



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

RODRIGO VIANA SALES

CANÇÕES NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: reflexões e aplicação

NATAL/RN
2012.2

RODRIGO VIANA SALES

CANÇÕES NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: reflexões e aplicação

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Laudelina Ferreira Gomes. Linha de Pesquisa: Dinâmicas sociais, práticas culturais e representações.

RODRIGO VIANA SALES

CANÇÕES NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: reflexões e aplicação

Ana Laudelina Ferreira Gomes
UFRN
Orientadora

Orivaldo Lopes Junior
UFRN
Membro Interno

Dalcy da Silva Cruz
UFRN
Membro Interno

Alessandro Teixeira Nóbrega
UERN
Membro Externo

NATAL/RN
2012.2

Dedico esse trabalho à minha família, amigos, aos meus alunos e professores e, em especial, ao meu avô e pai, que se foi “Me calando fundo na alma / Meu querido, meu velho, meu amigo”, Jerônimo Costa Sales.

AGRADECIMENTOS

Citando Oswaldo Montenegro, agradeço imensamente “Todos os letristas que a gente ouviu, meus amigos, meus heróis ... que botaram nas

Letras Brasileiras o que a gente sentiu e nunca conseguiu dizer”.

Agradeço igualmente às canções, matéria-prima neste estudo, exploradoras de encantamentos. Como afirmou Djavan: “Cantar é mover o dom”.

Sou muito grato, também, ao PPGCS-UFRN, em especial a Jeferson e Othânio, sempre muito gentis e dispostos a colaborar com os discentes do programa. Senhores que com sua postura são capazes de estimular a plena compreensão da frase de Chico Buarque que diz: “O apreço não tem preço”.

Também me declaro grato ao CNPQ, que me possibilitou as condições materiais necessárias para que eu pudesse me dedicar aos estudos: “Livros tão caros / Tanta taxa prá pagar / Meu dinheiro muito raro / Alguém teve que emprestar” (Martinho da Vila). Obrigado CNPQ!

Agradeço especialmente à professora Dalcy, de quem eu tenho orgulho de chamar de professora e amiga, certamente uma grande fonte de inspiração. À minha orientadora Ana Laudelina, sem o seu voto de confiança e seu apoio nada seria possível. Muito obrigado! Às bancas de qualificação e defesa, à colaboração da professora Cecília Cavalcante e a todos os colegas da pós-graduação, em especial Nilsinho e Mikelle.

Agradeço também a Renan Matheus pelo auxílio em sala de aula, no estágio supervisionado. À professora Elda Melo (minha tutora no SID) agradeço pelo acompanhamento e apoio. Ao amigo Gllauco, pela colaboração, e aos camaradas Philipe e Renato da base de Representações Sociais.

Ao colégio CAP, lugar das minhas intervenções e pesquisa, e, sobretudo, aos meus discentes, pois sem eles o trabalho não teria sentido.

Agradeço e peço perdão aos meus amigos e familiares que tiveram que se acostumar com minhas ausências e respectivas desculpas em virtude das obrigações acadêmicas.

Um obrigado especial a toda minha família (Araújo, Viana, Sales), especialmente ao meu pai Jorge e minhas mães Magaly e Magna. Aos meus irmãos: Magnus, Rafael, Maiara e Iago. Meus avôs e avós: Jerônimo (*In memorian*), Expedito, José (*In memorian*), Francisca (*In memorian*), Marlene e Ilza. Minhas tias Mariza e Marina, obrigado pela ajuda e meus tios Jairo e Guilherme pelo incentivo imprescindível.

Agradeço aos meus colegas de treino da Gracie Barra que me apoiaram e que ajudaram a dissipar o stress, em especial ao professor André Polvo.

E por fim agradeço, sobretudo, a Deus, por colocar cada uma dessas pessoas no meu caminho, por ter me dado esta oportunidade, e pela capacidade que me foi dada nesta jornada de superar os meus obstáculos.

As palavras grávidas de sentido
Paulo Freire

RESUMO

Com a obrigatoriedade da Sociologia como componente curricular do Ensino Médio no Brasil, vivemos um momento oportuno para proposições e transformações na disciplina e no ensino em geral. Percebe-se a grande importância do papel que a imaginação criadora tem na formação do sujeito (BACHELARD), e observa-se, também, que a educação brasileira vem marginalizando a imaginação em detrimento de um cientificismo unifocal que esteriliza a criatividade, a ludicidade e a poesia nos nossos processos educacionais. Contudo, destaca-se uma via para pensar redefinições dos horizontes educacionais da disciplina Sociologia e da educação. Uma prática educativa que religue o prosaico e o poético, usando imagens/canções como caminho/estratégia do ensino/aprendizagem. Para isso, fez-se uso do espaço escolar no qual se exerceu o ofício de docente, para empreender experiências que possibilitassem o uso de canções como estratégia para facilitar/estimular a aprendizagem da disciplina Sociologia no Ensino Médio. A partir das reflexões e resultados dessas experiências, somadas aos estudos bibliográficos, realizou-se análises. Objetiva-se, nesta dissertação, fazer uso e estimular a criação de imagens poéticas suscitadas por canções brasileiras, e aprofundar a perspectiva do uso das imagens sob o viés do ensino, especialmente da disciplina Sociologia no Ensino Médio, repensando e buscando formas mais eficazes e/ou mais lúdicas de abordagem e construção de métodos educativos a partir de imagens; estimulando ao desenvolvimento da *Reforma do Pensamento* e da *Antropoética* do gênero humano (MORIN); e reconhecendo que a imaginação é parte imprescindível na nossa formação integral.

Palavras-chave: Imaginação criadora. Religação dos saberes. Canções brasileiras. Ensino de Sociologia.

ABSTRACT

As Sociology becomes a mandatory subject in the curricular component of Brazilian high schools, we find an opportune moment to proposals and changes in the subject and in teaching, in a general aspect. It's noticed the great importance of the role that the creative imagination plays in individual's formation (BACHELARD), and it's also seen that Brazilian education system has marginalized imagination to the detriment of a unifocused scientism that sterilizes creativity, playfulness and poetry in its educational process. Nevertheless, a way of thinking redefinitions to the educational horizons of Sociology as a subject and education is upheld. An educational practice that reconnects the prosaic and the poetic, using images/songs as paths/strategies of the teaching-learning process. As for that, the school structure was used where the tutor work was done to undertake experiences that made the use of songs as strategy to facilitate/stimulate the learning of the subject Sociology in high school. From thoughts and results of this experience, plus the bibliographic studies, analysis were made. The goal of this essay is to make use and stimulate the creation of poetic images from the teaching point of view, specially the Sociology subject in high school, rethinking and searching more efficient and playful ways of approaching and building educational methods from images; stimulating the development of the Thinking Reform and the Anthropoetics of the human gender (MORIN); acknowledging that imagination is an indispensable part of our integral formation.

Key words: creative imagination. Resconnection of knowledge. Brazilian songs. Sociology teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Algumas escolhas metodológicas	16
Ensaio	18
CAPÍTULO 01 – SOCIOLOGIA, IMAGENS E CANÇÕES	20
1.1 A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL.....	21
1.1.1 Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Sociologia.....	23
1.2 CONHECIMENTO PERTINENTE, IMAGEM POÉTICA E IMAGINAÇÃO CRIADORA.....	26
1.2.1 Imagens Secas e Aquosas: Continuidades e discontinuidades	28
1.2.1.2 Canções, ressonâncias, repercussões e paisagens sonoras.....	33
CAPÍTULO 02 – A ESCOLA, AS LINGUAGENS E POSSÍVEIS ABORDAGENS	37
2.1 LEVANTAMENTO ETNOGRÁFICO.....	37
2.2 A CAP E O ENEM/SISU: Um processo de institucionalização das disciplinas marginais... 41	41
2.2.1 A validação institucional, as novas demandas e limitações	42
2.3 LINGUAGENS, EMISSÕES E APLICAÇÕES DIDÁTICAS.....	43
2.4 AS AULAS.....	46
2.5 AS IMAGENS E OS SABERES PARA EDUCAÇÃO DO FUTURO.....	48
2.6 POSSÍVEIS ABORDAGENS.....	51
CAPÍTULO 03: AS EXPERIÊNCIAS E A PRÁTICA: resultados e imprecisões	53
CAPÍTULO 04: REPENSANDO AS IMPRECISÕES E ADOTANDO NOVAS ESTRATÉGIAS	67
CAPÍTULO 05: CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83

INTRODUÇÃO

Existem algumas paixões que motivam a composição deste trabalho, escrevo sobre uma das mais antigas que possuo e que me possui concomitantemente. A canção. Esta, trago por herança, embalado nas audições e audiências familiares.

Talvez seja necessário ressaltar que não sou de uma família de músicos ou coisa do gênero. Sou de uma família de pessoas apaixonadas pelas canções, seu pulsar, suas histórias, suas tragédias, glórias, amores, resistências, melodias, letras, poesias, imagens, pelas suas “Frases banais / Seus ais, seus uis e ão / Coisas que entortam / Um certo coração” (AZEVEDO, 2007, Faixa 10), seu potencial de fazer sonhar (embalados em devaneios poéticos) embriagando-se nas pulsões apaixonadas do ato de conhecer o que se enamora, assim como potencialmente acordar, motivando-se pela racionalização do que se conhece (com mensagens objetivas e ilustradoras da realidade). Alicerçando, desta forma, uma produção do conhecimento aberta que alimenta uma ciência complexa, que incentiva a criatividade e dialoga com as pulsões de razão e paixão, pois como destacou Almeida, “a tríade ciência, razão e paixão é uma contingência do processo criativo na ciência” (ALMEIDA, 2006, p. 287).

Em alguma medida, esta dissertação é a continuação do meu trabalho monográfico orientado pela Professora Doutora Dalcy da Silva Cruz. Nele, fiz uma reflexão sobre os espaços de formação que povoam a vida dos sujeitos e, em uma perspectiva autobiográfica, acabo evidenciando a importância das canções em minha formação, bem como a minha resistência ao espaço de formação escolar.

Quase contraditoriamente, de “resistente ao espaço escolar”, escolhi ser professor, me formando em licenciatura plena em Ciências Sociais, contudo, sempre nutri a crença e a esperança de que o ensino poderia se transformar em algo mais interessante, sedutor, lúdico. Hoje, como profissional da educação, vejo quanto é grande este desafio. Busco atualmente, agora orientado pela Professora Doutora Ana Laudelina F. Gomes e coorientado pela Professora Doutora Dalcy da Silva Cruz, entender e aplicar uma conjunção entre as esferas prosaica (ligada ao conhecimento científico) e poética (neste caso, ligado às canções) no exercício da minha prática docente, bem como neste estudo. É mirando este horizonte que inicio minhas considerações preliminares.

Com a obrigatoriedade da Sociologia como componente curricular do Ensino Médio, o Brasil vive um momento oportuno para proposições e transformações na disciplina e no

ensino em geral. É um tempo muito relevante da história desta disciplina, bem como dos limites da ciência.

Pensando sobre a dinâmica do conhecimento científico, Marc Halévy constatou:

Desde Aristóteles, que depois passou o bastão para Descartes, o Ocidente acredita veementemente que, apesar de seu inextricável emaranhado de fenômenos e processos tão díspares e imbricados, o real é sempre redutível pelo pensamento, ao simples: tijolos elementares e imutáveis interagem por meio de simples leis universais e intemporais. Para compreender tudo, basta dissecar tudo, desmontar tudo, decompor tudo, analisar tudo, até encontrar o tijolo elementar: o átomo ou a partícula ou o *quark* ou a supercorda na matéria, a célula ou o nucleotídeo ou o DNA no ser vivo, o indivíduo ou a família nuclear na sociedade, o fonema ou o noema nas linguagens etc. (HALÉVY, 2010, p. 39).

Contudo, Morin problematizou e sugeriu que “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (MORIN, 2005, p. 36), ou seja, a fragmentação do saber científico não contempla as novas interrogações demandadas pelo acúmulo de conhecimento dos dias atuais.

Existe hoje uma necessidade latente por parte de alguns intelectuais que não se contentam com a fragmentação do saber, causadora de reducionismos, como apontou Halévy (2010). Em sua argumentação, o referido autor retoma um questionamento dos anos vinte do século passado (HALÉVY, 2010, p.40): “Se colocarmos numa proveta todos os átomos que compõem uma célula e sacudirmos bem forte por um tempo, será que um dia sai dele uma célula viva? [...] A célula viva não pode ser reduzida a seus componentes atômicos”.

Portanto, isso permite concluir que o todo é mais do que a soma das partes, como afirmou Morin (2005, p.38): “há um tecido interdependente e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e o seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si”. Para avançar na construção de um conhecimento complexo deve superar os mitos da neutralidade, objetividade e infalibilidade da ciência, levando em conta o período de transformações em curso.

Na época contemporânea o pensamento complexo começa seu desenvolvimento na confluência de duas revoluções científicas. A primeira introduziu a incerteza com a termodinâmica, a física quântica e a cosmo-física. [...] A segunda revolução científica, mais recente, ainda indetectada, é a revolução sistêmica nas ciências da terra e a ciência cosmológica (MORIN, 2000, p.186 *apud* ALMEIDA, 2012, p.52).

Além das citadas transições em andamento, a produção do conhecimento passa por uma ocasião de mudança paradigmática¹ ainda maior, em escalas planetárias, onde a racionalidade fragmentadora cede cada vez mais espaço para uma produção do conhecimento (*complexus*) que religue o que foi disjunto como consequência da racionalidade científica cartesiana (Morin), e isso se dará a partir de

um método vivo, em permanente reconstrução, capaz de articular objetividade e subjetividade. Opera por princípios gerais que apelam e exigem criatividade, sensibilidade e inventividade do pesquisador, ao mesmo tempo em que permite distinguir rigidez de rigor científico. Essa pode ser a síntese provisória sobre o desafio do método complexo na atividade de pesquisa (ALMEIDA, 2012, p.35).

Neste bojo de transformações, é oportuno ressaltar, inspirado em Bachelard, a grandiosidade do papel que a imaginação criadora tem na formação do sujeito, e registrar, também, que a educação brasileira vem marginalizando a imaginação em detrimento de um cientificismo unifocal que esteriliza a criatividade, a ludicidade e a poesia nos nossos processos educacionais.

Por isso, em resposta a todas as problemáticas levantadas, proponho neste trabalho uma via, a partir de Morin, para pensar as redefinições dos horizontes educacionais da disciplina Sociologia no Ensino Médio, articulando com as transformações paradigmáticas impulsionadas por ações afirmativas que objetivam a superação do modelo de educação tradicional. Uma prática educativa que religue o prosaico ao poético usando imagens, em particular suscitadas pelas canções, como caminho/estratégia do ensino/aprendizagem.

Torna-se conveniente aprofundar a perspectiva do uso das imagens sob o viés do ensino, notadamente na disciplina que foi escolhida como balizadora para este trabalho. Repensando e buscando formas mais eficazes e/ou mais lúdicas de abordagem e construção de métodos educativos a partir de imagens, especialmente tomando como operador cognitivo canções brasileiras, almeja-se refletir, a partir de Bachelard, sobre as noções de imagem poética e imaginação criadora além de seus usos para o ensino.

A busca aqui é a reflexão e aplicação de uma prática pedagógica mais dialógica, preocupada com uma formação que dê ênfase à união entre criatividade, criticidade e reflexividade dos educandos.

¹ Período “no qual os valores do conhecimento cartesiano estão em um processo de transição com perspectivas de transformações (um momento de novas incertezas) desse paradigma hegemônico, possibilitando a uma abertura mais polifônica, ou seja, mais múltipla e simultânea, para as distintas leituras do mundo” (SALES, 2009, p. 10).

Aqui, discutirei, em uma perspectiva bachelardiana, de que forma o estímulo à imaginação criadora por meio do uso de canções na sala de aula pode servir como um alicerce para a necessidade destacada por Morin, de diálogo entre razão – imaginação, ciência – poesia, sapiens – demens, em síntese, para a necessidade de rejunção estabelecida entre cultura científica e cultura humanista.

Contudo, espero que esta estratégia de abordagem didático-metodológica ultrapasse a simplificação do uso de imagens como recurso ilustrativo na docência, no ensino, especialmente na escola média, e na Sociologia. Acredito que a partir das imagens/canções, pode-se contribuir para o desenvolvimento de caminhos (estratégias) de produção de conhecimento, no qual ao mesmo tempo se problematize e supere o conhecimento comum a partir do olhar problematizador, que alguns podem nomear como sociológico, mas abra, também, caminhos para a poetização do pensamento, imbuído de dois polos: razão e imaginação; reconhecendo que a imaginação é parte imprescindível na nossa formação integral, como relatou Morin (2005, p. 58): “o ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas [...] O homem da racionalidade é o mesmo da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). [...] O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*)”.

No início dessa jornada na pós-graduação, com toda minha ingenuidade somada a um colosso de expectativas, esperava escrever um trabalho que relacionasse de alguma forma Sociologia e canções. Naquele momento almejava trabalhar com um grupo em especial de gênero musical e com período de atuação também específico. O grupo era Legião Urbana. Muita coisa mudou a partir das experiências, estudos e leituras que vivi nos últimos dois anos. Todavia, o que não mudou foi que as canções continuaram me ensinando, suscitando imagens e reflexões as quais mediam a minha existência/experiência em relação às demais coisas do mundo.

Talvez o caminho traçado tenha me feito andar com mais prudência e menos expectativas, tenha me feito escolher palmo a palmo cada passo aqui calçado. Talvez esse caminhar tenha me embalado na canção *Tocando em frente*, ou quem sabe, a canção é quem me ilustrou o caminho. Posso afirmar certamente apenas que escrevo atento aos seus ensinamentos e inundado por suas imagens. “Ando devagar / Porque já tive pressa / E levo esse sorriso / Porque já chorei demais” (SATER; TEIXEIRA, 1990, Faixa 02), e ao contrário do que um dia imaginei quando fui aprovado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, hoje “Só levo a certeza de que muito pouco eu sei / ou nada sei” (ALMIR SATER, RENATO TEIXEIRA, 1990).

Como aspecto central do texto, além das canções e da Sociologia, ressurgiu aquela que talvez seja a minha maior obsessão cognitiva: a educação. Neste trabalho, ela está enfatizada na utilização de imagens enquanto mediadoras/catalizadoras do ensino. E pensando em educação, retomo mais uma vez os versos da canção de Sater e Teixeira (1990, Faixa 02), em que o saber da tradição em sua simplicidade e profundidade dá uma rica lição que deveria ser uma das missões principais do educador: nutrir de esperança, pois “Cada um de nós compõe a sua história / E cada ser em si carrega o dom de ser capaz / E ser feliz”. Esperança que faz sonhar, movimentar e fortalece o aprendiz, cabe ao educador ter como uma de suas metas nutrir e nutrir-se de sonhos, pois “Ensinar exige alegria e esperança” (FREIRE, 1996, p.72).

O som é o pai de todas as palavras, ruídos, ritmos, harmonias, notas, melodias e canções, ele deveria ser sinônimo da própria agitação, pois é nascido das ressonâncias e repercussões da vibração, sejam de corpos físicos, acordes, sujeitos, ideias, ou mesmo partículas propagadas no ar. Facilitador e obstáculo nas audições e leituras das imagens suscitadas no e sobre mundo. É o primeiro canal de ligação, sem o intermédio materno, entre o ser humano em desenvolvimento uterino e o meio exterior, propagador das primeiras interações particularizadas e “independentes” do futuro sujeito com o meio social. A fenda numa caverna análoga à de Platão (2001), porém mais úmida e escura, de onde só se percebe “sombras sonoras”, que agitam, emitem, vibram, confortam, acalantam, incomodam, isto é, interagem, mostram um ligeiro vulto do que só muito adiante se entenderá por sociedade e ambiente. O ato de escutar vozes é o primeiro estímulo genuinamente social, parte de trocas que se mostram tão complexas quanto às que designam a esfera biológica, pois se caracteriza também como uma evidência do meio e da sociedade que o bebê estará inserido.

A canção é um pequeno capítulo no livro das escutas do mundo, ou seja, é uma fração entre todos os sons que são produzidos no planeta Terra e é a este capítulo que será dada ênfase neste estudo. Ela é uma guardiã do encantamento e da desilusão das coisas do mundo, ultrapassa as fronteiras entre o racional e o sensível, e como toda forma de arte, é canal de expressão das emoções e (re)leituras refletidas, (re)interpretadas e sentidas que permeiam a vida e o imaginário dos sujeitos.

Pode ser também, na meditação das imagens que suscita, ao autor ou ao leitor, instrumento de devaneio poético e/ou reflexão racional sobre os elementos que povoam a vida dos sujeitos, na medida em que remetem a uma (re)significação e recriação dos indivíduos em várias dimensões.

Tais dimensões, prosaica e poética, contemplam as várias esferas da vida dos sujeitos e geralmente são dialógicas, ou seja, permanecem constantemente “em luta e acasalamento”

(MORIN, 2003a, p.66). Morin sugere que elas podem se referir às duas linguagens que o ser humano produz a partir de sua língua: prosaica e poética (2011); a unidualidade do pensamento humano de um lado representado pelo pensamento empírico/técnico/racional, do outro pelo simbólico/mitológico/mágico (2008); e/ou a cultura das humanidades e a cultura científica (2003).

Em consonância com o referido autor, nesse estudo entende-se que essas esferas ambivalentes não devem ser dissociadas, ao contrário, necessitam que sejam mantidas em permanente diálogo para que possam ser *tecidas em conjunto (complexus)* de maneira complementar.

Como em outras fontes imagéticas, na canção, a imagem poética é fruto de uma imaginação criadora dos compositores que (re)criam o mundo “através do contato/diálogo que estabelecem com o caldeirão cultural do inconsciente coletivo de todos os tempos.” (GOMES, 2012). Em seu repertório, ela pode ser componente e compositora de expressões dos indivíduos e também disseminadora de cultura. Como em qualquer produção artística, nas canções habitam algumas chaves interpretativas do contexto histórico, sociocultural e da própria condição humana.

Enquanto dimensão artística, a canção é expressão humana, pulsão consciente ou inconsciente pelo anunciar-se, transcender, immortalizar. É sentida, reconhecida e absorvida por quem se identifica pela expressão e obra do artista, poetizando as imagens que emergem, cria-se uma imagem nova, de maneira que foge aos laços da causalidade (BACHELARD, 2008). Bachelard, entretanto, ponderou:

Dizer que a imagem poética foge a causalidade é, sem dúvidas, uma declaração grave. Mas as causas alegadas pelo psicólogo e pelo psicanalista jamais podem explicar bem o caráter realmente inesperado da imagem nova, nem tampouco a adesão que ela suscita numa alma alheia ao processo de sua criação. O poeta não me confere o passado de sua imagem, e, no entanto, ela se enraíza imediatamente em mim (2008, p. 02).

Esses primeiros acordes narrativos revelam, ainda que embrionariamente, o grande potencial e desafio de utilizar as canções como estratégia do ensino e aprendizagem, como linguagem a ser explorada, caminho; permitindo suscitações inaugurais e efêmeras, ou endossando o acionamento de estruturas arquetípicas, ou mesmo convencionadas, a partir das imagens.

Algumas escolhas metodológicas

Este é um estudo que busca refletir como e porque o uso de imagens e/ou imagens poéticas podem potencialmente instigar o ensino. Para que fosse possível a composição desta dissertação foi necessário realizar algumas delimitações. Como é improvável um único estudo contemplar todos os canais que excitam a emergência de imagens na mente humana (entre tantas possibilidades de linguagens imagéticas: o teatro, a fotografia, a escultura, a gravura, o cinema, as artes plásticas, a literatura, a dança, a música instrumental, dentre outras), tomei por delimitação a canção como o eixo instigador e catalisador deste texto.

Como a categoria de ensino é demasiadamente grande, tornou-se também imprescindível especificar um programa de ensino para se tecer as observações e intervenções as quais fossem preponderantes. Decidi estudar os possíveis câmbios entre as canções e o ensino de Sociologia, especialmente no Nível Médio. Esta escolha se deu por minha proximidade com esse campo, pois, como já mencionado, me formei em licenciatura plena em Ciências Sociais e leciono a disciplina Sociologia no Ensino Médio desde 2008.

