

CONHECIMENTO SOCIOLÓGICO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: DILEMAS E PROBLEMATIZAÇÕES

Paulo Pires de Queiroz⁸³
Fagner Henrique Guedes Neves⁸⁴

RESUMO

A diversidade cultural é um fato que exige de instituições e atores sociais a viabilização de instâncias de diálogos entre as culturas. E a construção do conhecimento escolar é um espaço onde tais diálogos devem ocorrer. Neste sentido, argumenta-se neste artigo que a construção intercultural do saber sociológico escolar é necessária ao alcance dos objetivos centrais do ensino de Sociologia, ou seja, o desenvolvimento discente das atitudes do estranhamento e da desnaturalização. Em vista disso, uma atividade pedagógica coerente com essa proposição será discutida: a visita aos Museus da República e do Folclore, no Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Conhecimento Escolar, Educação Intercultural e Ensino de Sociologia.

ABSTRACT

Cultural Diversity is a contemporary fact which requires dialogical communications between the cultures at all the social institutions. This dialogues can be summarized by an only word: interculturalism. Sociology School knowledge is one of the spheres where interculturalism must be built up. In fact, intercultural education is a necessary condition to develop the sociological way of thinking, the main objective of High-School Sociology teaching. So, this article still purposes an intercultural educational activity at two Museums in Rio de Janeiro City.

Keywords: School Knowledge, Intercultural Education, and Sociology Teaching.

⁸³ Cientista Social. Doutor em Filosofia e Humanidades pela Columbia Pacific University – USA. Professor Adjunto da FEUFF e pesquisador do NECSHU/UFF e PENESB/UFF. E-mail: ppqueiroz@yahoo.com.br.

⁸⁴ Cientista Social. Mestrando em Educação Brasileira na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Pesquisador do NECSHU/UFF e do GECEC/PUC-Rio. E-mail: fagnerneves@id.uff.br.

Na pesquisa contemporânea sobre ensino de Sociologia desenvolvida no país, o conhecimento escolar permanece como problema ainda pouco explorado. No presente trabalho, este problema será abordado quanto aos seguintes pontos:

- (A) A construção intercultural do conhecimento escolar e
- (B) O desenvolvimento pleno das atitudes do estranhamento e da desnaturalização no ensino de Sociologia, papéis centrais a ser cumpridos pela disciplina na educação básica segundo as Orientações Curriculares Nacionais [Brasil, 2006].

Especificamente, procuraremos defender que a construção intercultural do saber sociológico escolar é necessária ao cumprimento dos citados papéis da Sociologia na educação básica.

Este trabalho está organizado em três partes além desta Introdução e das Considerações Finais. Na primeira parte, será realizada uma breve reconstituição do debate atual travado entre as correntes conteudista e interculturalista acerca do conhecimento escolar e de seus termos constituintes. Na segunda, será delineado o argumento em favor da construção intercultural do conhecimento sociológico escolar. E, na terceira, uma atividade pedagógica de caráter intercultural será problematizada: a visita aos Museus da República e do Folclore, no Rio de Janeiro.

CONHECIMENTO ESCOLAR: CAMPO DE EMBATES TEÓRICO-CONCEITUAIS

O conhecimento escolar é um campo *polêmico* da pesquisa educacional contemporânea. São várias as correntes teórico-conceituais a marcá-lo atualmente. Abordamos neste artigo uma das discussões características desse conjunto de problemas e debates: o embate entre as visões *conteudista* e *interculturalista* acerca da constituição do saber escolar. Trata-se da oposição entre argumentos em defesa do conhecimento como, por um lado, um fator fundamental de inclusão social; e, por outro lado, como um espaço ou instância de coexistência dialógica entre os diferentes referenciais culturais existentes na sociedade, um *lócus* de construção intercultural.

De um lado do debate acima enunciado estão aqueles que afirmam que a escola deve prover conhecimentos necessários ao desenvolvimento cognitivo e à

inclusão de seus estudantes na sociedade do conhecimento. Esta é proposição comum a diversos pensadores educacionais contemporâneos, dentre eles o filósofo brasileiro José Carlos Libâneo [2012] e o sociólogo inglês Michael Young [2011].

Tanto Libâneo quanto Young sustentam seus argumentos na Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vygotsky. Ambos afirmam que escola é “lugar de se aprender conceitos, e que estes são fundamentos do desenvolvimento intelectual” [Libâneo, 2012: p. 26; Young, 2011: p. 7]. A influência do pensador russo é também perceptível nas seguintes sentenças de Libâneo e Young:

“conceitos são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência ao que [...] Vygotsky se referiu como ‘formas elevadas de pensamento’ [Young: 2011: p. 8, grifo nosso],”

formas as quais possibilitam aos alunos se apropriarem

“da cultura e da ciência acumuladas historicamente”, condição necessária à “reorganização crítica” das mesmas [Libâneo, 2012: 26, grifo nosso].”

Sob instrumentais teórico-conceituais propostos por Vygotsky, Libâneo e Young têm criticado os impactos negativos das reformas educacionais em seus países. O que os une neste processo é a defesa da importância social do conhecimento na formação discente. Ambos partem da premissa de Vygotsky de que existe *um* conteúdo de saber, um patrimônio cultural e científico acumulado pela humanidade, a ser adquirido e reelaborado pelos estudantes, com o necessário auxílio do sistema escolar.

Nas visões de Libâneo e Young, o conhecimento é considerado o cerne da educação escolar, uma vez que é elemento fundamental à justiça social. A produção de conceitos a partir da experiência vivida seria um instrumento de capacitação do sujeito a ser incluído na sociedade de modo crítico, contestador e transformador da realidade social estabelecida. Entretanto, estas proposições tem sido criticadas por autores que compreendem as necessidades e as possibilidades de o conhecimento escolar tornar-se um espaço de construção intercultural.

Sob o ponto de vista de pensadores associados à perspectiva teórico-conceitual da educação intercultural [Candau, 2002; Candau e Moreira, 2008], não só a reorganização crítica da experiência e a produção de conceitos são objetivos

fundamentais da educação escolar. É necessário também que os estudantes compreendam que todo conhecimento é historicamente construído a partir de diversos referenciais sociais e culturais. Nesta ótica, os saberes chamados de patrimônios da humanidade não seriam senão produto de uma construção ocidental disseminada pelo avanço global da economia capitalista industrial no mundo, e da aceleração do processo de racionalização da vida social, a partir do século XVIII. À luz da educação intercultural, propor a aprendizagem de um conhecimento sem discutir suas origens e seus processos de legitimação social, e curricular inclusive, seria *considerar conhecimentos que se originaram na civilização ocidental*⁸⁵ *como universais*, em prejuízo da conservação da memória e dos patrimônios culturais e científicos acumulados por outros povos.

Considerar como universais saberes relativos a sociedades e culturas ocidentais leva ao desperdício não só de conhecimentos como também de experiências sociais e culturais, passadas e presentes, caras a povos não ocidentais [Santos, 2002: p. 238]. Nos termos da educação intercultural, este desperdício se efetivou na escola básica, em suas rotinas características e na construção de seus conhecimentos.

A escola básica que conhecemos é uma instituição social moderna e ocidental por excelência, constituída coerentemente com os ideais políticos, econômicos, culturais e epistemológicos da modernidade ocidental. Na ótica de Candau e Moreira [2008], a escola básica ocidental moderna

“sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e o cruzamento entre culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar [Moreira e Candau, 2003, p. 161, apud Candau e Moreira, 2008: p. 35, grifos dos autores].”

A escola tende a desconsiderar diversos referenciais epistemológicos, sociais e culturais não ocidentais nos processos de construção de seus conhecimentos. Nossa experiência escolar fornece evidências de um panorama semelhante a este: os saberes constituídos no ocidente, principalmente aqueles de cunho científico, é que marcam

⁸⁵ Consideramos aqui o conceito de civilização ocidental proposto pelo cientista político estadunidense Samuel P. Huntington em *Choque de Civilizações*, como conjunto de saberes e experiências que historicamente estruturaram as sociedades da Europa Ocidental, de parte do Leste Europeu, e da América Anglo-saxônica. O Brasil faria parte da civilização latino-americana para o citado autor.

freqüente presença nos currículos escolares, não raramente sendo tratados por professores e estudantes como os conhecimentos acumulados pela humanidade. Contudo, como Candau e Moreira declaram acima, o diálogo e a construção mútua entre diferentes culturas no conhecimento escolar são urgências contemporâneas em sociedades nas quais a diversidade e o contato entre culturas são dados inerentes e decisivos na construção de identidades e visões de mundo de todos os seus atores.