Como também seria inviável analisar todas as experiências que relacionam canções ao estudo de Sociologia no Ensino Médio em apenas dois anos (período do mestrado) foquei o estudo nas experiências das quais participei diretamente enquanto mediador, observador ou protagonista.

O campo de observações foi duas turmas de primeira e segunda séries do Ensino Médio da escola particular Centro Acadêmico Presbiteriano (CAP) no ano de 2012 (em menor grau, em turmas de anos anteriores na mesma escola), em que atuei como professor de Sociologia. Mais adiante relatarei alguns pormenores dessa experiência, pois eles demonstram alguns dos muitos desafios da prática docente da disciplina neste nível de ensino, bem como situações que possibilitaram e também inviabilizaram a aplicação das estratégias metodológicas propostas e praticadas quando possível para este estudo.

A primeira vista, parece muito simples tratar sobre o uso de canções como possível ferramenta, ou estratégia facilitadora do ensino, como se este assunto não merecesse relevância, desconsiderando toda sua complexidade, que vai muito além do meramente técnico. Quando a ênfase é a utilização de imagens no ensino das Ciências Sociais no nível médio, costuma-se pensar os recursos imagéticos, dentre eles as canções, apenas como documentos que respaldam ou ilustram os temas, conceitos, ou autores estudados em sala de aula. Mas a questão é mais complexa do que parece.

É válido realizar a distinção entre os conceitos de imagem e imagem poética, e ressaltar que as últimas emergem na repercussão dos espaços oníricos dos sentidos, estes podendo ser provenientes da audição, paladar, tato, olfato, e/ou visão. Como as canções são norteadoras deste estudo, a ênfase cairá sobre imagens suscitadas pela audição.

Mas afinal, de que maneiras se podem usar as canções no exercício da prática docente tentando superar um papel de mera ilustração de conceitos e teorias? De que formas devem-se abordá-las neste sentido? E o principal, com que pertinência? É certo que as linguagens imagéticas, no ensino em geral, merecem um tratamento que considere a sua complexidade e as possíveis relações e disjunções entre os estados que representam o antagonismo dialógico humano, dentre eles o prosaico e poético, os quais ilustram a *une-multiplicidade* interdependente do que Morin chamou de *homo sapiens-demens*.

No texto “Sobre Imagens no Ensino de Ciências Sociais”, Gomes, na esteira de Morin, elucida:

No estado prosaico, que cobre grande parte de nossa vida cotidiana “nos esforçamos por perceber, raciocinar”; já o estado poético “pode ser produzido pela dança, canto, pelo culto, pelas cerimônias e, evidentemente, pelo poema”. Ou seja, o estado poético pode ser produzido pela imaginação em contato com suportes de imagens (GOMES, 2013, p. 05).

Penso em consonância com Gomes, em sua sintonia com Morin, quando afirma que “é preciso religar estado prosaico e estado poético, sob pena de sermos dominados pelas ideias que acreditamos dominar” (GOMES, 2013, p. 07).

O presente estudo busca contribuir com reflexões e aplicações sobre o uso de canções (das imagens e imagens poéticas que emergem a partir delas) como método, enquanto estratégia no processo do ensino de Sociologia no Ensino Médio. Paralelamente, entende-se também a canção como linguagem, que instiga outros sentidos, facilitando e ampliando a compreensão da realidade, possibilitado a compreensão como maior repertório intelectual, suscitando novas imagens, outras sensibilidades, inventividades, ou seja, ela vai além de se resumir a um recuso didático.

Portanto, foi imprescindível refletir sobre as imagens e imagens poéticas² suscitadas pelas canções, como um método/linguagem potencialmente facilitador/mediador/criador da relação ensino e aprendizagem. No caso aqui estudado, a ênfase é pensar de que modo à

² Creio que nem toda imagem é poetizada a ponto de suscitar o devaneio do seu leitor, apesar de ter essa potencialidade. Sendo assim, como o estudo também aborda imagens não poetizadas, resolvi defini-las diferentemente com o intuito de facilitar didaticamente o entendimento do leitor e a diferença entre as possíveis abordagens sobre a imagem.

referida relação pode ou não compor, ou enriquecer o ensino de Sociologia, assim desenvolvida no segundo capítulo.

Ensaio

Faço aqui considerações e esclarecimentos sobre escolhas estratégicas desta jornada dissertativa. Da minha parte, a inspiração em tantas outras fontes que li, que ouvi, que recebi orientação, que interagi, juntamente com minhas indecisões, conflitos, crises, decisões, escolhas, delimitações, rejunções; e do outro lado, o Sr.(a) leitor(a) com suas próprias releituras e percepções sobre o que lê.

Penso que não se trata de defender um discurso independente, sem raízes, ou sustentações. Como já apontei, conjugo os verbos na primeira pessoa do singular por entender que minha postura e ideias são fruto de interpretações (re)significadas sobre um acúmulo cultural que é sempre “reinterpretado” pelo sujeito, portanto, carrega consigo a leitura, releitura, síntese, inspirações, emergências de inúmeros discursos, imagens e sujeitos, sempre de forma particularizada, auxiliando na construção do conhecimento do indivíduo receptor/leitor/tradutor das informações. Nesse sentido, Morin alertou: “a percepção é uma tradução, mas as próprias palavras são, igualmente, traduções de traduções e de reconstruções, discursos, teorias do mesmo. [...] todo conhecimento é tradução e reconstrução” (2002, p. 80).

Outra importante escolha nesse caminhar narrativo em relação à escrita foi a decisão de optar pelo modelo ensaístico para composição do estudo. Evocando novamente Morin quando pensa sobre a relação entre experiência, método e ensaio, relembro:

[...] o ensaio é também um método. Entre a pincelada e a palavra, o ensaio não é um caminho improvisado ou arbitrário, mas uma estratégia de *démarche* aberta que não dissimula sua própria errância, mas que não renuncia captar a verdade fugaz da experiência (2003, p. 19).

Pode-se ainda complementar: um método dinâmico, que não se limita aos antigos manuais da pesquisa científica, criticados por Popper (1975, 2004) e por ele entendidos como dogmáticos. Entretanto, por também se construir no seu discurso, “no seu caminhar” está submetido a uma avaliação permanente dos caminhos previstos pelas estratégias metodológicas e pelas novas rotas ou limitações apresentadas no percurso, o que exige do ensaísta/pesquisador: “iniciativa, flexibilidade, participação afetiva, e, sobretudo, o uso da sensibilidade pessoal” (ALMEIDA, 2010, p. 106), numa observação simultânea e analítica.

“Pierre Glaudes e Jean-François Louette afirmam que o ensaio é um texto concomitantemente miserável e afortunado” (GLAUDES; LOUETTE, 1999, p. 3 *apud* MATIAS, 2007, p. 575): miserável, rotulado e empobrecido diante do discurso do que seria “mais científico” acusado de falta de precisão, todavia seria essa mesma ausência de precisão, de utilização do conceito petrificado que lhe permite uma horizontalidade aberta no entendimento de sua explicação.

Particularmente acredito que rigor não deve ser sinônimo de frieza e “distanciamento” na forma de apresentação de uma ideia, de um trabalho acadêmico, ou no que seja. O cientista pode ser o mais rigoroso possível em sua pesquisa, mas deve apresentá-la de maneira que não tente se ocultar na sua narrativa. O ensaio é uma estratégia que permite a revelação de um trabalho, ao mesmo tempo a opinião (ou não) do seu realizador, rompendo com os paradigmas da imparcialidade e neutralidade científica, como assinalou Almeida sobre a implicação do sujeito na pesquisa (2012, p.74), “o observador e o fenômeno emergem juntos”.

No artigo *Ensaio: Texto de simbioses proteicas*, André Matias descreve que o ensaio “é igualmente locus onde o próprio conhecimento se constrói consoante a evolução textual, fazendo dele não apenas uma simples classe de textos, mas também um modo reflexivo singular” (MATIAS, 2007, p. 579). O ensaio permite “uma racionalidade que responda ao homem (...) por aquilo que ele realmente é: um ser situado, histórico, contextualizado, enraizado” (GRÁCIO, 1993, p. 21 *apud* MATIAS, 2007, p. 580); e deve-se acrescentar ainda na composição da complexidade desse ser, seus devaneios atemporais, o despertar de arquétipos adormecidos e a emergência de liberdades poéticas.

Ao mesmo tempo na unidualidade humana, dialógica e simultaneamente convivem as pulsões apolíneas e dionisíacas, prosaica e poética, de ordem e desordem, de silêncios e sons, de objetividade e subjetividade, contínuas e descontínuas, nossas identidades diurnamente ascéticas e noturnamente oníricas, elas permanecem ciclicamente se repelindo e atraindo, se contrapondo e complementando, paralelamente se retroalimentando.

Como cantou Lulu Santos: “Não existiria som se não fosse o silêncio/ Não existiria luz se não fosse a escuridão/ A vida é mesmo assim / Dia e noite, não e sim” (SANTOS; MOTTA, 1984, Faixa 09), assim é a nossa existência conflituosa, aguardando a manifestação do oposto/complementar para perpetuar a constante busca pelo princípio da autonomia/dependência em seu processo auto-eco-organizacional do qual se referia Morin (2003, p.36):

Princípio de autonomia/dependência: este princípio introduz a ideia de processo auto-eco-organizacional. Para manter sua autonomia, qualquer organização necessita da abertura ao ecossistema do qual se nutre e ao qual transforma. Todo processo biológico necessita da energia e da informação do meio. Não há possibilidade de autonomia sem múltiplas dependências. Nossa autonomia como indivíduos não só depende da energia que captamos biologicamente do ecossistema, mas da informação cultural. São múltiplas as dependências que nos permitem construir nossa organização autônoma

Portanto, fazer uso do ensaio enquanto caminho/estratégia possibilita enriquecer a organização autônoma do ensaísta e estar aberto a compreender as relações em constante mutação, antagônicas e complementares, que regem a condição humana, pois

[...] o homem não é fixo, imóvel, pelo contrário, ondeia, difere, a sua expressão é dinâmica e não estática, o que dá uma riqueza incalculável de caracteres e contribui para aguçar, para afinar a argúcia do observador; e para lhe recomendar também continuamente cuidado nas conclusões, para lhe dar uma útil flexibilidade de espírito e lhe fazer compreender que serão falsos todos os estudos do homem que apresentem como uma estátua imóvel (SILVA, 2000, pp. 110-111 *apud* MATIAS, 2007, p. 580)

Assim, o ensaio pretende, desde Montaigne, incitar o Homem a um agir, seja essa ação de caráter mais empírico, ou bastando-se simplesmente num exercício reflexivo. [...] Acreditamos que o ensaio demanda um homem que se consubstancia num compromisso simbiótico entre o homo ludense aquilo a que se poderá designar por homo agens – o homem de ação. Sendo o ensaio um texto que espelha a condição humana no seu metamorfismo, ele é também um texto de movimento e de alomorfia (MATIAS, 2007, p.580).

É bem verdade que este estudo vislumbra ultrapassar a simplificação de pensar o uso da canção apenas como um recurso didático na docência de Sociologia no Ensino Médio, mas que ele possa colaborar com a ampliação de métodos os quais fazem utilização de recursos imagéticos em maior escala, fazendo dialogar o prosaico (ciência) e o poético, como aqui aludido.

A partir das imagens suscitadas pelas canções, como também de outras fontes que alimentam o imaginário, pode-se contribuir para a construção de caminhos, tendo em vista a produção do conhecimento pertinente como ressaltou Morin (2005), que seja capaz de superar o conhecimento comum através de uma racionalidade aberta, partindo da poetização do pensamento pela imaginação. Pois, a imaginação é inexorável a nossa formação integral. Como advertiu Marisa Fonterrada: "é sempre preciso investir no desenvolvimento da imaginação, da capacidade criativa de cada um, pois o mundo está carente de sutilezas, delicadeza, poesia, música" (2011, p. XI).

CAPÍTULO 01 – SOCIOLOGIA, IMAGENS E CANÇÕES

1.1 A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL

Antes de adentrar propriamente nas questões relativas ao ensino de Sociologia, é prudente situar, brevemente, sobre questões importantes. De acordo com Ileizi Silva, impulsionado pela lei nº 11.684³, a qual faz alterações significativas na lei nº 9.394/96⁴, o Conselho Nacional de Educação (CNE) “regulamenta o modo de implantação da Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009, ordenando que se conclua a efetivação dessa medida até 2011” (SILVA, 2010, p. 44).

Após mais de três anos da referida resolução de 2009, observa-se a pertinência da análise de Nelson Tomazi, quanto à implantação da disciplina nas escolas médias no Brasil; diz ele em relação ao estabelecimento da Sociologia nas escolas brasileiras: “(...) existe uma diversidade muito grande devido a como o próprio processo foi ocorrendo em cada estado da federação.” (TOMAZI, 2007, p. 593). Alguns estados que já haviam elaborado “Diretrizes Curriculares ou Propostas de Conteúdos Oficiais para a Sociologia no Ensino Médio⁵” (SILVA, 2010, p.32), desde as décadas de 1980 e 1990, foram fundamentais no processo de implementação da disciplina (SILVA 2010).

Segundo Tomazi, houve maior facilidade na regularização da disciplina nas escolas dos estados que partilhavam de alguma experiência com o ensino de Sociologia, como a inclusão da obrigatoriedade da disciplina a partir de leis estaduais - caso do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pará e Espírito Santo -, bem como com a inserção da Sociologia nos vestibulares em várias localidades (por exemplo, na Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal do Paraná). Contudo, existem estados que a implementação ocorre vagarosamente diante das dificuldades que lhe são próprias, como: a carência de concursos para a seleção de docentes à área e a falta de

³ Lei que “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” (BRASIL, 2009; Documento eletrônico não paginado).

⁴ Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional.

⁵ Ileizi Fiorelli Silva cita “alguns Estados e as datas dos documentos entre parênteses: Pará (1987); Amapá (1994); Paraná (1994, 2006, 2009); Distrito Federal (2000); Santa Catarina (1998); Mato Grosso (1997); Minas Gerais (1990; 2008); São Paulo (1986, 1990, 2008); Rio de Janeiro (1997; 2005)” (SILVA, 2010, p. 32).

licenciados na disciplina (TOMAZI, 2007); ressaltando que a lei diz que é preciso ser licenciado para participar de seleção em concursos docentes.

Dentre as dificuldades que vão além da implementação da Sociologia no Ensino Médio, Silva aponta o desafio da consolidação da disciplina nos *projetos políticos pedagógicos* escolares e nos respectivos currículos, diante de uma disciplina que data no Brasil desde o final do século XIX, porém teve como sua principal característica, a instabilidade que dificultou sua legitimação definitiva. Sua história é fragmentada e intermitente, pois por diversas vezes foi retirada e reinserida no sistema educacional brasileiro (SILVA, 2010). Portanto, a Sociologia vive no Brasil um momento ímpar da história dessa ciência/disciplina em sua aplicação escolar, que é o processo de sua nova institucionalização que perpassa.

Para melhor entender as intermitências históricas do ensino de Sociologia no Brasil, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM⁶) de Sociologia elucidam:

Nas primeiras décadas do século XX, a Sociologia integrará os currículos, especialmente das escolas normais, embora aparecesse também nos cursos preparatórios (últimas séries do ensino secundário – que depois seria denominado de colegial e atualmente ensino médio) ou superiores (BRASIL, 2008, p.101).

Já em 1891, a Sociologia é proposta como disciplina do ensino secundário, pela Reforma Benjamin Constant. No ano de 1901 é retirada oficialmente com a Reforma Epitáfio Pessoa. Em 1925 a Reforma Rocha Vaz determina novamente sua obrigatoriedade (SILVA, 2007). Alecrides Senna, pautada nas OCEM-Sociologia, afirma que: “Entre 1925 e 1942 a Sociologia integra os currículos da escola secundária brasileira com a Reforma Rocha Vaz e Francisco Campos (1931)” (SENNA, 2011, p. 19). Onze anos depois (1942), a Reforma Capanema torna a excluí-la, exceto no curso normal, nome dado ao curso que posteriormente se chamaria magistério (BRASIL, 2008).

Em 1961, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), e em 1971 com a segunda, respectivamente Lei n° 4.024/61 e Lei n° 5.692/71, a Sociologia aparece como disciplina facultativa, principalmente em cursos com uma perspectiva técnica, como nos cursos de magistério (BRASIL, 2008; SENNA, 2011).

⁶ Também chamadas de Orientações Curriculares Nacionais (OCN's), é um documento reconhecido pelo Ministério da Educação como balizador para a prática educativa no Ensino Médio. “As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2008, p. 05).

Com a crise do ensino profissionalizante nos últimos anos do Regime Militar e o fim do milagre econômico, houve uma reinserção gradativa da Sociologia no Ensino Médio que durou até o ano de 2001. Em 1996 é promulgada a Nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/96, que considera os conhecimentos de Filosofia e Sociologia como pertinentes no exercício da cidadania. Porém, em 2001, no governo do presidente da república e sociólogo, Fernando Henrique Cardoso, veta-se o projeto de lei que tem por objetivo tornar obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio do Brasil (SILVA, 2010).

No governo seguinte presidido por Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) vota favorável para tornar a Sociologia e Filosofia componentes obrigatórios no Ensino Médio em pelo menos uma série. Apesar da resistência de alguns estados da federação (como São Paulo e Rio Grande do Sul o fizeram no ano de 2007) contra a implementação dos componentes disciplinares recém-aprovados, no ano de 2009 o CNE ordena a efetivação da Sociologia e Filosofia até o ano de 2011 nas três séries do Ensino Médio (SILVA, 2010).

Entretanto, com a consolidação da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, vive-se um tempo de novos desafios. Ao discutir sobre o insipiente número de pesquisas na área de ensino de Sociologia, Tomazi (2007) afirma que nas universidades a preocupação com a Sociologia no Ensino Médio ainda é marginal, portanto, as pesquisas nessa área também são.

Ele indica que os poucos estudos que estão aparecendo sobre a Sociologia no Ensino Médio, teses e dissertações, tratam de livros didáticos, da institucionalização da disciplina, das representações de professores e alunos sobre a Sociologia, porém mostra-se otimista com o surgimento de estudos sobre os conteúdos relevantes, metodologias e recursos de ensino (TOMAZI, 2007).

1.1.1 Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Sociologia

Algumas das relevantes considerações sobre o ensino de Sociologia na escola média brasileira atualmente são pautadas no volume 15 da “Coleção Explorando o Ensino” destinado ao ensino de Sociologia. Destacam-se os artigos de Silva (2010) e de Moraes &

Guimarães (2010)⁷, por serem, além de estudiosos de todo o processo, militantes da causa e, como lembrou Gomes, “entre outras inúmeras incursões no processo de luta pela implementação da Sociologia no Ensino Médio” (2012), foram participantes da construção das Orientações Curriculares Nacionais/Sociologia. Moraes e Guimarães como dois dos três membros da comissão de elaboração do documento a convite do MEC, e Silva, enquanto uma das pareceristas depois de finalizado.

Em meio aos assuntos abordados por Moraes e Guimarães, destacam-se os princípios epistemológicos e metodológicos que orientam e caracterizam o ensino da disciplina, bem como os exemplos de recursos didáticos que se colocam como auxiliares na disciplina.

Dentre os princípios epistemológicos que evidenciam o ensino e a pesquisa de Sociologia, ambos os documentos - Sociologia: Ensino Médio e as OCEM-Sociologia - evidenciam a postura de “estranhamento” e “desnaturalização” que são entendidos como aqueles princípios que devem ser desenvolvidos para compreensão dos fenômenos sociais.

O estranhamento é uma postura na qual o sujeito deixa-se surpreender pelo fenômeno (social), buscando espantar-se, pois aquilo que é comum chama menos a atenção do que o que é estranho. Todavia, cabe ao sujeito não se contentar com aquilo que já está posto e buscar ir além do que se percebe enquanto comum.

Estranhar, portanto, é espantar-se, é não achar normal, não se conformar, ter uma sensação de insatisfação perante fatos novos ou do desconhecimento de situações e de explicações que não se conhecia. Estranhamento é espanto, relutância, resistência. Estranhamento é uma sensação de incômodo, mas agradável incômodo – vontade de saber mais e entender tudo –, sendo, pois, uma forma superior de duvidar. Ferramenta essencial do ceticismo (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 46).

Para Stéphane Hessel (2011), a indignação é uma postura libertária que leva o sujeito a resistir e se engajar contra as diferentes esferas que oprimem os sujeitos (política, econômica, etc.). Acredito que existem muitas semelhanças entre o estranhamento e a indignação estimulada por Hessel, o referido autor nos alerta que “A pior das atitudes é a indiferença” (2011, p.22), portanto, o posicionamento acomodado e indiferente na prática investigativa é justamente oposto ao aspecto do estranhamento.

Já a desnaturalização, também é uma postura de pesquisa que visa problematizar aquilo que o conhecimento comum entende por natural, ou seja, “as pessoas manifestam o

⁷ Texto de grande importância para esta reflexão, pois acaba sendo um documento que complementa as OCEM-Sociologia. É uma obra dirigida para os professores e professoras de Sociologia no Ensino Médio “e, como tal, se propõe a analisar e ampliar alternativas para a prática docente” (MORAIS; GUIMARÃES, 2010, p. 45).

entendimento de que os fenômenos sociais são de origem natural, nem lhes passando pela cabeça que tais fenômenos são na verdade constituídos socialmente, isto é, historicamente produzidos, resultado das relações sociais” (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 47).

Complementando a visão dos autores citados, em consonância com Almeida (2004), apoiada em Cyrulnik, acredito que o ser humano em sua ambivalência é integralmente e concomitantemente natureza e cultura, ou seja, ele é 100% natureza e 100% cultura. Por isso, procuro trabalhar nas duas vias, considerando os fenômenos inextrincavelmente em natureza e em cultura, o que é pertinente com a postura religadora de Morin. “Portanto, desnaturalizar é um entendimento que não quer dizer negar a natureza biológica do humano, mas saber que as interpretações são construções culturais” (GOMES, 2012). Logo, para

desfazer esse entendimento imediato, um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente de se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc., com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 47).

Creio que a desnaturalização é um exercício similar ao que Almeida identifica em Lévi-Strauss, ir além da aparência primeira das coisas para “ultrapassar a superfície confusa da experiência”, pois, “a compreensão consiste na transformação de um tipo de realidade em outra”. Sendo assim, “a verdadeira realidade nunca é a mais óbvia” (LÉVI-STRAUSS, 1986, p.52 *apud* ALMEIDA, 2008, p.366). Almeida (2008, p.366) ainda enfatiza: “O problema é, pois, transpor a ordem primeira das mensagens que nos são evocadas pelos fenômenos. E isso tanto nos fenômenos naturais como nos sociais. Questionar as percepções conscientes da realidade permite acessar os domínios mais profundos”.

Essas concepções (estranhamento /desnaturalização) são caras e norteiam este estudo e prática de ensino, todavia é necessário tomar alguns cuidados:

Entende-se que esse duplo papel da Sociologia como ciência – desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais – pode ser traduzido na escola básica por recortes, a que se dá o nome de disciplina escolar. Obviamente, mas sempre é bom lembrar, que os limites da ciência Sociologia não coincidem com os da disciplina Sociologia, por isso fala-se 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, 2008, p.107).

1.2 CONHECIMENTO PERTINENTE, IMAGEM POÉTICA E IMAGINAÇÃO CRIADORA

Fez-se necessário refletir, a partir de Bachelard, sobre as noções de imagem poética⁸, imaginação criadora e de seus usos para o ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Os referidos conceitos são aqui conectados à educação tomando por ideal a possibilidade de uma pedagogia mais dialógica, preocupada com uma formação que dê ênfase à união entre criatividade e criticidade, poético e prosaico, almejando-se convergências entre imaginação criadora (Bachelard) e a educação libertadora, a última no sentido empregado por Paulo Freire (1996). Este educador brasileiro acreditava que “ensinar exige a convicção que a mudança é possível”, e sobre isso, ele pontuou: “não sou apenas um objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 1996, p.77). Portanto, “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p.98).