Compreendemos que os processos de reorganização crítica da experiência e de produção de conceitos sobre o real e a construção intercultural do conhecimento escolar e são pontos complementares. De fato, o desenvolvimento discente do senso crítico da experiência e de conceitos são dois dos principais objetivos da educação básica. Porém, esses objetivos são alcançáveis com apoio de conhecimentos que dialoguem com os referenciais culturais que perpassam os processos de socialização dos estudantes. Pretendemos desenvolver este argumento na próxima seção.

PROBLEMATIZANDO A CONSTRUÇÃO INTERCULTURAL DO SABER SOCIOLÓGICO ESCOLAR

Defendemos que a construção intercultural do conhecimento escolar é fundamental ao desenvolvimento do senso crítico dos estudantes diante suas experiências sociais e culturais. A construção de tal senso crítico pode ser compreendida através dos conceitos de estranhamento e desnaturalização, presentes nas *Orientações Curriculares Nacionais* [Brasil, 2006] e, embora sem estas denominações, na reflexão de Octávio Ianni [2011] sobre o ensino de Ciências Sociais na educação básica.

Para os autores das *Orientações Curriculares Nacionais*, o *estranhamento* e a *desnaturalização* são definidos como papéis centrais a serem desempenhados pela disciplina escolar de Sociologia. O primeiro consiste em um processo de problematização das experiências sociais, de busca de explicações para os fenômenos sociais que sejam mais precisas do que as representações de senso comum. Já o segundo é um processo de resgate da historicidade e dos processos sociais de construção desses mesmos fenômenos, algo não possibilitado pelas concepções de senso comum, que tendem a tomá-los como ocorrências naturais.

Analogamente, nos anos 1980 Ianni argumentou que a escola pode proporcionar aos estudantes meios de crítica da experiência social e das explicações ordinárias sobre ela, o conhecimento do senso comum. Para o sociólogo marxista,

“Um dos desafios que o professor [de Ciências Sociais] tem de enfrentar permanentemente, do primeiro ao último dia de aula, é trabalhar com o senso comum e, ao mesmo tempo, desenvolver uma visão crítica desse senso comum. [Ianni, 2011: p. 329] [...] É preciso fazer a crítica do senso comum, das noções estereotipadas e dos esquematismos que acabam naturalizando os fatos, dando-lhes aparência de prontos, acabados e certos [idem, p. 332, grifos nossos].”

Nos termos de Ianni [2011, p. 332], cabe ao professor de Ciências Sociais incentivar seus estudantes a “desenvolver uma visão crítica do senso comum”. Isto significa que a experiência e as visões ordinariamente disseminadas sobre a mesma devem ser postas em estado de suspeição, de questionamento. E os fatos sociais não são fenômenos “prontos, acabados e certos”, criados pela natureza ou surgidos do acaso: são fenômenos históricos e dinâmicos, elaborados e reelaborados por complexas teias de relações sociais, das quais diversos atores e instituições participam.

Com efeito, para Ianni uma “visão crítica do senso comum” não pode ser construída sem o questionamento do mesmo, e isto não corresponde senão ao estranhamento. E dizer que fatos sociais não são fenômenos “prontos, acabados e certos” significa afirmar que eles tiveram uma origem e se processam na vida corrente, o que equivale ao processo de desnaturalização das concepções do social.

Em nosso ponto de vista, o desenvolvimento das atitudes do estranhamento e da desnaturalização está necessariamente articulado à construção intercultural do conhecimento sociológico escolar. Se diálogos entre teorias sociais e os referenciais sociais e culturais dos estudantes não ocorrerem no ensino de Sociologia, a construção discente de conhecimentos críticos e desnaturalizados de sua experiência social não será possibilitada.

Por certo, a maioria das teorias sociais que sustentam a construção do saber sociológico escolar diz respeito a questões e problemas relativos a sociedades modernas e ocidentais [sobretudo européias], bastante diversas dos contextos sociais e culturais

nos quais nossos estudantes constroem suas experiências, identidades e visões de mundo. Diante deste quadro, pergunta-se: como incentivar o estudante a estranhar sua realidade social se muitas de suas experiências sociais e culturais não são levadas em conta na construção do saber a ensinar? Além disso, se não colocamos em questão o que vivemos em sociedade, como podemos questionar as concepções naturalizadas que aprendemos desde o início de nossa socialização? Proposicionar⁸⁶ a favor do estranhamento e da desnaturalização sem a consideração das origens ocidentais dos conhecimentos sociológicos e da tendência da escola em tomá-los como referenciais privilegiados na construção de seu conhecimento resulta em uma *contradição*: busca-se a elaboração de um senso crítico sobre a realidade social, a qual, todavia, não é significativamente tornada objeto de conhecimento sociológico na escola.

Faz-se necessário, então, que o conhecimento sociológico escolar seja tornado um campo (1) de reconhecimento do caráter histórico-social das teorias sociais e de (2) interlocuções entre estas teorias e os contextos sociais e culturais dos estudantes. Para tanto, pensar em alternativas pedagógicas coerentes com a viabilização dessas medidas e ao alcance dos objetivos centrais da Sociologia escolar é algo fundamental.

A seguir, discutiremos alguns meios de viabilização da proposta de construção intercultural do saber sociológico escolar acima enunciada, debatendo com proposições contidas nas *Orientações Curriculares Nacionais* de Sociologia.

CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: O EXEMPLO DAS VISITAÇÕES A MUSEUS

“[...] A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias ao campo dessas ciências, resultados das pesquisas mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país etc. Traz também modos de pensar ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas,

⁸⁶ Segue uma proposição lógica, formal e fundamentada.

compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade [Brasil, 2006: p. 105, grifo nosso].”

A passagem acima foi retirada do texto das *Orientações Curriculares Nacionais* voltadas ao ensino de Sociologia. Suas proposições claramente reúnem elementos conceituais de significação certamente intercultural, tais como expressões como “concepções do outro, do diferente” e da “compreensão de seus modos de ser” [Brasil, 2006, p. 105]. No entanto, quando as *Orientações Curriculares Nacionais* discorrem sobre “Pesquisa sociológica no ensino médio”, item no qual seus autores propõem o emprego docente de diversas linguagens pedagógicas na construção do conhecimento sociológico escolar, as menções ao conceito de cultura não vão além da citação sem justificativas do que entendem por cultura. Ou seja, há uma proposição compatível com a educação intercultural na etapa de fundamentação teórico-conceitual do documento, porém no momento em que a constituição do saber escolar é discutida em termos didáticos, *não* há menções à perspectiva compatível com a educação intercultural presente no fragmento acima grifado [idem, ibidem: p. 105]. Cabe, então, que se preencha tal lacuna, estabelecendo interlocuções entre a acepção intercultural notada no citado fragmento e a construção de práticas pedagógicas no ensino de Sociologia.

Para tanto, as lógicas escolares tradicionais quanto a espaços, tempos e linguagens pedagógicas devem ser questionadas [Candau, 2002: p. 156]. Isto implica a redefinição do que se entende por aula: passando de rito de transferência monolítica de conteúdos derivados de teorias científicas, nos espaços-tempos da sala de aula e do ano letivo, a uma instância de aprendizagem ativa e dialógica, que se processa dentro e fora dos espaços e tempos da sala de aula e do ano letivo e através de vários formatos lingüísticos presentes nas sociedades contemporâneas. De fato, o texto das *Orientações Curriculares Nacionais* indica algo semelhante. Seus autores assinalam as potencialidades educativas de espaços externos aos muros da escola e alheios aos tempos escolares tradicionais, assim como de linguagens textuais, visuais, audiovisuais e orais. O documento permite inferir a existência de quatro categorias de linguagens pedagógicas coerentes com esses espaços e tempos extra-escolares: (1) Pesquisas –

entrevistas e análises documentais; (2) Realização de Excursões; (3) Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs; (4) Análise de Imagens [Brasil, 2006, p. 125 –132].