Do mesmo modo, a proposta dos “Sete Saberes necessários à Educação do Futuro” (MORIN, 2005) torna-se balizadora (horizonte a se alcançar) para pensar as potenciais contribuições de um ensino de Sociologia que procure dialogar com as imagens (simbólica e emergidas no imaginário) retroalimentando os processos racionais do pensamento comuns à educação escolar.

No capítulo seguinte, a partir da experiência vivida na docência de Sociologia no Ensino Médio, o desafio será refletir sobre de que forma o estímulo à imaginação criadora, a partir das canções/imagens, pode dialogar com proposições das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2008) voltadas para os conhecimentos de Sociologia (OCEM-SOCIOLOGIA), no que respeita às mediações de linguagem e o uso de imagens no ensino.

É importante esclarecer, na abordagem trabalhada, o sentido de imagem e imagem poética. É imprescindível, também, que se torne evidente a diretriz valorativa desse estudo, apontando que tipo de educação está sendo defendida em função do entendimento que se tem sobre a necessidade de equilíbrio entre imaginação e razão para o equilíbrio psíquico.

Pois bem, a educação que aqui se almeja é aquela que se pretende holística tendo por meta a religação dos saberes, que forme os sujeitos para a vida, e em uma perspectiva

⁸ Noção de imagem poética como é abordada no livro *A Poética do Espaço*, de Gastón Bachelard: a imagem efêmera é uma explosão aguçadora e estimuladora de sensibilidade (2008). No livro *A Cabeça Bem Feita*, Morin afirma que a imagem amplifica o conceito (2003), acredito que não necessariamente (apenas) por sua carga simbólica, mas também pelo potencial anterior, o impacto do sentir, o excitante, chamado por Bachelard de imaginação criadora, aquilo que lemos com a alma (2008).

moraniana, supere as cegueiras do conhecimento; considerando os princípios do conhecimento pertinente; se propondo a ensinar à condição humana, a identidade terrena, a compreensão; conduzindo a uma ética do gênero humano, considerando enfrentar as incertezas do conhecimento.

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; [...] e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, entre as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre as partes e a multiplicidade (MORIN, 2005; p.38).

Em busca dessa união de partes, da esfera da vida que contempla poético e da outra que se remete ao prosaico, busco, neste trabalho, ouvir das canções brasileiras a relação com seus contextos reais e/ou as experiências proporcionadas por intermédio de devaneio onírico. Com isto, crê-se trabalhar para a rejunção de esferas diferentes de saberes, além de experienciar formas mais lúdicas de abordagens e construção de métodos educativos a partir de imagens, enfatizando o “ensino educativo” da disciplina em questão, especialmente na educação do nível médio. Refiro-me a esse tipo de ensino porque como Morin afirmou,

a bem dizer, a palavra “ensino” não me basta, mas a palavra “educação” comporta um excesso e uma carência [...] tendo em mente um ensino educativo. [...] A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre. [...] a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas (MORIN, 2003, p.11).

Ao contrário do que sugere Morin, no pensamento ainda “não reformado” percebo que hegemonicamente as escolas subjugam um saber, ocidentalmente visto como menos importante, sob outro pretensamente superior, a exemplo disso vemos:

A “linguagem de escola” opera um esquecimento do caráter imaginário da linguagem, na medida em que não busca perceber o conteúdo (de como a história imaginária brota), mas a forma (gramatical), mostrando o quanto a gramática é a mortalha da linguagem metafórica. [...] A linguagem escolarizada aprende as “lições de coisas”, refere-se a coisas estáticas e não à dinâmica do real, enquanto que a leitura de poetas é uma “lição de imagens”. A linguagem escolarizada tende a matar o talento que a criança tem em produzir imagens e sufoca suas tentativas de criação de uma linguagem própria e onírica, tornando esta situação um hábito. [...] O preço que a criança paga pela escolarização pode vir a ser a perda inconsciente da capacidade de espantar-se com o mundo e com a linguagem (RODRIGUES, 2003⁹).

⁹ Documento não paginado

Particularmente no Ensino Médio, a escola potencializa a assepsia e a objetividade que também podem contribuir, se trabalhadas de forma reducionista, para um maior desencantamento com a poetização do imaginário. É nesse momento que a educação para o vestibular toma corpo e se fecha em si mesma. As castrações da imaginação inicializadas a partir da infância, tomam um caráter mais radical, pois é neste período em que o jovem tem de se preparar para uma profissão e para o mercado, esferas da vida que exigem hegemonicamente mais docilidade e domesticação dos sujeitos, que imaginação e criticidade.

Segundo Boaventura de Souza Santos, há, portanto, “práticas de saberes dominantes na sociedade assente na ciência moderna ocidental, e práticas subalternas assentes em saberes não científicos [...] esta hierarquia produz e reproduz a desigualdade no mundo” (SANTOS, 2006, p.158). A escola tem sido um espaço de sobrepor os saberes da cultura científica e modos de entender/intervir/viver na sociedade, sepultando os demais que julga inferiores e reproduzindo desigualdades a hierarquizar os conhecimentos pertinentes. Desta forma, a curiosidade “muito frequentemente é aniquilada pela instrução” (ALMEIDA, 2012, p. 85).

Cruz incentiva a “apostar em uma educação como meio de abrir novos caminhos para o sujeito” (2010, p.08). Deste modo, as habilidades artísticas, que suscitam imagens poéticas e, assim, uma via para a imaginação, “parecem ser do âmbito das humanidades, próprias, portanto, a uma escola que se pretende aberta para o mundo” (MENEZES *apud* CRUZ, 2010; p.08).

Para Bachelard, a imaginação é “uma potência maior da natureza humana [...] é a faculdade de produzir imagens” (2008, p.18). Assim, a emergência de imagens se dá na mente do sujeito. Dessa forma, ultrapassa-se o entendimento reduzido que aprisiona a imagem a um objeto/objetividade visual exterior ao indivíduo. A imagem só existe por intermédio do sujeito onírico.

1.2.1 Imagens Secas e Aquosas: Continuidades e descontinuidades

No ano de 2011, em um artigo nomeado *O Que é Que Desvirtua e Ensina? Por uma educação de imagens secas e aquosas*, publicado na XIX Semana de Humanidades, promovida pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da UFRN, desenvolvi duas noções que gostaria de retomá-las.

A partir de dois tipos de imagens, que se caracterizam opostamente, é possível se pensar os conceitos que se seguirão no texto, ou seja, o objetivo aqui é usar as imagens para que se compreendam melhor os conceitos (e não o contrário), pensando a partir das características que remetem dessas imagens, especialmente no seu uso como catalisador de ensino. São elas: a Imagem Seca e Imagem Aquosa. A primeira se caracteriza por estar

aprisionada ao seu objeto designador, que tem a necessidade de um saber precedente para existir. Limitando-se apenas a identificar o ser, espaço, tempo, objeto, fenômeno, ou ideia, designado a partir do seu reconhecimento conceitual através de uma convenção coletiva (SALES, 2011, p.03).

É possível relacionar a Imagem Seca à ideia moraniana de símbolo, pois possui uma forte relação entre a sua própria realidade e a realidade que designa (MORIN, 1987).

Chegando a imagem aquosa que, assim como as propriedades do elemento que a classifica, tem por essência a capacidade de diluir os seus pressupostos iniciais, tornando-se desnuda de convicções preestabelecidas, sempre nova e inaugural. Que tem a possibilidade de se moldar segundo a forma que ela ocupa, apesar de não ser facilmente aprisionada. Assim é também a imagem poética bachelardiana. [...], é exatamente por isto que ela serve como força motivadora para reflexão do que não estar dado, pois no que é ingênuo reside a necessidade de saber, experimentar, relacionar, conhecer (SALES, 2011, p.03).

A Imagem Aquosa relaciona-se com a ideia Moraniana de Signo, pois implica uma “distinção entre sua realidade própria e a realidade que designa” (MORIN, 1987, p. 146).

As Imagens Secas e Aquosas que os sujeitos suscitam a partir das canções, devem ser trabalhadas pelo docente enquanto representação/ilustração ou acionadoras e acionadas pela imaginação¹⁰ do ouvinte/leitor/receptor. Elas são contextualizáveis, ou emergem de maneira efêmera ou por adesão no imaginário. Suscitam ligadas a uma história ou produções da imaginação em diálogo com o inconsciente, podendo ser passíveis de leitura objetiva, ou ir além da representação, sendo ao mesmo tempo uma leitura/criação, provocadoras de sensações e (re)interpretação daqueles que as protagonizam, sonham:

As imagens possibilitam um diálogo subjetivado com o mundo, bem como ao mesmo tempo tem a capacidade de criar, classificar, adjetivar e/ou mistificar o fenômeno a ser entendido. Como afirmou Cassirer, as imagens são componentes do pensamento, [...] a imagem é, portanto, genuinamente mediadora entre o sujeito e o real, e é através dessas mediações que aprendemos (SALES, 2011, p.02).

¹⁰ Bachelard dizia que “a imaginação não é a representação de imagens, mas a transformação dessas” (WUNENBURGUER *apud* GOMES, 2010, p.85), “pois existe uma relação efêmera na construção interminável dos sujeitos e suas subjetividades, conseqüentemente, a imaginação desses, transforma o seu modo de entender, estar e agir no mundo” (GOMES, 2010, p.85).

Continuando as distinções e associações entre os dois tipos de imagens pensados, é relevante ressaltar que a Imagem Seca é caracterizada por sua capacidade, por sua rigidez, linearidade, ou seja, a imagem é tratada de forma a ser datada e fixada em seus contextos (quando possível) históricos, sociais culturais, ideológicos, e assim por diante. A imagem, nesta perspectiva, aparece linear, rígida, imutável, contínua e ordenada.

Em sua mediação, a postura do professor é de conectar o conceito, o contexto e significado (convencionados), em uma relação causal, da imagem ao conteúdo por ele ministrado. Neste caso, a imagem é trabalhada como representação.

A leitura desse tipo de imagem parte do pressuposto que a produção artística possui chaves interpretativas reveladoras do seu contexto histórico-cultural, das dinâmicas sociais e conseqüentemente da formação e reprodução de representações e valores coletivos dos sujeitos com ela envolvidos, podendo se remeter a múltiplos contextos devidamente datados no tempo e espaço de sua produção¹¹.

Desta maneira, utiliza-se a imagem/canção de forma documental. Na sua continuidade desidratada associam-se imagens a encadeamentos objetivos de toda ordem (GOMES, 2012), é quando a imagem é tratada como documento.

A abordagem da Imagem Aquosa baseia-se no tratamento não linear, portanto descontínuo, desordenado. Por ser uma provocadora do psiquismo, a imagem aqui não é captada, ela é suscitada no êxtase de um instante poético e pontua Bachelard: “a imagem vem antes do pensamento” (BACHELARD, 2008, p.04), conseqüentemente é anterior ao aprendido: imagem poética, assim por ele nomeada.

Segundo Gomes (2012), “sua poeticidade se encontra em nos tocar profundamente, nos despertar dos automatismos e nos colocar em estado de imaginação”.

Na imagem poética, inclusive as suscitadas pelas canções, como detentora de uma variacionalidade e atemporalidade, libertando-se das condições pré-estabelecidas pelo autor, podendo ser transportada (pelo devaneio poético) para contextos históricos distintos, conservando-se como possibilidade reflexiva para meditação dos novos elementos que aparecem, fornecendo respostas ligadas à capacidade imaginativa do sujeito ouvinte/sonhador.

Por assim se caracterizar, na imagem a qual relata Bachelard, habita uma riqueza de poeticidade que ultrapassa os moldes cartesianos da ciência moderna, fundamentada num

¹¹ Por exemplo: contexto histórico da produção, características ideológicas (protesto ou reprodução social), categorização do público (classe A ou popular), análise moral do discurso (politicamente correto ou não), dentre outros.

racionalismo fechado, baseado na fragmentação disciplinar e na busca pela verificação/constatação de elementos específicos isolados.

No modelo cartesiano, o conhecimento passa pelo exame detalhado tendo em vista julgar sua racionalidade e justificação, deve ser fragmentado em quantas partes fossem necessárias para facilitar a compreensão, e classificado precisamente (RODRIGUES, 2007).

O diálogo com a dimensão poética pode aproximar o conhecimento científico da narrativa mitológica, uma vez que esta se esvazia do seu referencial inicial a cada vez que é recontada, e o mesmo acontece com a leitura de imagens poéticas. Estas podem ser reinterpretadas segundo o devaneio poético do leitor no diálogo que este estabelece com o inconsciente coletivo. É nesse sentido que Gomes se refere ao sujeito/leitor, no qual a imagem emerge, como co-criador (2013), pois protagoniza uma coautoria a partir do seu devaneio poético de leitura, possibilitando novas analogias em um novo referencial descontínuo.

De acordo com Gomes (2013), na descontinuidade, rompemos com as associações das imagens, com os encadeamentos objetivos anteriormente referidos, e abre-se espaço para o novo, e isso é da ordem do poético, pois, para Bachelard (2008, p.02), “em sua novidade, em sua atividade, a imagem poética tem um ser próprio. Procede de uma *ontologia direta*”.

Percebe-se que a imagem poética tem potencialmente a capacidade aquífera de se adaptar, é constantemente mutável, podendo provocar devaneios poéticos dos quais surgem sensações e entendimentos diferentes, entre leitores/coautores, assim como em um mesmo leitor em instantes diferenciados, pois esta é efêmera e variacional. Bachelard explica:

A imagem poética é, com efeito, essencialmente variacional. Não é, como o conceito, constitutiva. [...] No entanto, fora de qualquer doutrina, esse apelo é claro: pede-se ao leitor de poemas que não encare a imagem como um objeto, muito menos como substituto do objeto, mas que capte sua realidade específica. Para isso é necessário associar sistematicamente o ato da consciência criadora ao produto mais fugaz da consciência: a imagem poética (2008, p. 03-04).

Outra atribuição dada pelo escritor da “Poética do Espaço”, aqui mais uma vez retomada, é atemporalidade, em suas palavras: “com sua atividade viva, a imaginação desprende-nos ao mesmo tempo do passado e da realidade. Abre-se para o futuro. [...] As condições reais já não são determinantes” (BACHELARD, 2008, p.18).

O nome designador de forte carga simbólica na canção pode mudar de significados, explorando a carga poética da canção. Palavra que se torna poética à medida que se explode em devaneio, enquanto é, evocadora e catalisadora, simbólica e enigmática, fixa e

variacional¹², melhor entendimento é possível através da canção *Uma Palavra* de Chico Buarque de Holanda, que em devidas proporções, remonta preceitos da filosofia poética bachelardiana, observe a seguir:

Palavra prima
Uma palavra só, a crua palavra
Que quer dizer
Tudo
Anterior ao entendimento, palavra
Palavra viva
Palavra com temperatura, palavra
Que se produz
Muda
Feita de luz mais que de vento, palavra
Palavra dócil
Palavra d'água pra qualquer moldura
Que se acomoda em balde, em verso, em mágoa
Qualquer feição de se manter palavra
Palavra minha
Matéria, minha criatura, palavra
Que me conduz
Mudo
E que me escreve desatento, palavra
Talvez à noite
Quase-palavra que um de nós murmura
Que ela mistura as letras que eu invento
Outras pronúncias do prazer, palavra
Palavra boa
Não de fazer literatura, palavra
Mas de habitar
Fundo
O coração do pensamento, palavra (1995, Faixa 15).

Segundo o filósofo sonhador: “fala com a linguagem poética uma linguagem tão nova que não se pode mais considerar com proveito correlações entre o passado e o presente” (BACHELARD, 2008, p.13), criando uma imagem nova, pois “a imagem torna-se um ser novo em nossa linguagem, ela nos expressa, nos tornando aquilo que ela expressa [...] Aqui a expressão cria o ser” (2008, p.07-08).

No devaneio poético de (ou a partir de) Chico Buarque, a palavra se torna “Palavra prima”, inaugural como a imagem nova bachelardiana. “Palavra viva”, que na expressão cria o ser, “Palavra d'água pra qualquer moldura”, como a ideia de imagem *variacional*. As imagens aparecem dos sentidos que advém da articulação inusitada da palavra poética, palavra essa que sonha em “habitar fundo”, buscando a proteção e o acolhimento do sonhador, da casa e do ninho oníricos (BACHELARD, 2008), o “coração do pensamento”.

¹² Apesar disso, há uma intercomunicabilidade da imagem, o que Bachelard também explora em *A poética do espaço* (2008).

A imagem, no caso específico da canção *Uma palavra*, ocorre interiorizada, emerge no sujeito, fruto da sua imaginação criadora. Imagem que é potencialmente um estímulo à imaginação, imagem poética que possibilita o devaneio do leitor.

Wunenburger e Araújo esboçam três níveis de formação de imagens, as quais são interpostas pelo sujeito: a imagética, o imaginário e o imaginal. Segundo Wunenburger e Araújo, a primeira se apresenta como representações do real: “A imagem duplica assim o mundo a fim de memorizá-lo, deslocá-lo, estetizá-lo”; o seguinte opera como substituição do real, abrindo um campo de representação do irreal: “Este pode apresentar-se como uma negação, ou denegação do real, no caso da fantasia”; e, por fim, o imaginal, que “remeteria antes para ilustrações metafóricas [...] sem equivalentes ou modelos na experiência [...] e que não se deixa resumir nem à reprodução, nem à ficção” (2006, p. 23).

Retomando e reiterando explicações sobre as tipologias de imagens secas e aquosas, é importante destacar que não defendo uma hierarquização de uma sobre outra,

ambas são imprescindíveis no processo de elaboração cognitiva humana, pois uma alicerça as bases do pensamento psicossocial para a seguinte poder transcender os limites impostos pela primeira. Também é importante destacar que ambas não são categorias genuínas, podendo em alguma medida relativa ao lugar em que se encontra o observador, uma se misturar com a outra, pois nada é tão seco que não possa ser umedecido por um devaneio poético, assim como nada é tão aquoso que não possa ser solidificado. Contudo, faz-se emergente uma nova prática de relação com a produção e disseminação do conhecimento, em que o uso de imagens deixe de ser apenas ilustrativos e possa ser um agente pedagógico efetivo, que estimule a prática de uma reflexão que vá além da aparência primeira das coisas, que estimule a imaginação inventiva, que verdadeiramente explore as possibilidades dos discentes, valorize as potencialidades artísticas, dê liberdade para que eles possam ler o mundo através de suas próprias impressões. Para isto, faz-se necessário o estímulo do uso das imagens aquosas enquanto estratégia pedagógica religadora da relação: conteúdo exercício reflexivo, para que isto possibilite a formação de indivíduos críticos, contestadores, agentes transformadores da sociedade (SALES, 2011, p. 04).

1.2.1.2 Canções, ressonâncias, repercussões e paisagens sonoras

Os conceitos de ressonância e repercussão apresentados no livro *A poética do espaço* também são muito valiosos neste estudo. A primeira diz respeito à capacidade de dispersar o sujeito em diferentes planos da vida, como quando uma informação que não se dá importância o alcança, porém não o possui, ou mesmo uma música que ele não produz afeição, empatia; já na repercussão, nas palavras de Bachelard, ela “convida-nos a um aprofundamento da nossa própria existência” (BACHELARD, 2008, p.07).

Ou seja, “Na ressonância ouvimos o poema; na repercussão o falamos e ele é nosso [...]. O poema nos toma por inteiro [...] um verdadeiro despertar da criação poética do leitor” (BACHELARD, 2008, p.07), como a canção que o sujeito adora e que fala tão profundamente da sua particularidade, ele sente que poderia tê-la composto, ela se torna sua. Assim, as ressonâncias e repercussões que alcançam os sujeitos e que eles as projetam, acabam por mediar diretamente o seu entendimento em relação a sua sociedade e ao mundo, portanto, com a realidade.

Todavia é importante manter um caráter vigilante sobre a projeção de realidade. O real é aquilo que existe independentemente das projeções imagéticas do pensamento e da imaginação. A partir disso, todas as coisas são convencionadas, representadas, inventadas, criadas ou recriadas. O próprio nome designador já é uma subjetivação do pensamento e, portanto, macula a existência da realidade plena e exterior, seja ela social ou não. Com isso, o entendimento e as expressões na leitura de mundo dos sujeitos, tornam-se abstração convencionada ou (re)significação. A realidade plena é indizível, inefável, inexplicável, inalcançável e só pode ser sentida por percepções sensoriais que são potencialmente acionadoras imagéticas.

Já a canção, aqui inicialmente entendida por música letrada, é um veículo que estimula e aciona ressonâncias e repercussões nos sujeitos, amplamente apreciada. Dentre os campos em que produzem imagens poéticas, ela é, certamente, um dos tipos mais massificados, portanto tem um forte potencial de aceitação. Esses são os principais motivos que me leva a crer, defender e pensar o uso da canção enquanto catalisador pedagógico.

Outro fator é por ela ser extremamente envolvente, aglutinadora, adesiva, excitante; e finalmente, por um encantamento particular pela temática, pois entre outras possibilidades de linguagens imagéticas, as canções fazem parte substancial da minha formação e vida.

Ao analisar o uso da música (enquanto paralinguagem não necessariamente letrada) como suporte ao ensino, Martins Ferreira aponta:

A principal vantagem que obtemos ao utilizar a música para nos auxiliar no ensino de uma determinada disciplina é a abertura, poderíamos dizer assim, de um segundo caminho comunicativo que o não verbal – mais comumente utilizado. Com a música, é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo (2010, p.13).

Dalcy da Silva Cruz é ainda mais ousada e comenta: “[...] pode-se dizer que a música, assim como o cinema, extasia, diz coisas que as palavras são incapazes de dizer.” (CRUZ, 2009, p.09).

Outros fatores igualmente relevantes sobre o uso da música, especialmente letrada (canção), no estudo de Sociologia no Ensino Médio, são apontados pelos redatores dos OCEM-Sociologia, Moraes e Guimarães, no volume 15 da “Coleção Explorando o Ensino” destinado ao ensino de Sociologia. Eles comentam:

Conceitos sociológicos podem ser introduzidos ou reforçados a partir do sentido expresso ou mesmo subentendido nas letras trabalhadas. A música é um recurso financeiramente acessível, disponível à maioria das escolas e que aguça a capacidade de análise em relação a situações, capaz de superar as dificuldades presentes nos textos didáticos, levando-se em conta que as letras analisadas não foram escritas com esse propósito, mas com intenções as mais diversas. A partir da inspiração pessoal do artista que escreveu os versos, a análise sociológica que deles provém pode remeter às mais diferentes questões da vida social (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p.58).¹³

Contudo, o repertório escolhido se restringirá apenas às canções brasileiras, sobretudo por serem de língua nativa, e por isso realizo um estudo em que terei um maior domínio e comunhão do idioma das canções, bem como o público de discentes que objetivo atender. Para isto, alternei entre duas formas de seleção de canções para as aulas ministradas, numa delas eu escolhia a música incluindo-a no planejamento temático, na outra, como recomendou a professora Josimey Costa (do PPGCS/UFRN), eu dava a temática e os alunos traziam as canções.

Fator também a destacar é que a escolha das canções não obedeceu aos critérios de gênero musical, período, compositor, artista, movimento musical, ou outro que busque uma tipologia prévia que funcionasse como uma espécie de “grupo controle” no procedimento de pesquisa empírica, embora uma ou outra desta categorização possa aparecer de forma livre no trabalho de associações entre imagens. A exemplo, após a escolha das canções a serem estudadas, poderia aparecer algumas de um mesmo período e que nos leve a estabelecer

¹³ No fragmento da redação original havia uma nota de rodapé. Para que não haja perda no entendimento a nota é transcrita a seguir: “Aqui trataremos da letra e não propriamente da música” (MORAES; GUIMARÃES, 2012; p. 58). Para que não haja confusões relacionadas ao termo música, optei por chamar de canção as melodias que possuem letra. Também foi dada ênfase às letras das canções, pois não teria o acúmulo intelectual para tratar das melodias, de maneira adequada, no corpo do texto deste estudo. Porventura, sendo comentada alguma melodia, não será com embasamento na teoria musical, o comentário será alicerçado na compreensão que a paralinguagem musical é mais um veículo que suscita imagens à capacidade da imaginação criadora, portanto, assim conceituada por Bachelard.

alguma relação com isso; do mesmo modo, duas ou mais músicas de um mesmo gênero musical ou de um mesmo compositor, etc.