Os autores das *Orientações Curriculares Nacionais* defendem um emprego docente crítico dos recursos pedagógicos à disposição. O estranhamento e a desnaturalização não podem ser perdidos de vista por professores ao empregarem tais linguagens. Assim sendo, as pesquisas discentes não podem resumir-se a coletas de representações de senso comum sem termos que discriminem o que, por que, como, onde e com que atores sociais estas devem ser extraídas e como serão analisadas. Excursões a museus e parques ecológicos, leituras de livros didáticos, exibições de filmes e programas de TV e análises de imagens [fotografias, charges e tiras] não são meros dispositivos de ilustração do saber enunciado pelos professores, ou de quebra da rotina das aulas expositivas, mas ferramentas de construção de problemas e leituras alternativas acerca da realidade histórico-social. Todos estes movimentos certamente *são necessários*, porém argumentamos que *não são suficientes* ao pleno desenvolvimento do estranhamento e da desnaturalização. A reestruturação dos espaços, tempos e linguagens pertinentes ao ensino e à aprendizagem tem de ir ao encontro da compreensão do conhecimento como resultado de uma construção intercultural na qual todas as culturas tenham espaço garantido como interlocutores das teorias sociais. O conhecimento sociológico escolar não pode estar à margem destas questões, caso contrário estará sendo constituído em sentido contrário ao alcance dos objetivos da Sociologia escolar.

Neste trabalho, discutiremos uma possibilidade pela qual o saber sociológico escolar pode ser elaborado sob a perspectiva da educação intercultural acima defendida: através de visitas a museus.

Museus são ambientes onde leituras do social podem ser problematizadas e postas em choque com o senso comum. São espaços nos quais há documentos que podem apresentar perspectivas dos processos histórico-sociais comumente não expostas pela escola básica.

Os Museus da República e do Folclore [Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular], situados na mesma vizinhança, no bairro do Catete, Rio de Janeiro, são

exemplos da potencialidade pedagógica de espaços alternativos ao *lócus* escolar. O Museu da República seria um espaço da memória cívica e política, dominante na construção do Estado Republicano Brasileiro. O Museu do Folclore, ao contrário, seria um espaço de experiências populares, sistematicamente estigmatizadas ou ocultadas nos currículos escolares.

Com efeito, uma primeira problematização da existência de uma hierarquização de conhecimentos conforme suas origens pode ser proposta aos alunos já ao chegar à rua onde os museus estão situados. O edifício no qual o Museu da República está instalado, sede do Governo Federal por décadas, é de arquitetura imponente e de fácil reconhecimento e acesso. O Museu do Folclore, por outro lado, é de arquitetura bem mais singela e seu acesso se dá por uma minúscula e pouco evidente passagem localizada a cerca de 50 [cinquenta] metros da entrada do Museu da República. Pensamos que esta configuração espacial *não* é aleatória. Ela exprime a relevância que os administradores do patrimônio histórico e cultural nacional conferem aos conjuntos de experiências sociais e culturais representadas pelos citados museus: maior importância às experiências cívicas e republicanas, nas quais a participação das elites é valorizada; e menor, às experiências provenientes das culturas populares.

Os objetos no interior dos dois museus sugerem o contraste entre diferentes perspectivas sobre a construção da Nação, desde que os professores incentivem o aluno compreender os modos pelos quais os objetos estão situados no tempo e no espaço e quais são as significações socioculturais que eles possuem e que justificaram suas presenças nos locais. No Museu da República, os documentos legais, as fotografias, as coleções bibliográficas, as esculturas e as telas, *todos* estes objetos se remetem à memória da constituição e da hegemonia do Estado Republicano Brasileiro, dos papéis dos governantes e das elites na construção da grandeza e da soberania nacional e do alinhamento do Brasil a valores da modernidade ocidental como o progresso, a ordem e a racionalidade técnico-científica como princípios diretores de sua organização social. No Museu do Folclore, são vistos elementos como fotografias, utensílios, itens de artesanato em geral, vestimentas, músicas populares, cordeis etc, que representam diversas experiências [modos de saber, de fazer, códigos linguísticos] que, porém, *não*

são lembradas pelo museu vizinho. Ao invés disso, estas experiências tendem a ser conhecidas pelos estudantes apenas dos pontos de vista cristalizados pelo senso comum e pelos currículos escolares tradicionais. O Museu do Folclore é um espaço que possibilita outros olhares acerca dessas experiências e a produção de questionamentos.