No entanto, a leitura das canções abordadas aqui no texto se dá de duas formas, indo das imagens secas às aquosas.

Além do que já foi posto, contribuição também importante no estudo das canções, alargando a via de estudos que atentam para o papel do audível na sociedade, é a noção de paisagem sonora desenvolvida no trabalho de Murray R. Schafer (2011) intitulado “O ouvido pensante”. Categoria que será cara neste estudo, a partir da qual é compreendido que o audível, o som, dos ruídos às canções, fala muito do que é a sociedade, a forma de viver e de se relacionar com o ambiente e entre seus pares.

Fonterrada, na apresentação da segunda edição brasileira do livro acima citado, faz uma colocação muito apropriada e esclarecedora sobre esta obra de Schafer: "O livro se apresenta com um mundo a descobrir, pois questiona aceitação desprovida de crítica, incita o leitor a buscar novas ideias, a desconfiar de suas certezas e aprender a reconhecer em suas dúvidas a motivação de querer saber" (2011, p.XII).

O professor Fernando Morais da Costa (2010), apoiando-se em Schafer, escreveu que “os lugares têm peculiaridades não apenas imagéticas, como vê o olho e representou historicamente a pintura, mas também sonoras, assinaturas acústicas pertencentes a cada lugar.” (COSTA, 2010, p. 95). As assinaturas sonoras pertencentes aos lugares, ajudam a identificar o que Schafer denominou como paisagens sonoras; estas por sua vez são construídas por todas as intervenções sonoras em um dado meio, sejam elas por causas naturais, como o som dos ventos sobre as árvores; ou por intermédio da ação humana, como os sons de uma avenida muito transitada ou de uma canção (SCHAFER, 2011).

Sendo assim, o som pode ser um **facilitador** para conduzir à meditação das imagens suscitadas por uma paisagem sonora, por exemplo, o som ambiente de uma sala de concerto ou uma sala de aulas; e **obstáculo**, porque um ruído sonoro pode ser mais alto do que o som que se pretende a escutar. Consequentemente, oculta da audição aquilo a se perceber, como tentar falar ao telefone próximo de uma turbina de avião.

CAPÍTULO 02 – A ESCOLA, AS LINGUAGENS E POSSÍVEIS ABORDAGENS

2.1 LEVANTAMENTO ETNOGRÁFICO

Como supracitado, atuo como professor de Sociologia no nível médio desde o ano de 2008. A minha primeira experiência com esta disciplina foi como docente estagiário da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desportos (SEEC) do Estado do Rio Grande do Norte. O curioso é que nunca havia tido aula de Sociologia no nível médio tendo sido aluno da rede pública de ensino. No ano de 2008 iniciei a docência na Escola Estadual Desembargador Régulo Tinôco, e em 2009 estagiei no Instituto Padre Miguelinho.

Em 2010, assumo o cargo de docente da mesma disciplina na então Associação de Potiguar de Aulas Particulares (APAP), que em 2012 passa a se chamar Centro Acadêmico Presbiteriano (CAP), para se melhor entender a relação estabelecida entre a Sociologia e a escola, bem como os desafios de implementação do meu projeto e da própria disciplina, descreverei um breve relato.

Chego à escola para a entrevista de emprego na hora e data marcadas. O ano letivo já havia começado há bastante tempo, pois já estava nas férias do meio do ano. A coordenadora da época me recebeu em sua sala para uma conversa, e iniciou dizendo o que se esperava de um professor para trabalhar naquela escola: “Somos uma escola evangélica e gostaríamos que os professores evitassem assuntos muito polêmicos”, disse a coordenadora depois de uma breve introdução à conversa. Fiz algumas indagações para entender melhor o que ela estava chamando de “assuntos polêmicos”, e percebi que este foi o “principal problema” do meu colega de disciplina que saiu da escola.

Eu vinha de uma experiência no Padre Miguelinho, onde a coordenadora pedagógica me recomendou procurar formas “menos cansativas” de ministrar aula, já que os alunos possuíam tantas disciplinas mais pesadas. Apesar dela entender como um sinal que a Sociologia e o estagiário tinham menor importância no currículo escolar, enfrentei com empenho o desafio. Logo percebi que estava enganado em relação ao “peso” da disciplina e de fato existia uma preocupação pedagógica. Entretanto, a forma de tornar as aulas menos cansativas que encontrei foi justamente abordando temas polêmicos sugeridos pelos próprios discentes, como violência entre torcidas, bulimia/anorexia, dentre outros. A partir destes

temas introduzi conceitos sociológicos que ajudariam aos discentes pensarem sobre a realidade social.

Voltando ao APAP, a coordenadora explica: “Por sermos evangélicos, não cremos no evolucionismo e adotamos a explicação criacionista para o surgimento do mundo”. Apesar de estar aquele sujeito dócil que “leva-se” ou “veste-se” para entrevistas, ali vi cair por terra todas as minhas expectativas de continuar o trabalho que foi muito bem aceito por parte da equipe pedagógica e dos alunos na escola anterior. Expliquei com cuidado que era justamente através de temáticas polêmicas que gostava de estimular o interesse e desafiar os discentes.

Continuei dizendo que existem várias perspectivas criacionistas e que a judaico-cristã é uma delas. Apesar de eu ser cristão, como professor era meu dever mostrar as várias teorias que compunham essa história, dentre elas a visão cristã (comum à maioria dos alunos da escola), o evolucionismo e também outras crenças criacionistas. Cabia-me estimular conhecimento, abordar também a perspectiva mais aceita pela comunidade acadêmica e, sobretudo, estimular o respeito à diversidade pela diferença.

Pareceu-me que a coordenadora contentou-se com esse posicionamento, até porque era consonante a uma pedagogia afetiva¹⁴ adotada por ela e pela escola. Fui admitido como professor, contudo, com algumas ressalvas, visto que ela demonstrou incomodar-se com o fato de achar que os sociólogos gostam de polêmica em demasia.

Posteriormente adquiri muito respeito por esta profissional, apesar de discordar de alguns pontos. As suas formações pedagógicas eram bastante coerentes e interessantes, assim como sua postura profissional e pessoal.

A escola era localizada na Avenida Abel Cabral, zona Sul da cidade de Natal, fronteira com Parnamirim. No geral, possuía alunos de classe média. A APAP/CAP tinha uma estrutura de médio porte e no turno matutino funcionavam os Ensinos Infantil, Fundamental e Médio, sendo uma turma de cada série. No térreo ficavam as séries iniciais do Fundamental e o Infantil, e no primeiro andar as séries finais do Fundamental e o Médio. No turno vespertino não havia turmas de Ensino Médio.

No geral, a equipe de professores era jovem, composta, sobretudo, por professores recém-formados e em formação, exceto para a terceira série do Médio, o Pré-vestibular, o

¹⁴ “consiste em oferecer maior espaço para o desenvolvimento da afetividade no ambiente escolar por meio da Pedagogia Afetiva. Aprender deve estar ligado ao ato afetivo. Se o aluno está equilibrado emocionalmente e motivado pelo professor (que passa a interferir na vida do aluno ao demonstrar-lhe a aplicação prática daquilo que está sendo ensinado e apresentado), ele aprende mais facilmente, pois o equilíbrio emocional é imprescindível para o processo de aprendizagem” (SISTEMA MAXXI DE ENSINO, 2013, documento eletrônico não paginado).

qual tinha algumas particularidades e privilégios. Outra característica peculiar era a grande rotatividade no quadro docente, possuindo poucos professores com mais de um ano de instituição.

As salas tinham em média trinta alunos, quadro branco e ar-condicionado, e a escola dispunha de multimeios (data show, equipamento de som, dentre outros) para aulas pré-agendadas. Outra particularidade a destacar era a dupla característica da equipe de apoio pedagógico: de um lado a doçura e atenção da coordenadora que me recebeu, com toda sua “pedagogia afetiva”, e do outro o rigor e exigência do outro coordenador, principalmente no que se diz respeito ao comportamento e postura do discente. O que dava um suporte de grande valia aos professores, garantindo o bom comportamento dos alunos.

A disciplina Sociologia era de uma hora/aula semanal (primeira e segunda séries do médio) em cada turma e dispunha justamente das últimas aulas do horário escolar. Neste primeiro ano de docência não possuía material didático, tomei cuidado de seguir planejamento anual do professor anterior, porém muito confortável para produzir meu próprio material didático.

Logo os primeiros fatos começaram a me chamar atenção e colocavam em uma posição desconfortável a minha permanência na escola e a credibilidade da disciplina. Não por parte dos alunos, pois os da primeira série eram recém-saídos do Ensino Fundamental e estavam se adequando ao Ensino Médio como um todo, já os da segunda, estavam adaptados à disciplina, pois a cursavam desde o ano anterior.

A coordenação da escola passou a colocar todas as atividades extraclases (passeios, palestras, eventos) justamente para o dia e hora da disciplina. Inicialmente acreditei que era apenas uma desagradável coincidência, assim como tantos feriados que se repetiam no dia da aula de Sociologia. Contudo, notei que ocorriam muitas mudanças no calendário escolar sem sequer me avisar, eu chegava à escola e não havia minha aula.

Percebi que apesar dos pedidos de desculpas, de compreensão e a justificativa do apertado calendário acadêmico, as desatenções insistiam em se repetir, deixando em segundo plano a Sociologia para privilegiar outras disciplinas “que caíam no vestibular”. Percebi, ainda, que a “novata” disciplina recém-readmitida no Ensino Médio estava ali apenas para constar oficialmente. Posição mais confortável que a filosofia que sequer estava de fato na grade curricular das referidas séries, sendo ministrado ensino religioso em seu horário, segundo testemunho de discentes.

Pouco a pouco no decorrer do ano letivo a disciplina foi ganhando maior credibilidade e interesse por parte dos alunos, o que de alguma maneira foi dando maior legitimidade à

Sociologia. No ano seguinte, mudou a coordenação pedagógica da escola e eu encontrei uma maior abertura para proposições, a referida transformação permitiu também que as tendências de base religiosa da escola fossem atenuadas.

Fato igualmente importante é que a APAP adota o material escolar em forma de apostilas de um grupo paranaense: Sistema Maxxi de Ensino, apesar do meu julgamento que avaliou o material com abordagem superficial e cheio de lacunas em determinados temas e demasiadamente extenso ao tratar de outros. Um exemplo é a parte dedicada à Sociologia do Desenvolvimento, destinando a essa temática um quinto do livro, ou seja, três capítulos (no livro da primeira série), somando-se mais três capítulos para Sociologia Pré-científica e apenas um para Sociologia no Brasil.

Contudo, a direção da escola exige dedicação integral ao material, tendo em vista que foi um investimento dos pais dos alunos que esperavam o uso completo do mesmo. Além disso, a direção me declarou que eu deveria me sacrificar pela equipe de professores da escola, pois o material das disciplinas já consolidadas era muito bom e a escola não deveria prejudicar a maioria em detrimento de um caso isolado. Mas parece que de fato o caso da disciplina que eu lecionava não era isolado, em algumas conversas com professores de linguagens, escutei reclamações semelhantes.

Em 2012 permaneço refém do mesmo material. A escola mudou de nome e passou a se chamar Centro Acadêmico Presbiteriano (reutilizando-se de uma velha sigla, CAP, a qual em anos anteriores representava rede de escolas que se expandiu consideravelmente no estado do Rio Grande do Norte). São nas salas da primeira e segunda séries do Ensino Médio do ano de 2012 que se concentram minhas intervenções de pesquisa e observações apresentadas neste estudo.

Com a sigla CAP veio também a notícia que o ano de 2012 seria o último que a Comissão Permanente de Vestibulares (COMPERVE) da UFRN gerenciaria o acesso às vagas de ingresso na instituição. Detalhe também salutar é que já naquele ano apenas 50% das vagas seriam de responsabilidade da COMPERVE e os demais 50% seriam atribuídos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual se responsabilizaria através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) de 100% das vagas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte a partir de 2013.

2.2 A CAP E O ENEM/SISU: um processo de institucionalização das disciplinas marginais

Torna-se importante demonstrar as mudanças estruturais que a transição ao acesso à UFRN provoca no ensino médio brasileiro, potiguar e em particular no CAP. Com o passar dos anos, a COMPERVE adquiriu grande credibilidade na organização do seu vestibular, no levantamento e estudo de dados e perfil dos ingressantes, escolas, etc. Porém, sua organização estrutural diferenciava-se do ENEM/SISU, que se tornava uma tendência nacional. Isso ocorreu muito em conta dos benefícios oferecidos pelo Governo Federal às Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo públicas, que faziam sua adesão.

Atenta à tendência nacional, a COMPERVE nos últimos anos passa paulatinamente a se aproximar das características das provas do ENEM, que se caracterizava por questões interdisciplinares e bem contextualizadas, aderindo a recomendações do Ministério da Educação (MEC), demonstrada, dentre outros meios, nos três volumes das Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (OCEM). Todavia, a divisão das avaliações da Comissão norte-rio-grandense ainda se distinguia da caracterizada pelo exame nacional.

No primeiro caso (COMPERVE), existia a divisão entre as seguintes disciplinas: Português, Literatura, Matemática, Química, Física, História, Geografia, Biologia e Língua Estrangeira, com avaliações objetivas de todas as disciplinas citadas, e outras subjetivas selecionadas e divididas pela área almejada pelo candidato.

No outro caso (ENEM), as avaliações dividem-se em: Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias (que contempla os Conhecimentos de Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras - inglês e espanhol -, Artes e Educação Física); Ciências da Natureza e Suas Tecnologias (inseridos os conhecimentos de Biologia, Física, Matemática e Química); e por fim, Ciências Humanas e suas Tecnologias (com os conhecimentos de Filosofia, Geografia, História e Sociologia); com avaliações interdisciplinares, objetivas e contextualizadas que contemplam o conhecimento por área, somando-se a uma redação.

O ENEM acabou por pressionar o Ensino Médio a diminuir uma hierarquia velada que existia entre as disciplinas contempladas e não contempladas pelo vestibular da COMPERVE. Desconstruindo o hábito das escolas, em especial particulares, de entender que existem matérias mais e menos importantes, postura muitas vezes também incorporada pelo corpo discente destas escolas.

Fato é que o ENEM pressiona o ensino a se reorganizar para atender às novas demandas que exigem maior transdisciplinaridade, o que acarreta um processo de inclusão e valorização de disciplinas formalmente institucionalizadas e cotidianamente marginalizadas.

Incidente desta natureza acontece na escola que leciono. Um exemplo disso é o convite para ministrar aulas, de Sociologia e Filosofia, voltadas para a preparação para o ENEM 2012 no terceiro ano do Ensino Médio, e para demonstrar o *status* de privilégio do pré-vestibular, como citei anteriormente, passo a ganhar praticamente o dobro em hora/aula nesta turma, e percebo o empenho dos discentes ficando em um sétimo horário na escola (aula que ocorria após as aulas do turno matutino, entre às 12h30 e 13h15) sem o benefício de notas ou pontuações demonstráveis em histórico escolar.

2.2.1 A validação institucional, as novas demandas e limitações

A relação entre essa “validação” da disciplina, a escola e minha postura didático-metodológica é muito importante para entender alguns limites encontrados para a realização plena de uma estratégia didática que contemplasse um ensino para a vida, e não com finalidade exclusiva ao vestibular, além da minha meta particular, o câmbio entre o ensino de Sociologia e as canções.

Dentre as limitações, evidencio a obrigação e exigência por parte da escola do uso da apostila como principal recurso didático de mediação entre o conhecimento e os alunos. Fator também importante a se destacar é a reduzida carga horária da Sociologia diante da quantidade elevada de capítulos e assuntos da apostila, o que me obrigou deixar em segundo plano a aplicação de um método de ensino não conteudista (de um “ensino educativo” nos parâmetros morinianos) como proponho.

A necessidade de um ensino que ultrapasse o modelo conteudista nasce de uma insatisfação enquanto discente, mas ela se aprofunda quando começo a perceber, como docente, que meus alunos compartilhavam da mesma dificuldade.

Portanto, a partir da atenta observação das turmas que passei até aqui, posso relacionar algumas características que inicialmente definem de modo geral os discentes. Dentre elas destacam-se:

- a) A falta de interesse em realizar as leituras e atividades propostas;

- b) A dificuldade de interpretação de textos (possivelmente devido ao baixo exercício da leitura);
- c) A cisão entre o conhecimento escolar e o da vida;
- d) A falta de interesse pela maioria dos assuntos acadêmicos em detrimento de temas os quais chamam mais a atenção.

Entretanto, percebi que me caberia como educador usar em benefício da aula aptidões e interesses já existentes nos discentes, relacionar os conhecimentos adquiridos pelas suas vivências e seus interesses com os conhecimentos, conteúdos ou competências necessários em sala de aula. Ou seja, estabelecer pontes que interliguem, que (re)conectem os exercícios praticados prazerosamente no cotidiano não escolar com as práticas regidas no ambiente acadêmico.

2.3 LINGUAGENS, EMISSÕES E APLICAÇÕES DIDÁTICAS

Um exemplo da (re)ligação entre os conhecimentos da experiência e os conhecimentos escolares pode ser a maneira que se trabalha a prática de leitura, realizando transposições entre tipos de leituras. A leitura é um exercício de decodificação de códigos estabelecidos em uma determinada linguagem, que por sua vez representa um câmbio que o sujeito emite, expressa, e que é recebida por outro que compartilha uma mesma plataforma de códigos ou experimenta sensações a partir da leitura. Portanto, ao ler um texto escrito o indivíduo busca compreender uma determinada mensagem anteriormente emitida e/ou desfrutar de sensações estimuladas pelas imagens emergidas do texto lido.

Assim, a leitura também existe em outros tipos de linguagens além da escrita, por exemplo, na linguagem falada ou cantada. Esta é incrementada pelo timbre, silêncios, melodia, harmonia, suas texturas, e tudo que possa juntamente com o que é dito, agregar de significados o texto base, ou possibilitar o surgimento de imagens novas a partir deste emaranhado de variáveis.

Já a linguagem corporal representada nas artes cênicas e na dança compõe outras linguagens, passíveis de leitura, que possibilitam expressão, emissão, sensações, recepções e/ou criação, emergindo do conteúdo inaugural suscitado pelas imagens. Cada qual complexificada pelas outras variáveis de linguagens que as compõe.

Dentre as coisas que são inerentes aos seres humanos que estabelecem relações societárias, existe a necessidade de comunicar: emitir e receber mensagens, isso parece ainda mais evidente nos dias atuais. Com o alargamento comunicacional dilatado pelas novas tecnologias, cabe ao professor aproveitar dessa pulsão para “dar audiência” às emissões de seus discentes, mediando e planejando a sua aula atento às demandas e linguagens por eles compartilhadas. Como ressaltou Freire (1996) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, tornar o discente como sujeito no ato de conhecer é ponto de partida para complexificação do próprio conhecimento, pois existe algo comum a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Como afirmou Cyrulnik, “a necessidade de estar-com é de ordem biológica para todos aqueles que precisam que uma outra coisa os segurem para se desenvolverem” (CYRULNIK, 1993, p. 8), a partir dessa necessidade é que se fecunda a cultura, porque além de estar-com o sujeito, humano e complexo, precisa interagir através de um sistema de signos/símbolos para se tornar compreensível e compreendido, para entender os códigos que regulamentam o que é permitido e o proibido, para aprender e apreender, e é isso que produz o fenômeno da cultura.

Entretanto, Cyrulnik destaca também o duplo encantamento que o homem possui, o primeiro ligado a sua animalidade, que se relaciona com a sensorialidade desenvolvida entre todos os animais (o encantamento pelo outro), e o segundo ligado ao desenvolvimento e complexificação da comunicação entre os humanos, o que produz uma nova dimensão de realidade e, conseqüentemente, um novo campo de interesse e encantamento (o campo virtual das palavras e ideias). É justamente nesse envolvimento com o outro que nós nos consolidamos como nós mesmos. Só assim “podemos ser enfeitiçados, possuídos, para tornarmos nós mesmos” (CYRULNIK, 1993, p. 8).

A banda Os Racionais MC's, na música *Eu Sou 157*, recupera o ditado popular bastante conhecido no Brasil que reza “quem não é visto não é lembrado” (2002, Faixa 9), afirmação que poderia ser considerada o embrião para o entendimento do paradigma da sensação de Christoph Turcke.

Um dos autores que inspiraram as reflexões de Turcke foi George Berkeley. Ele desenvolveu e compartilhava a ideia de que ser é ser percebido (TURCKE, 2010). Cyrulnik complementou que “estar só, não é ser” (CYRULNIK, 1993, p. 8). Turcke, ao complexificar esse conceito, chegou à conclusão que só é percebido quem emite, ou seja, “emitir quer dizer torna-se percebido: ser. Não emitir é equivalente a não ser” (TURCKE, 2010, p. 44 – 45).

Entretanto, o entendimento de emissão dele vai além da ideia de simples comunicação, Turcke acredita que para haver assimilação da emissão tem de existir um processo que

estímulo o receptor da mensagem, que provoque sensação. Ou seja, para ser percebido é necessário que provoque sensações no outro e desta maneira o sujeito se faz ser. Para ele, “no entanto, ser e não ser têm um sentido social figurado” (TURCKE, 2010, p. 40):

Quem não emite não é, ou seja, ele pode estar tão vivo quanto possível, ter os melhores parâmetros sanguíneos e o melhor caráter; midiaticamente está morto. E a ilusão midiática, que o faz parecer morto, é irradiada, por sua vez, como se representasse a vida plena, embora seja feita de pixels mortos (TURCKE, 2010, p. 46).

Por isso, torna-se imprescindível que o discente seja protagonista no ato de conhecer. Para isso é necessário que se estabeleça um diálogo permanente entre professor e aluno e que se decreta a morte dos monólogos em sala de aula, onde apenas ao “mestre” cabe a emissão. Isso permitiria tirar o discente de uma condição passiva para uma ativa no processo de ensino e aprendizagem, em que ele se sinta, seja, se reconheça e torne-se reconhecido como parte integrante desse processo. Por este motivo, cabe retomar algumas indagações de Freire (1996, p.30):

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]? Por que estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso?

É pertinente endossar que o indivíduo é “ator e autor” (PINTO, 2006, p.156) de seu caminho “e ao mesmo tempo, em sua multiplicidade é produto/produtor de sua sociedade, portanto, tem em si a impressão da sua sociedade, de sua história, da sua época, da cultura” (SALES, 2009, p.12).

A prática de uma educação dialógica também abre precedente para uma didática que aproveite das linguagens de interesse dos discentes as quais exploram suas sensações, partindo das racionalizações sugeridas por um determinado texto, ou mesmo das suscitações de devaneios poéticos emergidos pelas suas imagens repercutidas.

2.4 AS AULAS

Diante do quadro esboçado anteriormente, da dificuldade de implementação plena da minha proposta de ensino de Sociologia a partir das imagens/canções, como a exigência de um cronograma fechado pautado no material didático escolar, ou o número limitado de aulas nas respectivas turmas, a seguir evidencio a demonstração e a análise dos resultados e resultados parciais obtidos.

Porém, para melhor compreensão dos resultados, acertos e imprecisões obtidos a partir da minha experiência docente e de pesquisa sobre a mesma, cabe entender um pouco melhor qual a principal dificuldade dos meus alunos.

Entendo que o principal papel do ensino de Sociologia no nível médio não é, como no ensino superior, o de formar sociólogos, ou especialistas desta área de conhecimento, todavia, creio que o papel do professor de Sociologia neste patamar do ensino é de dar subsídios para que seus discentes possam compreender de maneira crítica a realidade que estão inseridos, desenvolver uma postura de respeito à diversidade, entender-se enquanto sujeito histórico, porém também produtor da história. Para que tudo isso seja possível, o estranhamento e a desnaturalização, anteriormente abordados, são duas ferramentas importantes para dar suporte ao alcance destes objetivos e metas.

Não é possível fazer uso dessas ferramentas se existe uma lacuna estrutural que separa o estudante do conhecimento a ser construído, das informações a serem problematizadas, dentre outros. A partir da minha observação, pude concluir que a lacuna é justamente a extrema dificuldade de leitura e interpretação dos mais variados tipos de texto, incluindo os impressos em seus materiais didáticos e os de seu cotidiano.

A minha hipótese é que a escola em sua formatação burocrática atual, na qual prioriza a ordem, a objetividade e como ressaltou Foucault (2001) a construção de sujeitos dóceis, acabou por domesticar (usando uma expressão foucaultiana) os indivíduos castrando a curiosidade e capacidades como a imaginação, reflexão e/ou subjetivização. Portanto, existe uma ditadura da informação (objetiva) e do conhecimento bancário, como exposto por Paulo Freire em “A pedagogia do oprimido”, sobre a capacidade de imaginar, simbolizar e problematizar. Corroborando com esse pensamento, Almeida disse que a curiosidade “muito frequentemente é aniquilada pela instrução” (ALMEIDA, 2012, p.85).

As escolas têm-se limitado a formar alunos disciplinados, enquadrados, burocratizados, formados a partir de um ensino autoritário, cujo conteúdo muda de acordo com as teorias mais aceitas pelos discursos de verdade. O modelo da escola que se conhece visa perpetuar teorias burocráticas, impedindo a manifestação das singularidades (BELTRÃO, 2000, p. 15).

Pross (1974) observou o atual excesso de informações a partir de super símbolos culturais que homogeneízam os sujeitos, as culturas e com isso os simplificam. Acredito que além dos meios de comunicação em massa, como apontou Pross, a escola vem trabalhando nesse sentido de padronização. A capacidade imaginativa dos sujeitos é algo absolutamente singular, ao mesmo tempo sendo universal para a humanidade.

Cassirer na sua busca pelas correntes que orientaram o pensamento humano no decorrer da história, na sua grata tentativa de distinguir o humano dos demais animais, por sua complexa percepção simbólica, destacou a ideia que “a percepção dos sentidos, a memória, a experiência, a imaginação e a razão estão todas ligadas por um elo comum” (1977, p. 21). Ainda assim, a escola tem se responsabilizado por grande parte dessa fragmentação e pela separação desses elos que deveriam ser comuns.

À medida que a informação passa a ser a finalidade do ensino, o aluno é castrado em aspectos fundamentais da sua formação e passa a ser apenas um receptáculo de informação sem considerar-se a experiência do sujeito e sua capacidade de produzir espaços oníricos de criação e resistência contra as imposições monoculturais, lembradas por Lévi-Strauss (2009). “A ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados, a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência” (BONDÍA, 2002, p. 22). Por isso, concordo com Cruz, apoiada em Gleiser, quando indica:

O papel do educador é não só transmitir a informação, mas também incitar sua audiência à reflexão crítica, ensinando tanto os instrumentos e métodos necessários para tal, como também a arte de duvidar (CRUZ, 2013 *apud* GLEISER, 1999, p. 14).

Resgatando um questionamento feito no início deste trabalho, questiono sobre o papel da imaginação criadora na formação do sujeito. Cabe ressaltar aqui, que este sujeito formado integralmente, ou seja, sem as castrações impostas pela cultura escolar dominante, está longe de ser o sujeito submetido e dócil abordado por Foucault. Ele é sujeito da imaginação, pois é potencialmente livre, produzindo pelo devaneio suas próprias paisagens e resistências oníricas.

Como enfatizou Silmara Marton: “Exercitando permanentemente a construção de suas próprias paisagens, o sujeito é capaz de resistir à massificação dos sentidos impostos pela cultura” (2008, p.57), provocadas e aproveitadas pelo professor, estimulando a imaginação, reflexividade e a criticidade do discente e, portanto, sua autonomia (FREIRE, 1996), auto-formação (MARTON, 2012), possibilitando a reforma do pensamento (MORIN, 2003, 2005), numa relação não causal, mas de eminência do devaneio, reflexão e aprendizado (tanto de seus universos interiores, pela imaginação poética, quanto do universo em torno de si).

A imaginação criadora contribui para a formação do homem na integralidade do seu ser, alimentando o homem dotado de ludicidade, paixões, sonhos, imaginação, desordens; como diria Morin, o oposto complementar, do *Homo sapiens*, o *Homo demens*.

Retomando a dificuldade de leitura e interpretação dos discentes, creio que muito se deve a esta escola que não imagina, pois é a partir da capacidade imaginativa que encontramos prazer nas leituras, caso contrário, o texto pode ser estéril. Contudo, devido à pulsação da necessidade imaginativa que torna o sujeito um animal especial por ser *symbolicum* (CASSIRER, 1977), os jovens encontram nas linguagens e expressões da arte espaços de resistência.

A minha meta nas aulas foi contrabandear essas capacidades dialógicas de devaneio, resignificação, leitura, interpretação, contextualização, movimentos que fazem sem resistências ao interagir com as canções de seu agrado. Ou seja, o exercício de leitura através de imagens, que é da condição humana, teria de ser transplantado para as aulas de Sociologia, valorizando as repercussões na experiência real e onírica do discente.

2.5 AS IMAGENS E OS SABERES PARA EDUCAÇÃO DO FUTURO

Chego a um dos pontos mais importantes e delicados deste estudo. Pressuponho que quando a docência faz uso das imagens, potencialmente ela abre uma via consistente para o que Morin (2005) chamou de Saberes Necessários para Educação do Futuro. Cabe ao professor ser um mediador desse caminho. Entendo que o método de estudo por imagens, por si só, já é um caminho de possível diálogo entre a sensibilidade do leitor, o conhecimento da tradição, os saberes da cultura científica e a condição humana de espécie.

Ou seja, o uso de imagens, dentre elas as canções, enquanto estratégia para produção do conhecimento, assim como no ensino, pode ser um grande instigador para a abertura do pensamento para elementos que povoam os “saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo o modelo e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura” (MORIN, 2005, p.13).

Defendo que todo método de leitura de imagens e toda tentativa de racionalização partido do poético/artístico, é necessariamente caminho aberto para variáveis incontáveis de leituras. Compreendendo isso, pode-se dizer que a leitura da imagem em si, calcula-se enquanto possibilidade dentre um universo inesgotável.

Para Morin, “todo conhecimento comporta o risco da ilusão” (2005, p.19). Ainda segundo o autor, “A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão” (MORIN, 2005, p.19).

O estudo pela imagem é um catalisador emocional e cognitivo que pode ser considerado, em sua essência, prudente e atento às dissimulações que parasitam a mente humana, tentando estabelecer verdades absolutas. O ensino que se apropria desse catalisador, necessariamente é cauteloso, podendo ponderar em sua mediação e/ou superar as cegueiras do conhecimento, o inesperado e a incerteza do conhecimento, como advertiu Morin.

Além disso, o exercício de leituras de imagens a benefício do ensino potencialmente atende também alguns princípios do conhecimento pertinente, também abordados por Morin, como o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.

Por exemplo, na leitura das imagens secas, prima-se, sobretudo, pelo contexto desta e suas possíveis relações com todo organizador do qual se faz parte, seja a sociedade, o planeta, a história, dentre outros, ou seja, a sua relação enquanto parte/fragmento de algo com o seu eixo global, ou eixos multidimensionais, tecendo-se assim, o complexo.

Vale lembrar também que na abordagem da imagem aquosa, o sujeito não precisa de nenhum alicerce no campo imerso no real, seja o contexto, o global ou o multidimensional, aqui o interesse se funda apenas no súbito realce do psiquismo, como apontou Bachelard (2008).

Defendo que as sensações, encantamentos e devaneios emergidos da imagem poética são, ou podem ser, também catalisadores (e ponto de partida) para se chegar, em um novo momento, com novas operações cognitivas na busca ao conhecimento conceitual. O papel do educador por imagens é ajudar no trânsito desse percurso, possibilitando ao aprendiz o conhecimento de suas paisagens oníricas interiores, o conhecimento de si, e a partir disso, o conhecimento do universo exterior (cultura, sociedade, economia, dentre outros).

Resguardo, também, que no assentimento desse método de abordagem de imagem, o sujeito amplia a noção de conhecimento tecido em conjunto, aqui o que está em jogo é a confluência dos universos da imaginação e da razão; da intimidade e da esfera pública; do particular e do universal; do inconsciente e do consciente. Portanto, a imagem poética bachelardiana pode estar a serviço da educação (moriana) para o futuro em seus alicerces mais consistentes: a serviço da união de opostos complementares; da aceitação da diversidade e respeito na humanidade; da condição humana em sua plenitude – ao mesmo tempo físico, psíquico, biológico, cultural, social e histórico (MORIN, 2005) – evidenciando a unidade e diversidade entre estudantes/sujeitos; ensina inclusive a enfrentar as incertezas geradas pelas imagens, pelo caminho, pelo paradigma vigente, “aprendendo a navegar em um oceano de incertezas” (MORIN, 2005, p. 16), colaborando para uma educação mais crítica e atenta ao que está além das aparências; por fim, a serviço da complexidade.

Creio que o ensino pelas imagens, sejam secas ou aquosas, independentemente do método de abordagem, potencialmente contribui para uma educação mais dialógica, aberta e complexa. Quando o educador tem ciência disso, é possível explorar o referido potencial a extensões infinitas. O exercício de leitura de imagens, seja feito pelo professor ou pelos alunos, possibilita o alargamento e renovação de uma educação (antes) depositária e burocrática, para uma que valorize os atores envolvidos no processo, nas dimensões da particularidade/intimidade (oníricas) e sociais/globais (estabelecidas no plano da realidade).

E quando mediados pelo docente e esclarecidos/incentivados o entendimento desses pontos, ou outros pontos (como a necessidade de uma identidade terrena), no processo de ensino/aprendizagem, amplia-se a relação/experiência com próprio saber, com caminho a se construir o conhecimento, com a condição “antro-poética” - “a ética da cadeia de três termos indivíduo/sociedade/espécie, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano” (MORIN, 2005, p. 106) - , como ressaltou Morin, “essa é a base para ensinar a ética do futuro” (MORIN, 2005, p. 106), considerando o caráter ternário do sujeito: enquanto indivíduo (com seus devaneios, suas impressões, subjetividades e universos particulares), como ser da sociedade (portanto, dotado de cultura e de construções/preceitos coletivos) e como espécie (relacionando-se e compartilhando do mesmo habitat com as demais espécies). Para este autor,

- A antro-ética instrui-nos a assumir a missão antropológica do milênio:
- trabalhar para humanização da humanidade;
 - efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida;
 - alcançar a unidade planetária na diversidade;

- respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo;
- desenvolver a ética da solidariedade;
- desenvolver a ética da compreensão;
- ensinar a ética do gênero humano (MORIN, 2005, p. 106).

Essas considerações se tornam ainda mais importantes, pois nos capítulos seguintes, em alguns momentos, a relação entre a educação por imagens, o método de estudo das imagens e os saberes necessários à educação do futuro estarão tão diluídos um no outro, que não intencionalmente posso ter deixado parecer que esses elementos tão bricolados poderiam estar dissociados.

2.6 POSSÍVEIS ABORDAGENS

Tomando a canção por base, vou explicar sinteticamente algumas formas de abordagens e posteriormente destacar as que eu fiz uso e os resultados dessas abordagens.

Uma das formas de abordagem e exploração sociológica em sala de aula, partindo das canções, é o estudo de um artista específico e a relação entre sua produção com seu mundo e sua época, sendo ele produto deste mundo e, possivelmente, produtor ou influenciador das representações do seu tempo.

O melhor exemplo de estudo com essas características que levantei e creio que poderia ser feito de maneira similar em construção com os discentes, é encontrado no livro de Norbert Elias, *Mozart – Sociologia de um gênio* (1995). Neste trabalho, Elias evidencia o contexto histórico que o artista se encontrava, as características da sua sociedade, das suas relações familiares e de trabalho, seus dramas, desilusões, seus méritos e fracassos.

É um trabalho muito interessante, que possibilita acionar a todo tempo categorias sociológicas, observando a todo instante a relação entre o indivíduo e a sociedade. Creio que a construção de um trabalho similar em sala de aula seria não apenas possível como muito proveitoso. Seria necessário o envolvimento integral dos discentes em todas as etapas do estudo, desde a escolha do artista, passando pela pesquisa bibliográfica, a análise das suas canções, dentre outros. Mas, não foi esta estratégia que usei em minhas aulas, e isso ocorreu por dois principais motivos: primeiro, por fugir um pouco da temática do meu trabalho, que objetiva exclusivamente o estudo das canções, não do artista; e também, por esse ser um

trabalho que não poderia ser feito em um número reduzido e limitado de aulas, disponibilidade que não tive na escola que trabalhei.

Outro trabalho também muito interessante que não realizei pelos mesmos motivos, mas é indispensável compartilhar aqui¹⁵, são os estudos de gênero musical e suas relações com os contextos históricos e sociais em que foram produzidos. Um exemplo nesta linha é o livro de Paulo César de Araújo intitulado *Eu Não Sou Cachorro Não: Música popular cafona e ditadura militar* (2007), ou o livro do antropólogo Hermano Vianna, intitulado *O Mistério do Samba* (1995).

¹⁵ Até mesmo por que compartilho da ideia que a dinâmica da ciência se dá a partir das lacunas e limitações dos trabalhos produzidos e é importante deixar evidente os caminhos trilhados.

CAPÍTULO 03: AS EXPERIÊNCIAS E A PRÁTICA: resultados e imprecisões

Dentre as formas que utilizei na segunda série no Ensino Médio na APAP, no segundo semestre de 2011, escolhi trabalhar com conceitos de um determinado autor clássico da Sociologia, à luz de canções escolhidas por mim, de uma determinada banda.

Por ser uma escola evangélica e meu cronograma indicar que deveria abordar a “ética religiosa e o mundo” a partir de Max Weber, escolhi dar ênfase a sua abordagem sobre o racionalismo ascético e o racionalismo místico, a estratégia de abordagem foi selecionar canções brasileiras para relacionar e explicar o conteúdo proposto.

De início, parece ser improvável a relação entre as letras e poemas brasileiros e a ética religiosa à luz de Weber. Entretanto, ao realizar uma pesquisa no acervo da banda Legião Urbana, percebi que existiam algumas canções que recorriam a imagens religiosas, como: *Daniel na cova dos leões* (1986, Faixa 01), ou mesmo o “Cordeiro de Deus” (Em *Se fiquei esperando Meu Amor Passar*) (1995, Faixa 11), e em particular letras no disco intitulado *As Quatro Estações* (1995) e no disco *Que País é esse?* (1987) o que tornou possível o planejamento das aulas. É ancorado em imagens suscitadas por estas canções que desenvolvo a estratégia de abordagem didática.

É importante ressaltar novamente que o meu entendimento sobre o uso de imagens não está limitado a leituras apenas ilustrativas, pois as imagens são motores da capacidade criadora e reflexiva, tanto dos seus autores quanto daqueles que as leem/meditam. Porém, nas aulas sobre o racionalismo ascético e mítico em Weber, tomei da estratégia de acionar as imagens/canções preponderantemente como representação caricatural dos conceitos do autor.

Todavia, devido à necessidade de diálogo com as ideias weberianas sobre a temática, as imagens foram usadas inicialmente como um suporte facilitador e potencializador reflexivo no diálogo com alguns fragmentos das canções *Quando o sol bater na janela do seu quarto* (1995, Faixa 04), e *Química* (1987, Faixa 05), com a ideia de racionalização ascética e mística de Weber, trabalhadas, dentre outros, nos textos: *Os caminhos de salvação e a suas influências sobre a vida* (2009), *Rejeições religiosas do mundo e suas direções* (1997a) e *Religião e racionalidade econômica* (1997 b).

Pincelo fragmentos dos textos para os alunos, ressaltando os que Weber demonstra através da sua conhecida metodologia, que faz uso do recurso heurístico dos “tipos ideais” (puros) da conduta humana. Em vista de demonstrar como a dimensão religiosa acaba por

influenciar sobre a forma que os sujeitos religiosos conduzem e disciplinam seu modo de agir nas mais diferentes esferas da vida: econômica, política, estética, erótica, intelectual; para ele:

A influência de uma religião sobre a condução da vida e especialmente as condições prévias do renascimento variam muito, dependendo do *caminho* de salvação e – o que se encontra numa conexão muito íntima com este – da qualidade psíquica da salvação que se pretende alcançar (WEBER, 2009, p. 358).

Ou seja, nem toda formação religiosa conduz os fieis aos mesmos caminhos e práticas. Dependendo do caminho de sua salvação, as influências religiosas podem e têm graus diferenciados. Outra ideia importante destacada é que as ações e posturas tomadas pelo conjunto de fieis acabam por transformar a sua sociedade, construindo novas práticas e valores. Exemplo disso é dado pelo pensador no seu livro “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, em que, para ele, um conjunto de valores dos puritanos propicia o desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Explico que, em síntese, Weber busca entender como esses caminhos adotados pelos sujeitos em busca da salvação produziram intervenções na ordem de vida, por exemplo, um processo de racionalização e conseqüentemente um desencantamento do mundo; assim como as direções que são tomadas pelos sujeitos em virtude das suas práticas religiosas, como a rejeição das coisas mundanas em virtude de uma promessa por um bem extramundano.

Já o uso das imagens “legionárias”, são apenas representações dessa visão weberiana, mostrando como uma produção artística brasileira, que data de mais de sessenta anos após a morte de Weber, pode dialogar e servir como suporte para reflexões do mesmo eixo temático.

A primeira canção utilizada chama-se “Química”. Usei como estratégia metodológica não fazer minhas considerações antes que os discentes conhecessem a letra da música que me refiro, para que minhas impressões não fossem determinadoras do olhar. Assim, juntos tivemos uma maior possibilidade de leituras dessas imagens, conquanto apresento a seguir fragmentos da referida música:

Não posso nem tentar me divertir
O tempo inteiro tenho que estudar
Fico só pensando se vou conseguir
Passar na porra do vestibular
[...] Chegou a nova leva de aprendizes
Chegou a vez do nosso ritual
E se você quiser entrar na tribo
Aqui no nosso *Belsen Tropical*
Ter carro do ano, TV a cores, pagar imposto, ter pistôlão
Ter filho na escola, férias na Europa, conta bancária, comprar feijão
Ser responsável, **cristão convicto** (Grifo nosso), cidadão modelo, burguês padrão

Você tem que passar no vestibular (4 X) (LEGIÃO URBANA, 1987, Faixa 05).

Após sondar o entendimento dos alunos, se eles se sentiram representados na canção, fiz a conexão com a racionalização ascética que modela o sujeito e é expressada na máxima “passar no vestibular”.

Prosseguindo as comparações, demonstro que na expressão “Não posso mais tentar me divertir”, fica latente a ideia de autocontrole e racionalização das ações que, para Weber, condicionam a “graça”, expressada nas bênçãos (bens de consumo) que o fiel possui na sua vida (“carro do ano, TV em cores, [...] filhos na escola, férias na Europa”), e como afirmou Weber: “O ascetismo ativo opera dentro do mundo; o ascetismo racionalmente ativo, ao dominar o mundo, busca domesticar o que é da criatura e maligno através do trabalho numa vocação “mundana” (ascetismo do mundo)” (WEBER, 1997 a, p. 159), que neste caso o sujeito desenvolveria num curso superior.

Outra similaridade se encontra na questão do ritual ascético que é imposto ao indivíduo e que na música o sujeito tem consciência da necessidade dessa ritualização e inserção para ele estar devidamente inserido na comunidade, cujos valores estão estritamente ligados as normas ideais de conduta: “Chegou à nova leva de aprendizes / Chegou à vez do nosso ritual” e só isso pode garantir a prática ascética da sua vocação e a conquista da “graça”.

Por fim, o ponto alto da canção, que evidencia de maneira plena essa normatização para uma postura ascética, em que a banda afirma que para “ser responsável, cristão convicto, cidadão modelo, burguês padrão / Você tem que passar no vestibular”. É evidente que a letra da música não aborda apenas a função da religiosidade enquanto determinante do ascetismo religioso como leu Weber, entretanto, ela demonstra, assim como o autor, o diálogo entre as várias esferas da vida, por isso fica evidente a intersecção entre as esferas vitais: religiosa, política e econômica.

Em oposição a esta letra estudada, também observamos e analisamos a canção “Quando o sol bater na Janela do teu quarto”, que repassa uma mensagem budista cuja racionalidade estimulada não ancora no ascetismo puritano e sim num ascetismo místico que almeja um equilíbrio com o cosmos e o sujeito, conseqüentemente, há uma negação do mundo, assim como nas ideias de Weber.

Quando o sol bater
Na janela do teu quarto,
Lembra e vê

Que o caminho é um só,
Porque esperar se podemos começar tudo de novo?
Agora mesmo,
A humanidade é desumana
Mais ainda temos chance
O Sol nasce pra todos
Só não sabe quem não quer
Quando o sol bater
Na janela do teu quarto,
Lembra e vê
Que o caminho é um só,
[...] Tudo é dor
E toda dor
Vem do desejo
De não sentirmos dor (LEGIÃO URBANA, 1989, Faixa 04)

Nessa canção foi abordada de maneira clara (entretanto, não tão objetiva quanto a anterior) a relação contemplativa do ser em relação à “chegada” do sol, que pede permissão para adentrar a janela do quarto e lembrar ao sujeito sobre sua relação com o mundo.

Nela é explorado um dos temas principais abordados pelo budismo, a sua primeira verdade, que afirma: a vida é sofrimento; e desenvolve a ideia que o ser humano sempre está sujeito ao sofrimento, pois na relação que ele mantém com o mundo, tudo que o castra, limita, é interpretado como sofrimento.

“Tudo é dor/ E toda dor / Vem do desejo / De não sentirmos dor”. Esta afirmação age em confronto direto com a ideia de intervenção no mundo, como o exemplo dos puritanos, que sentem que os bens materiais são uma afirmação da bênção de Deus e da graça divina; na lógica budista, até mesmo os bens materiais são causadores de dor, visto que existe uma pulsão, uma vocação determinante que estimula o crente a consumir e reafirmar sua graça. Expliquei para os discentes que no racionalismo místico essa pulsão é geradora de mais sofrimento, pois a intervenção no mundo é uma mostra da falta de equilíbrio com o mundo.

Na canção, fica evidente também a profecia exemplar budista do poder do presente, ancorada num “desapego mundano” relacionado ao passado e futuro, “Por que esperar se podemos começar tudo de novo? / Agora mesmo, / A humanidade é Desumana”; bem como demonstro que para os budistas, a imagem do sol batendo a janela do seu quarto e avisando sobre um único caminho pode significar a iluminação do caminho possível para a transcendência, o caminho do amor, pois só assim seria possível uma realização e contemplação plenas, colocando o sujeito em verdadeira harmonia com o cosmos, superando as dicotomias e maniqueísmos. Com outras palavras, o budista Zen Uchiyama Roshi explica que quando se vive a sua vida no seu potencial mais elevado, não existe a hierarquização das

coisas como boas ou más circunstâncias, superiores ou inferiores, sorte ou azar. Existe somente o gosto singular do grande oceano da vida.

Expliquei que Weber descreveu a falta de aprovação do mundo tanto para o ascetismo quanto para o misticismo, e ao descrever isto ele demonstrou as divergências principais que foram evidenciadas nessa aula. O autor citado escreveu:

O mundo como tal não é aprovado nem pelo ascetismo nem pela contemplação. O asceta, porém, desaprova seu caráter de criatura, empírico, eticamente irracional, como refuta as tentações da ética pelos prazeres mundanos, pelo fruir e repouso sobre as alegrias e dádivas. Ao contrário, aprova a ação racional própria dentro de suas ordens como tarefa e meio confirmar a graça. Para o místico contemplativo com um modo de vida intramundano, ao contrário, a ação, e, sobretudo a ação dentro do mundo, é já por si mesma uma tentação contra a qual deve defender seu estado de graça. Portanto, minimiza suas ações, “conformando-se” com as ordens do mundo tais como são, vivendo dentro delas, por assim dizer, incógnito, como fazem desde sempre os silenciosos da terra (WEBER, 2009, p. 369).

Foi imprescindível destacar as diferenças mais pontuais entre os dois tipos ideais de categorias analíticas vislumbradas por Weber. Para ele, o asceta puritano diverge em diversos pontos do místico, dentre esses pontos citei: o asceta possui uma conduta de ação no mundo, por ser “templo” ou instrumento do divino, baseado numa profecia emissária de um Deus supramundano. Já o místico, age de forma a contemplar e pouco intervir no mundo, ele faz parte do “equilíbrio” cósmico e, portanto, é ele mesmo possuído pelo divino (não necessariamente um Deus), que é um ser impessoal, e a profecia a ser seguida é pautada no seu exemplo e de seus predecessores.

É importante destacar que a intenção dessas três aulas nas quais abordei esta temática foi começar a relacionar e exercitar o uso das canções no ensino. O respectivo planejamento foi feito em uma disciplina chamada Teorias Clássicas, do PPGCS/UFRN. Nela, a canção foi usada como ilustração. Como resultado, acredito que foi possível despertar maior atenção dos alunos a partir das canções usadas, entendimento, possibilitando conexões que ligaram Weber às canções.

Ainda como resultado, percebi que houve maior compreensão e fixação do conteúdo, pois houve maior quantidade de acertos na avaliação comparada à avaliação anterior na qual foi estudado o trabalho a partir de Marx, porém as aulas anteriores foram ministradas de maneira convencional.

Dando um considerável salto cronológico, parto para o quarto bimestre do ano de 2012. Depois de concluir apressadamente as apostilas da primeira e segunda série no terceiro bimestre, reservei no meu planejamento anual o quarto bimestre exclusivamente para

experimental e desenvolver a estratégia de ensino a partir das imagens/canções como proponho neste estudo. Nem tudo ocorreu da maneira esperada. O quarto bimestre foi um período muito conturbado na escola, houve alguns eventos, recuperações e foi o período em que descobrimos que a escola estava fechando. Nesse emaranhado de situações, desfrutei de poucas aulas para desenvolver meu trabalho.

Porém, antes do bimestre reservado para o estudo, ensaiei abordar algumas canções em sala de aula, sempre objetivando a exploração das imagens secas, e sem fazer um registro adequado das aulas, pois entendia como um ensaio da experiência que iria desenvolver futuramente, como agendado no meu cronograma. Por exemplo, ao estudar a temática desigualdade social, na ênfase às responsabilidades do indivíduo e do poder público, foi refletida a seguinte canção:

O valor de um amor não se pode comprar
Onde estará a fonte que esconde a vida
Raio de sol nascente brotando a semente

Os anos passam sem parar
E não vemos uma solução
Só vemos promessas de um futuro que não passa de ilusão
E a esperança do povo vem da humildade de seus corações,
Que jogam suas vidas seu destino nas garras de famintos leões

Deixa o menino jogar ô iaiá
Deixa o menino jogar ô iaiá
Deixa o menino aprender ô iaiá
Que a saúde do povo daqui
É o medo dos homens de lá
A consciência do povo daqui
É o medo dos homens de lá
A sabedoria do povo daqui
É o medo dos homens de lá

O valor de um amor não se pode comprar
Onde estará a fonte que esconde a vida
Raio de sol nascente brotando a semente
Sinhá me diz porque é que o menino chorou
Quando chegou em casa e num canto escuro encontrou
A sua princesa e o moleque fruto desse amor
Chorando de fome sem saber quem o escravizou

Deixa o menino jogar ô iaiá
Deixa o menino jogar ô iaiá
Deixa o menino aprender ô iaiá
Que a saúde do povo daqui
É o medo dos homens de lá
A consciência do povo daqui
É o medo dos homens de lá
Sabedoria do povo daqui
É o medo dos homens de lá (NATIRUTS, 2006, Faixa 08)

Retomando ao fim do ano letivo, apesar de tudo não foi um período completamente perdido. Tive uma experiência muito rica que colaborou diretamente para fomentar minhas reflexões sobre a docência da disciplina Sociologia no Ensino Médio. Acompanhei diversas aulas em escolas diferentes fazendo relatórios de observação. Isso se deu porque foi justamente neste período que fiz o Curso de Iniciação à Docência, obrigatório para os bolsistas do PPGCS, onde o mestrando escolhe uma disciplina da graduação para atuar como docente assistido no estágio supervisionado, além da participação em palestras, treinamentos, dentre outros.

Contudo, a disciplina que escolhi colaborar foi a de Estágio Supervisionado de Formação de Professores do Ensino Médio, com a professora Dra. Elda Melo como tutora. A minha decisão foi por eu saber que naquele momento os licenciandos em ciências sociais iriam ministrar aulas nas escolas escolhidas pelos mesmos, e assim eu teria oportunidade de acompanhar essas aulas e aumentar a minha escala de percepção sobre o ensino de Sociologia.

Voltando ao CAP, recebo um estagiário para acompanhamento da turma e em um segundo momento, para ceder espaço para ministrar aulas¹⁶. Conversamos bastante sobre as minhas intenções e planejamentos, apresentei-lhe o trabalho, as leituras e os pressupostos que vinha desenvolvendo na pós-graduação, e justamente uma das aulas com canções que eu consegui ministrar foi com a parceria desse colaborador. Era sobre as relações de consumo na sociedade capitalista. Nesta aula específica, apesar de participar ativamente do planejamento, passei a maior parte do tempo observando passivamente o estagiário comandar as turmas e pude focalizar minha atenção na experiência do uso das canções de forma mais detida.

Como elemento combustível para se pensar as relações de consumo e mediar as explanações, foi escolhida a música *Diariamente*, interpretada por Marisa Monte:

Para calar a boca: rícino
Pra lavar a roupa: omo
Para viagem longa: jato
Para difíceis contas: calculadora
Para o pneu na lona: jacaré
Para a pantalona: nesga
Para pular a onda: litoral
Para lápis ter ponta: apontador
Para o Pará e o Amazonas: látex
Para parar na Pamplona: Assis
Para trazer à tona: homem-rã
Para a melhor azeitona: Ibéria

¹⁶ Renan Matheus, o rapaz que acompanhei o estágio, veio a colaborar bastante com o meu projeto, naquele ano, de quarto bimestre na medida do possível.

Para o presente da noiva: marzipã
Para Adidas: o Conga nacional
Para o outono, a folha: exclusão
Para embaixo da sombra: guarda-sol
Para todas as coisas: dicionário
Para que fiquem prontas: paciência
Para dormir a fronha: madrigal
Para brincar na gangorra: dois
Para fazer uma touca: bobs
Para beber uma coca: drops
Para ferver uma sopa: graus
Para a luz lá na roça: duzentos e vinte volts
Para vigias em ronda: café
Para limpar a lousa: apagador
Para o beijo da moça: paladar
Para uma voz muito rouca: hortelã
Para a cor roxa: ataúde
Para a galocha: Verlon
Para ser mother: melancia
Para abrir a rosa: temporada
Para aumentar a vitrola: sábado
Para a cama de mola: hóspede
Para trancar bem a porta: cadeado
Para que serve a calota: Volkswagen
Para quem não acorda: balde
Para a letra torta: pauta
Para parecer mais nova: Avon
Para os dias de prova: amnésia
Para estourar pipoca: barulho
Para quem se afoga: isopor
Para levar na escola: condução
Para os dias de folga: namorado
Para o automóvel que capota: guincho
Para fechar uma aposta: paraninfo
Para quem se comporta: brinde
Para a mulher que aborta: repouso
Para saber a resposta: vide-o-verso
Para escolher a compota: Jundiá
Para a menina que engorda: hipofagin
Para a comida das orcas: krill
Para o telefone que toca
Para a água lá na poça
Para a mesa que vai ser posta
Para você, o que você gosta:
Diariamente (REIS, 1991, Faixa 09).

O estagiário conduziu a aula mostrando como a cultura de consumo está intimamente ligada ao cotidiano dos discentes, e abriu um debate embasado no conteúdo apresentado e nas metonímias usadas na música de Marisa Monte. O debate foi muito proveitoso, os alunos entenderam o quão forte é a ação de determinadas marcas no seu dia a dia, sobretudo os da 2ª série que se interessaram mais pela temática. Novamente a imagem serviu como facilitador da aprendizagem, o que denomino como experiência com imagem seca, diretamente ligada ao seu referencial, como ilustradora de situações corriqueiras e provocadoras para que os alunos expressassem sua experiência e refletissem sobre ela.

Como avaliação da atividade na 2ª série, turma que se envolveu mais com a problemática levantada, propus que ela tentasse durante uma semana reduzir ou eliminar o consumo de sete produtos escolhidos por eles, e relatassem diariamente num site de relacionamento a experiência do dia sem determinados produtos, somado a uma reflexão sobre aquele exercício. O resultado foi bem produtivo, pois eles se envolveram bastante.

Entretanto, o desafio maior foi trabalhar com as imagens aqui denominadas como aquosas. Paulatinamente fui me aventurando com as intervenções nas músicas propostas, primeiramente relacionando o conceito/conteúdo, a imagem/canção e depois tentando fazer o movimento contrário. Inicialmente resolvi trabalhar com duas músicas de temáticas que julguei claras para o estranhamento e a desnaturalização no exercício de pensar sociologicamente. As músicas escolhidas inicialmente foram *Minha Namorada*, de Vinícius de Moraes, e *Admirável gado novo*, de Zé Ramalho. Na primeira aula ouvimos Vinícius:

Se você quer ser minha namorada
Ai que linda namorada
Você poderia ser
Se quiser ser somente minha
Exatamente essa coisinha
Essa coisa toda minha
Que ninguém mais pode ser
Você tem que me fazer
Um juramento
De só ter um pensamento
Ser só minha até morrer
E também de não perder esse jeitinho
De falar devagarinho
Essas histórias de você
E de repente me fazer muito carinho
E chorar bem de mansinho
Sem ninguém saber porque
E se mais do que minha namorada
Você quer ser minha amada
Minha amada, mas amada pra valer
Aquela amada pelo amor predestinada
Sem a qual a vida é nada
Sem a qual se quer morrer
Você tem que vir comigo
Em meu caminho
E talvez o meu caminho
Seja triste pra você
Os seus olhos tem que ser só dos meus olhos
E os seus braços o meu ninho
No silêncio de depois
E você tem de ser a estrela derradeira
Minha amiga e companheira
No infinito de nós dois (MORAES; LIRA, 1988, Faixa 04).

Na primeira vez que foi reproduzida a canção, os alunos que se manifestaram, ressaltaram o romantismo da música, como se fosse apenas uma bela declaração de amor. Eu disse a eles que poderiam explorar mais da canção e a repeti. Parece-me que com a segunda reprodução chegaram informações novas e contraditórias. Algumas garotas da sala não estavam no estado de encantamento da primeira reprodução e quando se abriu o debate começaram as impressões, comentários como: “Esse cara quer a menina como posse” e “Ele é muito egoísta, e se ela for é uma boba”.

Ou seja, a canção conseguiu provocar. Neste caso, fez gerar um “mal-estar” em alguns discentes e iniciou-se a discussão. A partir do debate pontuei possíveis assuntos a serem explorados, como os papéis sociais, relações de gênero, mudança (de valores) social, etc. Na aula seguinte entrei, de fato, nas “questões (conceituais) sociológicas”, sempre apontando os comentários e exemplos que foram usados pelos alunos e alunas, dando, assim, proximidade e sentido aos conteúdos ministrados, pois ficaram fervorosos no debate da aula anterior e bem mais interessados e participativos na aula expositiva. Ainda sim, não realizei de maneira plena o que eu almejava.

Na “aula musical” seguinte iniciei com Zé Ramalho:

Vocês que fazem parte dessa massa
Que passa nos projetos do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber...
E ter que demonstrar sua coragem
À margem do que possa parecer
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem lhe comer...
Êeeeeh! Oh! Oh!
Vida de gado
Povo marcado, Êh!
Povo feliz!...(2x)
Lá fora faz um tempo confortável
A vigilância cuida do normal
Os automóveis ouvem a notícia
Os homens a publicam no jornal...
E correm através da madrugada
A única velhice que chegou
Demoram-se na beira da estrada
E passam a contar o que sobrou...
Êeeeeh! Oh! Oh!
Vida de gado
Povo marcado, Êh!
Povo feliz!...(2x)
Ooooooooooh! Oh! Oh!
O povo foge da ignorância
Apesar de viver tão perto dela
E sonham com melhores tempos idos
Contemplam essa vida numa cela...
Esperam nova possibilidade

De verem esse mundo se acabar
A Arca de Noé, o dirigível
Não voam nem se pode flutuar
Não voam nem se pode flutuar
Não voam nem se pode flutuar...
Êeeeeh! Oh! Oh!
Vida de gado
Povo marcado, Êh!
Povo feliz!...(2x)
Ooooooooooooooooooh! (RAMALHO, 1998, Faixa 02).

Após a apreciação da canção, indaguei aos discentes sobre o que chamou mais a atenção de cada um deles. O resultado dessa exploração foi bastante interessante. Em ambas as turmas, notei que não tinham compreendido o que eu gostaria que me falassem, da primeira coisa surgida no seu pensamento, não sei se pela minha inaptidão em esclarecer isso, ou pela prudência em expor somente elementos que dialogavam com espaço escolar, visto que foram disciplinados para essa assepsia em toda sua trajetória escolar, talvez por ambos os motivos.

Começaram a destacar elementos que já haviam sido estudados na disciplina em outros momentos do ano letivo. Comentaram, notadamente na primeira série, a relação da canção com o conceito de massa, como pensamento acrítico, em contraponto com a ideia de público: “Vocês que fazem parte dessa massa”. Além de outras associações menos diretas, como a ideia de exploração da mão de obra e alienação (isto na segunda série, visto que tinham estudado o trabalho em Marx), ressaltando os trechos: “Povo marcado/ Povo Feliz”, “É duro tanto ter que caminhar / E dar muito mais que receber”, ou “Contemplam essa vida numa cela”, dentre outras observações.

Minha avaliação da atividade proposta foi muito positiva. Percebi que os discentes tentaram fazer a mesma operação de associação que instigui com a canção anterior. Compreendi que o uso do conhecimento acumulado, seja o conhecimento de mundo ou acadêmico, pode se tornar um condicionador do olhar na tentativa de racionalização do mundo. Observação relevante, pois a canção foi propulsora das analogias com a disciplina, evidenciando conteúdos assimilados e reforçando-os.

Além disso, a composição *Admirável Gado Novo* possibilitou, ainda que timidamente, reflexões descoladas do conteúdo dado até então. “A arca de Noé, o dirigível / Não voam nem se pode flutuar” foi um fragmento levantado por uma aluna que disse: “É como se tivesse criado raízes dificultando as transformações, pois por não perceber os problemas, os homens amam o mundo como conhecem desde pequenos”.

Bachelard, no livro *A Poética do Devaneio*, indaga: “Como não sentir que há comunicação entre a nossa solidão de sonhador e as solidões da infância?” (BACHELARD,

2009, p. 94). Neste caso, o filósofo não estava tentando tratar dos traumas infantis como ele bem esclarece: “A memória é o campo de ruínas psicológicas, um amontoado de recordações” (BACHELARD, 2009, p. 94). O que sua teoria visa é

fazer reconhecer na alma humana um núcleo de infância, uma infância imóvel, mas sempre viva fora da história, oculta para os outros, disfarçada em história quando a contamos, mas que só tem um ser real nos seus instantes de iluminação – ou seja, nos instantes de sua existência poética (BACHELARD, 2009, p. 94).

Infelizmente, no momento da aula eu ainda não conhecia essa passagem bachelardiana, mas percebo o enraizamento positivo que é solidificado “desde pequenos”, como citou minha aluna. Ela, em seu devaneio, captou o enraizar-se como o fixar e adentrar na terra, habitando com segurança a estrutura de sua casa onírica, no que Bachelard chamou de “devaneio de intimidade” (BACHELARD, 2008, p. 55), a casa “torna-se um verdadeiro ser de uma humanidade pura, o ser que se defende sem jamais ter a responsabilidade de atacar” (BACHELARD, 2008, p.61).

Talvez mesmo que se percebam os problemas que estão em torno, indo além do que falou a estudante, o sonhador pode não reagir por não querer atacar as estruturas de sua intimidade. Não pretendo fazer um juízo de valor elegendo qual postura seria eticamente adequada diante a desigualdade abordada pela canção, mas no instante da sua existência poética, a aluna percebeu que o sujeito aprende a “amar o mundo”, solidificando-o. Isso dificulta as transformações do próprio mundo, pois aquilo que teria sido criado para planar, como o dirigível de Zé Ramalho, ou a condição humana, “não voa, nem se pode flutuar”.

Como mediador, após instigar, debater, comentar as observações das imagens secas e diretamente associadas ao contexto, muitíssimo importante para o desenvolvimento da aula, guardei esse devaneio para o final. Retomei a fala da garota, demonstrando o quanto foi importante, assim como os outros, apesar de não ter a mesma consistência teórica, o que foi ótimo também, tentando apontar possíveis abordagens dentro do nosso campo de estudo.

Gostaria de esclarecer que apesar de não existir uma hierarquia destacando a maior importância entre as imagens secas e aquosas emergidas, sempre tentei poetizar o concreto, diluindo o sólido, e enrijecer o aquoso. Isto é, as canções são um meio de trazer a poesia para o ensino de Sociologia, porém creio que o devaneio poético pode ser uma ponte que potencialmente pode direcionar ao conhecimento produzido.

Dentre inúmeras possíveis abordagens, tive a ideia de iniciar um trabalho sobre a domesticação dos corpos trabalhada por Foucault (1979). A canção que estava sendo usada

permitia diversas pontes, por exemplo: “Lá fora faz um tempo confortável / A vigilância cuida do normal”, ou “O povo foge da ignorância / Apesar de viver tão perto dela / E sonham com melhores tempos idos / Contemplam essa vida numa cela...”. Todavia, a principal inspiração foi “é como se tivesse criado raízes dificultando as transformações, pois por não perceber os problemas, os homens amam o mundo como conhecem desde pequenos”.

Eu precisava mostrar a teoria que entendia que os corpos eram domesticados pelas instituições sociais desde criança, e por isso tendiam a se manterem dóceis. Que o poder “passeava” em cadeia, interagindo/intervindo nos processos sociais humanos hora de maneira branda através da moral e domesticações, hora no estado, na escola, nas relações pai e filho, nas instituições de maneira geral, ou nas relações sociais (FOUCAULT, 1979). E assim foi feito na aula seguinte, tomando como alicerce as imagens emergidas e compartilhadas na experiência da lição anterior.

Logo adiante tentei trabalhar a canção *Cálice*, de Chico Buarque de Holanda, por achar rica em seu potencial de estimular a emersão de devaneios, acreditando que seria uma das melhores experiências a serem posteriormente narradas neste texto. Eu tinha consciência que provavelmente os alunos não conheciam o contexto que a referida canção foi escrita e quais seus objetivos, sendo ela uma canção de protesto composta no período ditatorial brasileiro para um espetáculo de resistência chamado *Opinião*.

Pai! Afasta de mim esse cálice
Pai! Afasta de mim esse cálice
Pai! Afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
Pai! Afasta de mim esse cálice
Pai! Afasta de mim esse cálice
Pai! Afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor e engolir a labuta?
Mesmo calada a boca resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
De que me vale ser filho da santa?
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta
Pai! Afasta de mim esse cálice
Pai! Afasta de mim esse cálice
Pai! Afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoia
Atordoado eu permaneço atento

Na arquibancada, prá a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa
Pai! Afasta de mim esse cálice
Pai! Afasta de mim esse cálice
Pai! Afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
De muito gorda a porca já não anda (Cálice!)
De muito usada a faca já não corta
Como é difícil, Pai, abrir a porta (Cálice!)
Essa palavra presa na garganta
Esse pileque homérico no mundo
De que adianta ter boa vontade?
Mesmo calado o peito resta a cuca
Dos bêbados do centro da cidade
Pai! Afasta de mim esse cálice
Pai! Afasta de mim esse cálice
Pai! Afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
Talvez o mundo não seja pequeno (Cale-se!)
Nem seja a vida um fato consumado (Cale-se!)
Quero inventar o meu próprio pecado (Cale-se!)
Quero morrer do meu próprio veneno (Pai! Cale-se!)
Quero perder de vez tua cabeça! (Cale-se!)
Minha cabeça perder teu juízo. (Cale-se!)
Quero cheirar fumaça de óleo diesel (Cale-se!)
Me embriagar até que alguém me esqueça (Cale-se!) (HOLANDA, 1993, Faixa 02).

O trabalho com esta canção foi o maior fiasco entre todas as minhas explorações/experiências, talvez porque eu não tenha conseguido estabelecer uma relação direta com a realidade dos estudantes. Os discentes não se mostraram interessados em nenhuma parte da exposição da canção, recusaram-se a interagir na aula, a manifestar suas impressões, o máximo que consegui foi: “essa música é muito chata”, “que ritmo de velho?” e outras observações do gênero. Para não perder a aula como todo, contei um pouco da história e contexto da canção e fiz algumas observações, apesar de desestimulado, tentei contaminá-los pelo meu encantamento particular pela obra.

CAPÍTULO 04: REPENSANDO AS IMPRECIÇÕES E ADOTANDO NOVAS ESTRATÉGIAS

Apesar dos problemas expostos no capítulo anterior, nem tudo foi negativo. A partir de *Cálice* percebo um problema entre minha estratégia didática de tentar seduzir os estudantes para apreciação de canções e o interesse dos discentes. Notei que sempre era eu quem escolhia as canções que deveriam ser exploradas, e se minha meta era o interesse e encantamento dos alunos, nada mais justo que possibilitar que estes trouxessem e escolhessem as canções a serem trabalhadas.

Outro dado preponderante é que o devaneio bachelardiano é sempre positivo e feliz, pois “o devaneio ilustra um bem-estar. O sonhador e seu devaneio entram de corpo e alma na substância da felicidade” (BACHELARD, 2009, p.12). Possivelmente pelas minhas preferências musicais, as canções que eu trouxe não possuíam este caráter solar, ao contrário disso mostravam problemáticas sociais. É evidente que se partindo delas poderia se chegar ao referido bem-estar pelas imagens emergidas nos devaneios particulares, desprendendo-se de seu contexto, porém seria mais difícil. A escolha das canções por parte dos estudantes, também poderia enriquecer o estudo e as aulas com canções mais solares.

Como pressuposto, delimitei que seria de grande valia que se trabalhasse com o cotidiano dos estudantes, além de mobilizar as canções que acionassem seus interesses e devaneios. Para isto, sugeri que trouxessem canções brasileiras que os representassem de alguma maneira, por exemplo, falassem da sua condição enquanto jovens. Acreditava que assim estaria em consonância com Paulo Freire no que se refere ao respeito aos saberes dos educandos (1996). O referido educador brasileiro atribui “à escola, o dever de não só respeitar os saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p.30), mas também, “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p.30).

Como já foi contemplado anteriormente, na minha estratégia, tive por meta estimulá-los a partir da matéria-prima (canções/imagens) que deveriam trazer, alguns dos “saberes necessários à educação do futuro” propostos por Morin: a compreensão, conduzindo a uma ética do gênero humano, enfrentando as incertezas do conhecimento, superando as cegueiras do conhecimento e considerando os princípios do conhecimento pertinente (MORIN, 2005).

Para isto, o próprio método, bem como pontuais intervenções e explicação aos estudantes, se encarregaram de provocar o exercício da meditação das imagens¹⁷.

Para Morin, a compreensão se dá de duas formas, pela inteligibilidade e pela empatia, identificação e projeção da ação do outro. Quando se alcança a compreensão se supera os obstáculos impostos como o egocentrismo e o etnocentrismo (MORIN, 2005). O que destaquei ao verificar a diversidade das canções trazidas pelos discentes foi justamente a riqueza contida nos distintos olhares e gostos, que hora se aproximavam hora se apartavam, estimulando o exercício do respeito para com o outro. As reações das duas turmas foram bastante positivas, pois conseguiram exercitar de forma consciente o respeito à diversidade e aproveitar, quando possível, a empatia com as escolhas das canções dos colegas.

Foi retomado o conceito de etnocentrismo estudado no início do ano e pude falar um pouco da “ética do gênero humano” (MORIN, 2005, 105) ou antropoética (o circuito inseparável: *indivíduo/sociedade/espécie*) moraniana.

Como mediador, coube-me estabelecer pontes entre a teoria apresentada no capítulo 02 deste trabalho, o exercício de meditação dos discentes e os conteúdos de Sociologia já abordados que permitiam relações com as canções escolhidas pelos discentes.

A experiência que aqui relato foi parcialmente exitosa, entretanto, houve algumas imprecisões que também necessitam ser evidenciadas. A primeira delas foi um engano que cometi e abordo logo a seguir, que veio a prejudicar a harmonia do trabalho.

O engano o qual descrevo foi sugerir que cada um dos discentes trouxesse uma canção. Meu objetivo era enriquecer o estudo abordando muitas canções trazidas pelos próprios discentes, porém tive um grande volume de canções para trabalhar em detrimento de um curto intervalo de tempo, como já explanado. Almeida alerta:

Não é possível então conceber a ordem sem a desordem, nem a desordem sem a ordem. Um universo que fosse apenas ordem seria um universo sem devir, inovação, criação. Do mesmo modo, um universo que fosse apenas desordem não conseguiria construir organização, portanto, seria incapaz de conservar a novidade, evoluir e se desenvolver (ALMEIDA, 2012, p. 33).

Os instantes de ausência de harmonia (ordem), de imprecisões de planejamento, complementam integralmente os momentos cujo alcance destes foi possível. Dentre os momentos que chamo de desordem, destaco algumas tomadas de decisão imprecisas no que se refere a um planejamento ordenado. Dentre elas, ressalto: a falta de planejamento e minha

¹⁷ Como defendo nas páginas 42 a 45.

solicitação a cada discente para que levasse uma música para o estudo em sala, sem considerar a limitação do tempo no cronograma do quarto bimestre.

As consequências para o equívoco docente foram: a não viabilidade de contemplar a exposição das atividades de todos os alunos (dando-lhes espaço para suas considerações orais sobre as canções ou seus fragmentos selecionados, etc.); houve certa pressa em trabalhar as canções apresentadas para que pudesse contemplar o máximo de alunos e assim, algumas das canções não foram abordadas com a atenção que mereciam; alguns estudantes ficaram desapontados por suas canções não serem trabalhadas como eixo de debate; e por fim, não tive como intervir, mediar, estimular e questionar oralmente alguns trabalhos.

Em contrapartida, o equívoco citado também trouxe pontos positivos, reorganizações e redirecionamentos. Passou a haver a necessidade de uma nova forma de acompanhamento, que possibilitasse “dar audiência aos estudantes”. Foi preciso realizar trabalhos escritos com as mesmas exigências dos trabalhos orais, o que foi uma experiência muito rica. Ficou evidente que a maioria dos discentes se sentiu mais à vontade em expressar seus pensamentos, devaneios e reflexões nos textos escritos. Todavia, não foi possível realizar uma avaliação atribuindo nota a esta atividade, pois uma parcela menor dos estudantes não conseguiu, não quis ou não entendeu a atividade.

Para solucionar esse problema, propus que as turmas elessem três dentre o universo das canções que haviam sido trazidas por cada turma. Dentre as três escolhidas pelo grupo geral, cada discente selecionaria uma ou duas, ou fragmentos delas, para trabalhá-las, estimulando a imaginação poética, provocando a emersão de imagens e refletindo a partir das imagens e sensações suscitadas e, posteriormente, exercitando uma busca pela racionalização. Isto me facilitou comparações, no que se refere à reincidência e divergência de imagens, pensamentos e abordagens.

Nessa nova perspectiva não foi possível desenvolver satisfatoriamente o controle e a condução no que se refere às almejadas relações com as ideias moranianas dos saberes necessários à educação do futuro, até então perseguidas e destacadas entre uma exposição de canção e uma fala discente.

Este era meu papel enquanto mediador do debate em sala e nos trabalhos escritos. Isso perdeu significativamente o sentido, pois na abordagem das canções era importante destacar associações a uma ética que considere a condição humana, e estas devem ser reforçados e demonstrados pelo professor mediador dentro das canções e das falas discentes.

Como demonstrado na seção 2.5, no ensino, a própria abordagem pela imagem é uma prática em consonância com os saberes necessários à educação do futuro. Entretanto, o

educador necessita sempre destacar e problematizar, nas audições feitas em sala de aula, aquilo que endossa a antropo-ética, bem como as colocações que fragilizam, ou entram em conflito com a “ética do gênero humano” (MORIN, 2005, p.105). No trabalho escrito, perde-se consideravelmente o diálogo entre professor/aluno.

Para aqueles que, assim como eu, entendem que as imagens que o devaneio poético suscita, mediam o modo de ver, estar e intervir no mundo, bem como compreendem que explicamos esse mundo a nós mesmos e ao outro a partir de linguagens diferentes como, por exemplo, a tradição, ciências, artes, literatura, filosofia, dentre outras. É inevitável existir dialogicamente¹⁸ a nossa cognição uma retroalimentação da imagem ao conceito.

No texto *O enigma de Sócrates: O abismo mais profundo e a mais alta elevação*, publicado por Fernanda Machado Bulhões, é explicado que:

Existem dois modos de pensar: por imagens e por conceitos, através da imaginação e da razão. Imaginar é ver semelhanças entre as imagens, como fazem os poetas. Raciocinar é ver relações de causalidade entre os conceitos, como fazem os cientistas. Não há uma distinção radical entre imaginar e raciocinar, visto que todo pensamento nasce das imagens, das “primeiras metáforas”. Como já mencionado, a gênese da linguagem não ocorre logicamente. A linguagem “tem em si um elemento ilógico, a metáfora (...), ela é, portanto, um efeito de imaginação”. Diz Nietzsche: “ao conceito primeiro a imagem, as imagens são pensamentos originais” (BULHÕES, s/d, p. 84).

Bachelard, na esteira de Nietzsche, compreendeu que “a imagem vem antes do pensamento” (BACHELARD, 2008, p. 04), e o estudo da imagem poética “tem um ser próprio, um dinamismo próprio” (BACHELARD, 2008, p. 02). A capacidade de aderência da imagem ao sujeito ou do sujeito à imagem, em particular à canção, revela no ato da audição um despertar para algo até então encoberto. Quando o ouvinte/leitor se apropria completamente da expressão do criador (poeta, compositor, cantor, artista...), naquele instante ele é instigando a imaginar e a sentir, podendo dar-lhe subitamente uma compreensão inaugural, particular e/ou universal (enquanto arquétipo), numa explosão reveladora, mobilizadora de sensações, emoções, até então adormecidas no inconsciente coletivo.

Almeida afirmou que “não é possível conceber a ordem sem desordem, nem desordem sem ordem” (ALMEIDA, 2012, p.33). Nos sujeitos existe um fluxo retroalimentar interminável entre a ordem e a desordem, entre o conceito e o devaneio. Por isso, a

¹⁸ Uso o termo dialógica ou dialogicamente no sentido empregado por Edgar Morin em “Meus Demônios” que entende a dialógica “como associação de instâncias, ao mesmo tempo, complementares e antagônicas” (MORIN, 2003a, p. 62).

possibilidade de conexões entre as imagens desordenadas emergidas na mente humana e a capacidade do homem de conceituá-las, e, portanto, ordenar as imagens e produzir conhecimento é potencialmente infinita. Almeida cita que a “física, como todas as outras ciências, procede por meio de imagens. Descreve-se a realidade, tentando assimilá-la a um conjunto de imagens” (REEVES, 1994, p.13 *apud* ALMEIDA, 2012, p.40). Portanto, é a partir das desordens das imagens que se cria a ordem buscada pela ciência.

Talvez a minha ousadia de solicitar aos discentes que trouxessem qualquer canção que os representassem (o que é notoriamente muito subjetivo), se deu pela convicção da infinidade de possibilidades de associações com o saber sociológico, ou mesmo com as posturas de estranhamento e desnaturalização necessárias ao estudante do Ensino Médio. Tendo este pensamento por preceito, e fazendo uso das demandas e das “vozes” dos alunos, ou seja, de suas repercussões¹⁹, foi possível tornar a sala de aula, ou a construção do saber, algo mais prazeroso, onde o estudante também é protagonista, e distante do conhecimento que Paulo Freire denominou como bancário.

A narração de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vai “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante. Eis aí a concepção bancária da educação em que a única margem de ação que se refere aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2004, p.58).

Em consonância com a superação do ensino bancário, Morin propôs que a aptidão para tratar os problemas e a ligação entre os saberes são mais importantes que o acúmulo dito bancário, disse ele:

A PRIMEIRA FINALIDADE do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (MORIN, 2003, p.21).

¹⁹ Passagem abordada anteriormente no fragmento do capítulo 1, seção 1.2.1.2 Canções, ressonâncias, repercussões e paisagens sonoras.

Como resultado da experiência de abertura onde os discentes trouxeram as suas canções, eu não tive exatamente o planejado, que seria a relação imediata de qualquer canção com os conhecimentos produzidos pelo saber sociológico. Por isso que o sujeito necessita ser “capaz de aprender, inventar e criar ‘em’ e ‘durante’ o seu caminho” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p.18). O que ficou mais evidente e se deu como o planejado foi a maior participação e interesse dos alunos nas aulas e discussões.

Notei a excitação deles pela possibilidade, anteriormente abordada, de emitir (TURCKE), portanto de ser e estar-com (CYRULNIK), tornando-os, protagonistas na sala e dando um sentido ao conhecimento. Todavia, percebi entre os alunos uma dificuldade em se abrir para o devaneio poético. Resultado, a maioria das canções trazia emersões de imagem secas, eram objetivas em suas abordagens, conseqüentemente pouco poéticas.

Por outro lado, algumas canções proporcionaram um rico manancial para os trabalhos nesta linha. Foi curioso e desafiador quando os estudantes me apresentavam suas canções com desenhos animados, passando por séries adolescentes, novelas, entrando no campo das canções religiosas, de apologia à violência, chegando às românticas. Apesar de terem sido trazidas em menor quantidade, as narrativas sobre os fragmentos de canções que apresentaram suscitações de imagens aquosas são as que darei ênfase nesta parte deste estudo, pois entendo que já foi abordado de maneira satisfatória a imagem/canção como representação mimética do real.

Dentre as canções e experiências escolhidas para serem apresentadas neste estudo, exponho a banda Forfun e a canção *Hidropônica* trazida por um aluno da segunda série que reagiu muito bem a proposta de trabalho; passo ao fragmento:

[...] Nada brilha mais que a vibe da tua alma
O bem e o amor superam tudo

E quando o sol invade os olhos
É só pra te lembrar
Que o bom da vida não tem preço
E é hora de acordar

Felicidade é um fim de tarde olhando o mar
E a gravidade não te impede de voar
Perto de toda positividade
A onda boa se propaga no ar (FORFUN, 2007, Faixa 09).

Logo adiante retomarei a canção, porém é válido explicar a estratégia usada a partir deste momento. Na aula, após meditar a canção, passei a palavra para o estudante que trouxe a canção em evidencia para fazer suas considerações. Posteriormente, abria o espaço para a

turma comentar suas sensações, devaneios, pensamentos, análises, comentários e críticas. Registre o máximo possível, pois encontrei grande dificuldade no trabalho de mediar e registrar concomitantemente.

Todavia, nessa experiência percebi, empiricamente, o exercício de estranhamento e desnaturalização que muitos dos discentes estavam fazendo ao selecionar, meditar e refletir sobre as canções. Os estudantes buscavam problematizar e ver com maior profundidade cada canção escolhida para experiência, entender que mensagem a canção passava e se essa mensagem condizia com a realidade e com seus próprios valores.

A exemplo disso cito alguns comentários dos alunos em relação à canção *Guerra*, do grupo maranhense Tribo de Jah, escolhida como uma das canções a serem tratadas pelos discentes da primeira série (CAP) no trabalho escrito. Dentre as citações destaco: “A guerra é uma coisa inventada pelo homem para tirar proveito de outros homens”; “A desigualdade social e o racismo estão interligados, já que vai falar da superioridade que algumas pessoas acham que têm em relação a outras. Por terem cores diferentes, aquele grupo se vê superior e acham que os outros devem seguir suas ideias”; “Essa música me provoca muita raiva, porque sempre existiu discriminação e intolerância, a guerra é o resultado disso”; “Enquanto houver desigualdade entre classes sociais, preconceitos de raça, o mundo viverá em conflito. Temos que começar a aceitar (o outro) independente da cor, classe social, sexualidade, estilo”; “[...] não tem isso de ninguém melhor do que ninguém, não tem essa de raça superior, todos somos iguais”, o trecho da canção citada que causou muita excitação e revolta dos discentes foi o seguinte:

Até que a filosofia
Que torna uma raça superior
E outra inferior
Seja finalmente
Permanentemente
Desacreditada e abandonada
Haverá guerra, guerra
Rumores de guerra... (TRIBO DE JAH, 20? ?, Documento eletrônico não paginado).

A partir da participação maciça e empolgada dos alunos, ficou claro também a eficácia de abrir espaço para as canções que provocavam ressonâncias nos estudantes, ao contrário de canções de minha escolha como *Cálice*, que apenas ressoaram.

Antes de adentrar propriamente nas considerações do discente, gostaria de enfatizar na própria canção, além do método, uma possível conexão com um elemento norteador da antropo-ética moraniana citada neste estudo. No fragmento “O bem e o amor superam tudo”

existe o precedente para associação à missão antropológica mencionada por Morin de “desenvolver a ética da solidariedade” (MORIN, 2005, p. 106).

Retomando as considerações do discente, que foram realizadas tanto oralmente como de forma escrita, acerca da canção *Hidropônica*, ele resolveu destacar um fragmento em particular para ser base de sua meditação: “Felicidade é o fim de tarde olhando o mar”, ele escreveu: “ ‘Olhando o mar’ está relacionado à felicidade. O indivíduo pode encontrar formas diferentes de ‘ver a vida’. As ondas são como os problemas: Podem ser grandes e carregar-te caso estejas pela frente, mas cabe a você decidir furá-la ou se deixar levar”.

Em seu devaneio, a contemplação do mar é catalisadora da felicidade, estar em harmonia entre o homem e o planeta (a ética planetária talvez), no mar encontra-se a imensidão. Sobre a imensidão disse Bachelard:

Poderíamos dizer que a imensidão é uma categoria filosófica do devaneio. Sem dúvida, o devaneio alimenta-se de espetáculos variados; mas por uma espécie de inclinação inerente, ele contempla a grandeza. E a contemplação da grandeza determina uma atitude tão especial, um estado de alma tão particular que o devaneio coloca o sonhador fora do mundo próximo, diante do mundo que traz consigo o infinito.

Pela simples lembrança das imensidões do mar e da planície, podemos, na meditação, renovar em nós mesmos as ressonâncias dessa contemplação de grandeza (BACHELARD, 2008, p. 189).

No devaneio do discente, a imensidão se transforma em imensidão de felicidade, que navega em diferentes formas de ver a vida, que não despreza os problemas, ou as ondas, mas os transpassa ou simplesmente flutua por sobre eles.

Lembro-me bem que outro fragmento destacado pela classe foi “A gravidade não te impede de voar”, o que pode ser aludido ao próprio devaneio. Acredito que as relação entre os espaços oníricos emergidos dos devaneios do indivíduo, das imagens arquetípicas acionadas, com a realidade social, geram um novo olhar sobre a realidade, olhar este, fundido e comparado com o sonho.

Caso ainda não esteja claro, para não cometer nenhuma injustiça literária²⁰, justifico que a noção de poética aqui trabalhada vai além do conteúdo narrativo da canção; a imagem

²⁰ O professor Dr. Lauro Meller, em sua tese de doutorado intitulada: *Poetas ou Cancionistas? Uma discussão sobre a canção popular brasileira em sua interface com a poesia da série literária*, de maneira muito prudente e cuidadosa (para não alimentar a supervalorização da cultura acadêmica sobre a cultura oral/tradição), mostra que a canção é algo híbrido e indissociável entre o texto e a música. E justamente por ter esta característica não poderia ser estudada adequadamente sob um viés apenas literário (MELLER, 2010). Para Meller, as “canções e poemas são objetos estéticos distintos. A canção não se manifesta em toda a sua plenitude senão com o seu suporte musical (ou só se sustenta com ele). As qualidades que se busca numa obra literária – originalidade de tema e de tratamento, vários níveis de significação, palavras plurissignificativas, etc. – não são, forçosamente, aquelas que a canção persegue. Além disso, as esferas de

nova emergida, partindo da canção pode ser suscitada dos devaneios poéticos bachelardianos. Afirmo isso porque na narrativa da próxima canção a ser demonstrada, para alguns pode ser considerada prosaica, mas teve o poder de acionar a poesia. Aqui, demonstro um fragmento maior daquele que foi usado pelos estudantes para evidenciar desconexões entre a narrativa da canção e o devaneio dos sonhadores.

Devido às limitações de tempo já mencionadas, a canção *Faroeste Caboclo* do grupo Legião Urbana, não foi ouvida em sala. É uma canção de quase dez minutos e foi apresentada em um trabalho escrito de mais uma aluna da segunda série. Destaco o seguinte fragmento:

Não tinha medo o tal João de Santo Cristo
Era o que todos diziam quando ele se perdeu
Deixou pra trás todo o marasmo da fazenda
Só pra sentir no seu sangue o ódio que Jesus lhe deu
Quando criança só pensava em ser bandido
Ainda mais quando com um tiro de soldado o pai morreu
Era o terror da sertania onde morava
E na escola até o professor com ele aprendeu
Ia pra igreja só pra roubar o dinheiro
Que as velhinhas colocavam na caixinha do altar
Sentia mesmo que era mesmo diferente
Sentia que aquilo ali não era o seu lugar
Ele queria sair para ver o mar
E as coisas que ele via na televisão
Juntou dinheiro para poder viajar
De escolha própria, escolheu a solidão [...] (LEGIÃO URBANA, 1987, Faixa 07).

Destaco essa canção, sobretudo pela ênfase dada pela aluna que a meditou. “Ele queria sair para ver o mar”, chamou bastante a minha atenção as temáticas, abordagens, imagens, semelhantes escolhidas de maneira independente pelos discentes. Com isto, o estudo retorna ao mar. Nas palavras dela: “Quando cada um resolve viver suas próprias experiências, conseguir realizar os seus sonhos, ser livre para pensar e fazer o que acha certo, ter a sua liberdade, ser totalmente feliz, num espaço grande, belo e calmo, como o mar representa uma grandeza muito bela, um lugar bom para passar, refletir é simplesmente uma coisa maravilhosa”.

Dentre a tragédia da vida de João do Santo Cristo, personagem central da referida canção, a discente desprezou totalmente todo o contexto da canção e lançou-se ao mar, novamente o mar da imensidão, porém agora a imensidão agregada de outro elemento além da

circulação da poesia literária e da canção são também diferenciadas; a canção nasceu e se desenvolveu como manifestação popular; a literatura é uma arte que pertence, predominantemente, ao domínio do erudito” (MELLER, 2010, p.10). Ou seja, a poesia contida nas canções não deve ser tratada ou trabalhada como uma obra literária e sim, respeitando suas peculiaridades enquanto canção.

felicidade: imensidão de liberdade, em um devaneio de mar calmo, bem no meio da turbulência perene do personagem da canção.

Liberdade de sonhar, de fazer suas próprias escolhas, livre para contemplar a imensidão do bom e belo que se materializa, a partir do devaneio, no mar, um bom lugar para refletir. Parece que cabe a esta aluna um comentário feito por Bachelard que diz: “Os poetas nos ajudarão a descobrir em nós uma alegria tão expansiva de contemplar que às vezes [...] viveremos o engrandecimento de nosso espaço íntimo” (BACHELARD, 2008, p. 204). Creio que foi isso que ocorreu, o engrandecimento do espaço íntimo, porém não o que daria a redenção de João de Santo Cristo, mas o que ampliou o psiquismo da própria discente pela imagem poética.

Sem se debruçar pelo riquíssimo potencial de temáticas sociológicas, caso a abordagem de *Faroeste Caboclo* fosse a partir das imagens secas, pela fluidez líquida dada pelo devaneio da aluna, poder-se-ia trabalhar a ideia de liberdade. Liberdade que, talvez, o personagem da canção apenas encontra-se em espaços oníricos em seus devaneios solitários, pois “De escolha própria, escolheu a solidão”. Solidão que para Bachelard é tão intimamente ligada ao sonhador (2008,2009), disse ele:

Quando um sonhador de devaneios afastou todas as suas “preocupações” que atravancavam a vida cotidiana, quando se apartou da inquietação que lhe advém da inquietação alheia, quando é realmente *autor de sua solidão*, quando, enfim, pode contemplar, sem contar as horas, sente esse sonhador, um ser que se abre nele (BACHELARD, 2009, p.165).

Já na primeira série, dentre as canções escolhidas pelo grupo para serem meditadas individualmente e transformadas em um trabalho escrito, destaco a canção de Jorge Aragão denominada *Coisa de Pele*:

Podemos sorrir, nada mais nos impede
Não dá pra fugir dessa coisa de pele
Sentida por nós, desatando os nós
Sabemos agora, nem tudo que é bom vem de fora

É a nossa canção pelas ruas e bares
Nos traz a razão, lembrando palmares
Foi bom insistir, compor e ouvir
Resiste quem pode à força dos nossos pagodes

E o samba se faz, prisioneiro pacato dos nossos tantãs
E um banjo liberta da garganta do povo as suas emoções
Alimentando muito mais a cabeça de um compositor
Eterno reduto de paz, nascente das várias feições do amor

Arte popular do nosso chão...

É o povo que produz o show e assina a direção
Arte popular do nosso chão...
É o povo que produz o show e assina a direção (ARAGÃO; MARQUES, 2000,
Faixa 08).

Os estudantes determinaram que fosse usado para a avaliação apenas o primeiro parágrafo da canção. Para mim, não haveria problemas relacionados a esta escolha, todavia, esperei, como em outros casos, um resultado de imagens preponderantemente secas, como de fato ocorreu. Contudo, foi possível detectar outro resultado em algumas narrativas distintas²¹.

A curiosidade repetida foi a desconexão da meditação da imagem com as ideias de raça e etnia, tão pouco as relações históricas sobre a temática abordadas na própria canção. Isso ocorreu apesar de ter sido trabalhado o conteúdo de etnia em diversos momentos do ano letivo, diretamente e indiretamente nos conteúdos de Minorias e Desigualdade Social, bem como outras canções que abordavam o tema.

Ao invés da conexão com a temática racial, surge em parte considerável dos trabalhos a referência ao corpo, sendo este o texto base: “Podemos sorrir, nada mais nos impede / Não dá pra fugir dessa coisa de pele / Sentida por nós, desatando os nós / Sabemos agora, nem tudo que é bom vem de fora”.

Dentre os comentários recebo: “A única coisa que impede a felicidade é a sua carne, que te prende ao estado físico, mas se abirmos a mente poderemos sorrir de verdade”; ou, “Fala de uma “liberdade” que não precisa se prender a certas coisas, a não ser ao seu corpo”.

Neste caso, creio que a leitura da canção provocou a emersão de imagens tão descoladas da mensagem matricial que não permitiu que fosse percebido o conceito e os discentes citados só operaram pela meditação da imagem. No entanto, poder-se-ia fazer outras considerações pensando os silêncios dos discentes sobre a temática (étnico/racial), não sei de fato se está havendo uma transformação paradigmática real, na qual se vive uma mudança a favor do abrandamento em relação a divergências étnico-raciais. Ou se foi o próprio preconceito que silenciou as pessoas para não falarem sobre o tema.

O fato é que a operação cognitiva dos dois alunos acima citados ressalta de maneira oposta a mediação do corpo com relação a um “estado de satisfação”. No primeiro caso, o estudante entende o corpo, ou melhor, a carne, como limitador do que ele chama de “sorrir de verdade”. No segundo caso, o estado de satisfação é traduzido como uma “liberdade” que é

²¹ Narrativas as quais não acredito que seja fruto de transcrição, ou cola, entre os alunos, visto que emergiram espontaneamente e de forma independente nos discentes.

experimentada pelo corpo, colocando como supérfluas às outras experiências (“certas coisas”).

É provável que a leitura da canção feita por estes alunos não condiz à intenção narrativa dos autores da canção, mas será que é possível aproveitar os seus pontos de vista para enriquecer a aula?

O erro é canal de possíveis reflexões, bem como o acerto. Assim como a desordem complementa a ordem, o equívoco, a imprecisão é um oposto complementar do acerto e da exatidão. Na suscitação e leitura de imagens não existe o pensar errado, existe uma leitura particular incitada pelo devaneio do leitor. O leitor de imagens sempre caminha ciente que seu processo de abstração é singular.

Além da obviedade que associar a canção *Coisa de Pele* com a temática étnico-racial, os “erros”, ou melhor, os olhares dos estudantes trouxeram mais elementos que poderiam ser explorados em sala: a mediação do corpo. Além disso, mostraram também o corpo enquanto clausura e como condutor de liberdade.

Partindo dos exemplos trazidos pelos discentes, poderia reforçar e comparar a ideia weberiana (já anteriormente abordada em sala) de asepsia nas religiões de salvação, onde o corpo sofre um processo de racionalização em busca de benefícios de uma promessa extramundana (“A única coisa que impede a felicidade é a sua carne [...]”). Outra possível exploração sociológica dos exemplos trazidos seria a ideia dos “Corpos dóceis” explorada por Foucault, em que os corpos deixam de exercer práticas de liberdade em virtude da domesticação imposta pelas instituições sociais e o poder exercido em cadeia. Ou seja, é possível construir pontes que levem o discente ao saber da disciplina alvo, aqui a Sociologia, sem desconsiderar ou reduzir as colocações e imagens do estudante.

Ratifico que desta forma a produção do conhecimento está pautada na articulação de saberes e na tessitura do conhecimento complexo: Sempre alerta à possibilidade dos erros da ilusão; atento e respeitando sempre a diversidade, seja de ideias, leituras, ou culturas; em uma busca constante pelo diálogo dos pontos de convergência e divergência entre o universo onírico do sujeito e sua imersão/ intersecção com o real; buscando constantemente o contexto, e o multidimensional, seja no fenômeno estudado, sejam nas imagens (secas) trabalhadas; e por fim buscando entender os paradoxos complementares que se apresentam na produção do conhecimento pertinente (MORIN, 2005), pois como afirmou Bachelard (2008, p.56): “Atrás das cortinas escuras, parece que a neve é mais branca. Tudo se ativa quando se acumulam contradições”.

CAPÍTULO 05: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo fiz um breve levantamento sobre a história da Sociologia enquanto disciplina na “escola secundária” brasileira, acompanhando, enquanto docente de uma escola particular no Rio Grande do Norte, as emergências atuais em função do “novo” processo de institucionalização da disciplina. Realizei também uma abordagem sintética levantando alguns dos principais pontos sobre as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Sociologia.

O alicerce central deste trabalho foi pensar o uso de imagens como estratégia de um ensino, particularmente atento aos “Saberes Necessários à Educação do Futuro” (MORIN, 2005). Para isto, canções brasileiras foram escolhidas como catalisadoras das imagens, secas e aquosas, que possibilitaram um caminho para o ensino da Sociologia no Nível Médio, de acordo com as experiências vividas enquanto docente da disciplina, prática educativa esta que almejou contemplar as proposições moranianas já citadas.

Todavia, cabe-se ratificar algumas afirmativas evidenciadas neste estudo, as quais são estruturantes para o mesmo. A primeira é que o ensino atual vive uma ditadura da prosa, objetividade, assepsia e da ordem, que acaba por castrar o potencial do educando de poetizar, sonhar, imaginar e criar. Segundo Morin, “em nossas sociedades contemporâneas ocidentais operou-se uma disjunção entre os estados de prosa e poesia” (MORIN, 2011, p.37). Isso gera autômatos ao invés de sujeitos críticos e livres. Favorece e é resultado de uma educação bancária e não de uma prática educativa que seja ao mesmo tempo emancipadora (FREIRE, 1996) e que considera a antropológica do gênero humano (MORIN, 2005).

Neste estudo, defendi um ensino que buscasse um entendimento entre as esferas de saber, que são ao mesmo tempo opostas e complementares. Pois, assim como Morin, “creio que as grandes linhas da sabedoria se encontram na vontade de assumir as dialógicas humanas, que podem ser resumida na dialógica *sapiens-demens* e na dialógica prosa-poesia” (MORIN, 2011, p. 66).

Como contraponto ao tipo de ensino bancário (tão criticado por Freire) ainda hoje hegemonicamente imposto, entendendo a necessidade de estabelecer a religação entre prosa e poesia (cultura científica e cultura humanística, etc.).

Defendo o ensino que se apropria da imagem em seu benefício, abrindo caminho para estratégias metodológicas que são uma via para a reforma do pensamento (moriana), bem como para que o estudante tenha além do conceito (e da maior aderência às estratégias de

ensino que exploram conhecimentos prévios, arquétipos, sensações e/ou devaneios), a possibilidade de ter um entendimento completamente novo, operando pelas imagens poetizadas. Para Bachelard, fenomenólogo (2008, 2009), a imagem poética é uma imagem completamente nova, inaugural, que emerge no sonhador.

Outra assertiva defendida a partir do pensamento bachelardiano é que existem imagens que apenas ressoam nos sujeitos, os alcançando, entretanto sem produzir ecos mais profundos, e outras que repercutem, tocando-lhes a alma. Com isso, tive como horizonte na minha experiência educativa com as imagens/canções, apesar de algumas vezes não ter logrado êxito almejado, trabalhar canções que repercutissem nos discentes e assim provocassem uma empatia pela temática abordada, conseqüentemente, pelos conteúdos a serem ministrados, bem como pela disciplina Sociologia.

Assim como o mitológico Orfeu, que encantava até mesmo os deuses com sua música, a ideia era que as canções seduzissem e encantassem os estudantes com seu potencial aglutinador, com meta a se chegar ao aguçar da imaginação, pois “a imaginação aumenta os valores da realidade” (BACHELARD, 2008, p. 23), e media nossa leitura/intervenção na mesma. Destaco que na relação saudável entre o sujeito e o conhecimento, a admiração é provocadora do saber, por isso endosso a necessidade do educador poetizar o conhecimento, seja com canções, literaturas, dentre outros, pois como ressaltou Bachelard: “Admira primeiro, depois compreenderás” (BACHELARD, 2009, p.182).

Existe um ponto de divergência entre o pensamento fenomenológico bachelardiano e este estudo. Para Bachelard, é necessário “romper com a opinião comum que acredita que o devaneio conduz ao pensamento” (BACHELARD, 2009, p.169). Na verdade, o referido autor não nega definitivamente que existam relações entre o devaneio e o pensamento, ele citou: “Sonhar devaneios e pensar pensamentos, eis, não há dúvida, duas disciplinas difíceis de equilibrar” (BACHELARD, 2009, p.169).

Se forem difíceis de equilibrar, conseqüentemente não são impossíveis, ou seja, Bachelard escolheu o caminho da fragmentação entre os saberes, ou como ele colocou, a separação das “disciplinas de duas vidas diferentes” (BACHELARD, 2009, p.169), fato explicado pelo pensamento cartesiano hegemônico contemporâneo a época de Bachelard e que certamente influenciou seu pensamento e sua obra enquanto epistemólogo.

Todavia, a vida dos sujeitos é composta pelos seus espaços oníricos de intimidade em relação com os espaços de interação com a realidade exterior, ela é dialógica entre as esferas do prosaico e poético, ou seja, como Morin afirmou: “a minha vida intelectual é inseparável da minha vida” (MORIN, 2003, p.09). Sendo assim, meus devaneios poéticos e minhas

paisagens oníricas influenciam diretamente no meu modo de entender e interagir no mundo; assim como o meu lado prosaico é oposto e complementar ao meu lado poético, pois “Poesia-prosa constituem, portanto, o tecido de nossa vida” (MORIN, 2011, p. 36).

Portanto, contrariando a separação sugerida por Bachelard e em consonância com a religação de saberes defendida por Morin, neste estudo defendo que o devaneio pode levar ao pensamento, a imagem pode conduzir ao conceito, que essas linguagens tão radicalmente distintas podem se retroalimentar a benefício da produção do conhecimento e do desenvolvimento de uma racionalidade aberta. Como diria Almeida, de uma razão apaixonada (2012).

É evidente que nos dias atuais da ciência contemporânea, influenciados, dentre outros elementos, pelo pensamento complexo, permite-se pensar numa mudança paradigmática para o saber científico que supera os mitos da neutralidade e fragmentação na ciência, possibilitando a aceitação de dialógicas como as citadas.

Colocado isto, é importante destacar que a experiência vivida em sala de aula buscou colocar em prática este intercâmbio entre imagem poética/conceito, criação/conhecimento de mundo, imaginação/contextualização, devaneio/reflexão almejando sempre uma produção do saber que dialogasse com o sensível e que privilegiasse concomitantemente razão e imaginação.

Entretanto, creio que vale destacar o caminho da pesquisa (e experiência em sala de aula) percorrido para composição deste estudo, caminho de ampla flexibilização didática, aberto a reavaliar as imprecisões e construir junto aos discentes novas estratégias que se mostrassem mais interessantes para eles, conseqüentemente, mais envolventes. Dando real possibilidade de diálogo, atentando as suas emissões a partir das explorações das canções (imagens, devaneios, conhecimento de mundo), foi possível recuperar conteúdos da disciplina anteriormente trabalhados, e fazer pontes associando a conteúdos “novos” a serem ministrados²².

Conforme Bachelard, “de uma imagem isolada pode nascer um universo” (BACHELARD, 2009, p.167), ou seja, na imagem existe o rico potencial de associações, devaneios, e por que não Reflexões? Segundo ele, “não se sonha com ideias ensinadas” (BACHELARD, 2009, p. 180), porém o sonho é provocador de ideias, é lupa (particular) da

²² A exemplo do primeiro caso posso citar experiência com a canção *Admirável gado novo*, e do segundo, *Química*, ambas desenvolvidas no Capítulo 03.

qual se enxerga o mundo, pois “nunca teremos visto bem o mundo se não tivermos sonhado aquilo que víamos” (BACHELARD, 2009, p.165).

Creio que cabe ao educador ter ciência que o homem habita a terra ao mesmo tempo poética e prosaicamente, como pensou Morin; deve ser comprometido com uma educação que forme o sujeito integralmente para operar por conceitos e pela imaginação; e fazer uso das imagens enquanto mediadoras do processo de ensino/aprendizagem, "de modo a descobrir maneiras de, no processo educacional, não deixar a arte estagnada" (FONTERRADA, 2011, p. X), pois arte e educação se complementam permanentemente no processo de formação dos sujeitos. Que seja um professor capaz de estimular incessantemente a imaginação, a crítica, o devaneio, a reflexão, a desnaturalização, o estranhamento, a racionalidade, para que os estudantes não sejam apenas capazes de ler o mundo, mas que estejam aptos para reinventá-lo e transformá-lo, ancorados em uma antropológica necessária a educação do presente. Que seja um educador que provoque a autonomia dos seus discentes, assim como pregou Freire (1996), pois "o professor deve trabalhar a sua própria extinção" (FONTERRADA, 2011, p. IX).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ciências da Complexidade e Educação: Razão apaixonada e politização do pensamento**. Natal-RN: EDUFRRN, 2012.

_____. Claude Lévi-Strauss e três lições de uma ciência primeira. In: Cronos: Narradores do Sensível / **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN**, v.9, n. 2 (jul./ dez.2008) – Natal-RN: EDUFRRN. 2008.

_____. Narrativas de uma ciência da inteireza. In: (Org) SOUZA, Eliseu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. **O Itinerário do Pensamento de Edgar Morin** (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia). Disponível em:
<<http://www.uesb.br/labtece/artigos/Um%20itiner%C3%A1rio%20do%20pensamento%20de%20Edgar%20Morin.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

ARAGÃO, Jorge; MARQUES, Acyr. **Coisa de Pele**. Intérprete: Beth Carvalho. In: Beth: Beth Carvalho. Brasil, BMG, CD, 2000. Faixa 08.

ARAÚJO, Paulo César. **Eu não sou cachorro, não**. Música popular cafona e ditadura militar. 6 ed. São Paulo: Record, 2007.

AZEVEDO, Geraldo. O charme das canções (Uis e Ais). Intérprete: _____. In: O charme das canções – O melhor de Geraldo Azevedo. Universal Music. Brasil, 2007. CD. Faixa 10.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Biblioteca do pensamento moderno)

_____. **A poética do Espaço**. Tradução de Antônio de Paula Danesi. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BELTRÃO, Ierecê Rego. **Corpos doces, mentes vazias, corações frios: didática: o discurso científico do disciplinamento**. São Paulo: Imaginário, 2000.

BONDÍA, Jorge Larossa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Campinas: FUMEC, 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.648, de 02 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.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 11 set. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. OCEM Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).

CASSIRER, Ernst: **Ensaio sobre o Homem**. Introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COSTA, Fernando Morais da. **Pode o cinema contemporâneo representar o ambiente sonoro em que vivemos?**. LOGOS 32: Comunicação e Audiovisual. Rio de Janeiro. Ano 17, Nº01, 1º semestre 2010, p. 94-106. Disponível em: <<http://dc382.4shared.com/doc/k0eZ-d-0/preview.html>>. Acesso em: 06 abr. 2012.

CRUZ, Daley da Silva. **Formação de Professores**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2013. *No Prelo.

_____. **A Imperecibilidade da Arte**: notas para uma reflexão. Trabalho apresentado no I Encontro de Pesquisa e Pós-graduação em Filosofia e Perfil/ Oficina do Grupo (IN)FINITO: Arte, Política e Filosofia: interfaces estéticas e existenciais. Mossoró: UERN, 2010. *No Prelo.

CYRULNIK, Boris. **Memórias de macaco, palavras de homem**. Tradução de Ana Maria Rabaça. Lisboa, Instituto Piaget, 1993, Renato Janine Ribeiro. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

ELIAS, Nobert. **Mozart, Sociologia de um gênio**. Michael Schröter (Org.); Tradução de Sérgio Góes de Paula.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 7 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. (Coleção como usar na sala de aula)

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Apresentação à segunda edição brasileira. In: SCHAFER, Murray R. **O Ouvido O Pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda Lúcia Pascoal; Revisão técnica de Aguinaldo José Gonçalves. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2011.

FORFUN. **Hidropônica**. In: MTV ao Vivo - 5 Bandas de Rock. Intérprete: Forfun. –São Paulo, Arsenal Universal, CD, 2007. Faixa: 09.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do poder**. 23 ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. Soberania e disciplina. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GOMES, A. L. F. Gaston Bachelard: ciência e poesia no embate homem-mundo. In: SANT'ANNA, Catarina. (Org.). **Para ler Gaston Bachelard**: ciência e poesia. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 81-88.

_____. Educação por imagens. In: GOMES, Ana Laudelina F. **A flor e a letra**. Poéticas e lições de imagens. Natal: EDUFRN, 2013. *No prelo.

_____. Documento de Orientação de dissertação. 2012.

HALÉVY, Marc. A Era do Conhecimento: Princípios e reflexões sobre a revolução noética do século XXI. Tradução de Roberto Leal. São Paulo: UNESP, 2010.

HESSEL, Stéphane. **Indignai-vos!**. Tradução de Marli Peres. São Paulo: Leya, 2011.

HOLANDA, Chico Buarque de. **Uma Palavra**. Intérprete: Chico Buarque de Holanda. In: Uma Palavra. Brasil, BMG/RCA, CD, 1995. Faixa: 15.

_____. **Cálice**. Intérprete: _____. In: Chico Buarque – 1978. - Brasil, Polygram/Philips, CD, 1993. Faixa: 02.

LEGIÃO URBANA (Componentes: RUSSO, Renato; BONFÁ, Marcelo; VILA-LOBOS, Dado). **As quatro estações**. Rio de Janeiro, Gravadora EMI-Odeon, CD, 1995.

_____. (Componentes: RUSSO, Renato; ROCHA, Renato; BONFÁ, Marcelo; e VILA-LOBOS, Dado). **Que País é esse?** Rio de Janeiro, Gravadora EMI-Odeon, LP/CD, 1987.

_____. (Compositores: RUSSO, Renato; ROCHA, Renato) Daniel na cova dos Leões. Intérprete: Legião Urbana. In: **Dois**. Rio de Janeiro, Gravadora EMI-Odeon, LP/CD, 1986, Faixa: 01.

_____. (Compositores: RUSSO, Renato; ROCHA, Renato; BONFÁ, Marcelo; e VILA-LOBOS, Dado). Se fiquei esperando meu amor passar. Intérprete: Legião Urbana. In: **As quatro estações**. Rio de Janeiro, Gravadora EMI-Odeon, CD, 1995, Faixa: 11.

_____. (Compositores: RUSSO, Renato; ROCHA, Renato; BONFÁ, Marcelo; e VILA-LOBOS, Dado) Quando o sol bater na janela do seu quarto. Intérprete: Legião Urbana. In: **As quatro estações**. Rio de Janeiro, Gravadora EMI-Odeon, CD, 1995, Faixa: 04.

_____. (Compositores: RUSSO, Renato) Química. Intérprete: Legião Urbana. In: **As quatro estações**. Rio de Janeiro, Gravadora EMI-Odeon, 1987, Faixa: 05.

_____. (Compositores: RUSSO, Renato) Faroeste Caboclo. Intérprete: Legião Urbana. In: **As quatro estações**. Rio de Janeiro, Gravadora EMI-Odeon, 1987, Faixa: 09. Faixa: 07.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MARTON, Silmara Lúcia. **Escuta Sensível e Auto-Formação**. Seções do Imaginário: Cinema, Cultura e Tecnologia da Imagem. Porto Alegre, nº 20, dez. 2008. (p. 56-63).

Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/4834/3690>> .

Acesso em: 07 jun. 2012.

MATIAS, André. **Ensaio**: Texto de Simbioses Protéicas (Universidade de Aveiro). Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/14.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2012.

MELLER, Lauro Wanderley. **Poetas ou Cancionistas? Uma discussão sobre a canção popular brasileira em sua interface com a poesia da série literária.** Pontífica Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010, 257f. Tese (Doutorado em Letras).

MORAES, Vinícius; LIRA; Carlos. Minha Namorada. Intérprete: _____. In: **A Arete de Vinícius de Moraes.** Polygram. Brasil, CD, 1988. Faixa: 04.

MORAES, Amaury César; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM - Sociologia. In: **Sociologia: ensino médio.** Coordenação de Amaury César Moraes. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. 304 p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15).

MORIN, Edgar. **Amor, poesia e sabedoria.** Tradução de Edgard Assis Carvalho. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. **O método III: O conhecimento do conhecimento.** Tradução de Juremir Machado da Silva. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **Os sete saberes necessário à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

_____. **A Cabeça Bem Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Meus demônios.** Tradução de Lenine Duarte e Clarisse Meireles. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

_____. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Maria da Conceição de Almeida, Edgard da Assis de Carvalho (Orgs). São Paulo: Cortez, 2002.

_____. CIURANA, Emílio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária.** O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília DF: Unesco, 2003.

NATIRUTS (Compositor: CRUZ, Alexandre Carlo). **Deixa o menino jogar.** Intérprete: Natiruts. In: Natiruts Reggae Power Ao Vivo. Brasil, Disco duplo, 2006. Álbum 02, Faixa: 08.

PINTO, Vera Lúcia Xavier. O método autobiográfico: outra ferramenta de uma pedagogia reflexiva. In:_____. **As coisas estão no (meu) mundo, só que eu preciso aprender:** autobiografia, reflexividade e formação em educação nutricional. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006. Tese (Doutorado em Educação), p. 146-167.

PLATÃO. **A República**. Martin Claret; São Paulo-SP; Brasil, 2001.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa Científica**. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

_____. **Conhecimento objetivo**. São Paulo: USP, 1975.

PROSS, Harry. **Estructura simbólica del poder**. Tradução de Pedro Madrigal Devesa e Homero Alsina Thevenet. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1980.

RACIONAIS MC'S. **Eu sou 157**. Intérprete: Racionais MC's. In: Nada como um dia após o outro. Chora agora (CD 1), ri depois (CD 2). Cosa Nostra Fonográfica/ Zambia. -Brasil, CD Duplo. CD 1. Faixa: 09.

RAMALHO, Zé. **Admirável gado novo**. Intérprete: _____. In: Zé Ramalho MPBOOK. CD, Brasil, Editoa Gryphus, CD. 1998. Faixa: 02.

REIS, Nando. **Diariamente**. Intérprete: Marisa Monte. In: Mais Marisa Monte. EMI-Odeon.- Rio de Janeiro. CD, 1991. Faixa: 09.

RODRIGUES, Victor Hugo Guimarães: **Experiência Estética Onírica:** a linguagem aprendiz das lições das imagens. Anais do II Encontro Sul Brasileiro de Educação Ambiental; II Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental. Itajaí – SC. 2003.

SALES, Rodrigo Viana. **Dos fuxicos aos espelhos:** por uma articulação de saberes da raiz até as pontas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010. 53f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais).

_____. O Que é que Desvirtua e Ensina? Por uma educação de imagens secas e aquosas. In: **XIX Semana de Humanidades**, 2011, Natal.

SANTOS, Boaventura de Souza. A ecologia dos saberes. In:_____. **A gramática do tempo:** pra uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção para um novo senso comum; V.4) p. 137-154.

SANTOS, Lulu; MOTTA, Nelson. Certas Coisas. Intérprete: Lulu Santos. In: Tudo Azul. WEA. Brasil. LP/CD. Faixa: 09.

SATER, Almir; TEIXEIRA, Renato. Tocando em Frente. Intérprete: Maria Bethânia. In: 25 anos Maria Bethânia. Polygram/Philips. Brasil, 2009. LP/CD. Faixa: 02.

SCHAFER, Murray R. **O Ouvido O Pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda Lúcia Pascoal; Revisão técnica de Aguinaldo José Gonçalves. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2011.

SENNA, Alecrides Jahne R. B. C. de. Diálogos com o Homem Imaginário: Pensando o uso de imagens no ensino de Sociologia. In: Composição / **Revista de Ciências Sociais UFMS**. V. 10, ano 6, junho de 2012 (p. 16-34)

SILVA, Ileizi Lúcia na Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: **Sociologia**: ensino médio. Coordenação de Amaury César Moraes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 304. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15).

SISTEMA MAXXI DE ENSINO. **Proposta pedagógica**. Disponível em: <<http://www.maxiprint.com.br/?pagina/15/Proposta+Pedag%C3%B3gica>>. Acesso em: 12 jan. 2012

TRIBO DE JAH. **Guerra – War**. Intérprete: Tribo de Jah. 20???. Disponível em: <<http://letras.mus.br/tribo-de-jah/157055/>>. Acesso em: 11 nov. 2012. (Versão da canção war originalmente composta por Bob Marley).

TOMAZI, Nelson D. Conversas sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCNs). Entrevista com Nelson D. Tomazi. In: **Cronos**, v. 8, nº 2, p. 591-601, Natal, jul./dez. 2007.

TURCK, Chistoph. **A sociedade excitada**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

VIANNA, Hermano. **O mistério do samba**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed./Ed. UFRJ, 1995.

WEBER. Max. Os caminhos de salvação e as suas influências sobre a vida. In: **Economia e Sociedade**, Vol. 1, Brasília: Editora UNB, 2009.

_____. Rejeições religiosas do mundo e suas direções. In: Weber, MAX. **Os Economistas**. 1997a.

_____. Religião e racionalidade econômica. In: **Coleção Grandes Cientistas Sociais**: Weber. (Org) Gabriel Cohn, São Paulo: Editora Ática, 1997- b.

WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e Imaginário**: Introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões de Nossa Época v.127