A visitação a dois museus marcados por termos e objetivos tão diferentes pode proporcionar um significativo exercício de questionamento dos conhecimentos e concepções sociais comumente presentes nos currículos escolares. Todas as experiências sociais e culturais populares brasileiras são abordadas no ensino de Sociologia? Ao se visitar o Museu do Folclore e se deparar com universos culturais comumente alheios ao saber escolar, pode-se perguntar: por que geralmente são ensinados conhecimentos sociológicos de origem europeia sem um diálogo destes com o universo de referências socioculturais dos educandos? Por que os estudantes das classes populares não são levados a refletir sobre muitos valores de origem popular que compõem as suas identidades socioculturais? Visitações a museus acompanhadas de atividades pedagógicas em que estes [e outros] problemas sejam evocados e debatidos podem suscitar imagens de estranhamento dos conhecimentos sociológicos geralmente presentes na escola básica brasileira, e de reconhecimento dos processos sociais que envolvem a seleção dos saberes a ensinar. Portanto, o que *conta* para ser ensinado e aprendido deve ser objeto de problematização no ensino de Sociologia.

Há que se construir o conhecimento sociológico escolar no diálogo entre as teorias sociais com o vasto conjunto de experiências que perpassam os processos de socialização dos estudantes. Se este debate não for viabilizado, não haverá problematização nem a superação do senso comum na compreensão de fatos e processos sociais vividos, e sim a reprodução acrítica de conteúdos curriculares, em prejuízo da plena formação escolar dos estudantes. Contudo, há grandes obstáculos ainda a serem superados em favor da constituição intercultural do conhecimento sociológico escolar.

Não se pode perder de vista que elaborar práticas de ensino e aprendizagem em ambientes, tempos e linguagens alheias às rotinas tradicionais da instituição escolar continua, em geral, a esbarrar na falta de recursos materiais da escola, na excessiva

burocratização das instituições educacionais e escolares e/ou a conhecida indisposição da escola em questionar suas próprias práticas e os conhecimentos que comumente apresenta aos estudantes.

Por outro lado, é também verdadeiro que, ainda hoje, vige no país um *modelo tecnicista de formação docente* que conduz professores à função de meros executores de programas curriculares elaborados por “especialistas” [Queiroz, 2012: p. 109]. A substituição desse desenho por outro, de caráter crítico e intercultural, é tão importante quanto a própria reestruturação das práticas pedagógicas escolares na mesma direção. Neste outro modelo formativo, não se pode exigir a um professor de Sociologia a tarefa da mediação da construção discente do estranhamento e da desnaturalização, por meio de processos pedagógicos interculturais, se este mesmo docente é acostumado, desde a sua formação inicial, a reproduzir saberes sociológicos sem questionar suas origens, lógicas de legitimação e relevância social. Nestes termos, mudar o cotidiano do ensino e da aprendizagem também passa por mudar a formação de professores no mesmo sentido. O mesmo entendimento acerca do saber que se busca incutir nos educandos tem de ser construído por professores de Sociologia desde suas trajetórias no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola não deve educar apenas para se apreender e reproduzir um conjunto de informações relativas a teorias sociais, e passar de ano. Educa, sim, com vistas à formação do senso crítico tanto ao que se ensina quanto ao se aprende, ao reconhecimento das injustiças cognitivas e sociais e ao desenvolvimento de diálogos entre experiências sociais e culturais e os conhecimentos sociológicos. O conhecimento sociológico escolar construído coerentemente com tais objetivos pode favorecer a constituição de olhares críticos e desnaturalizados sobre a realidade social.

Por certo, a escola é lugar de se aprender conceitos e, de posse destes, elaborar juízos críticos sobre a experiência vivida. Porém, como alcançar tais feitos com uma concepção de conhecimento escolar na qual não se põe em questão *que* saber se ensina e se aprende? Defensores da escola como *lócus* do saber e da inclusão social enfatizam

o valor do conhecimento como ferramenta transformadora da sociedade. No entanto, não enfatizam o caráter histórico-social do conhecimento e a participação dos referenciais sociais e culturais dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

Decerto, o conhecimento escolar é campo no qual a produção de conceitos e de reorganização crítica da experiência devem ser possibilitados aos educandos. Porém, o que se buscou argumentar neste trabalho é que o alcance destas finalidades é possibilitado através do reconhecimento do caráter histórico-social dos conhecimentos sociológicos e a promoção de interlocuções entre estes saberes e o conjunto de referências sociais e culturais familiares aos estudantes.

Ademais, os espaços, os tempos e as linguagens pedagógicas devem ser coerentes com a proposta acima reiterada. Não obterá as finalidades da Sociologia escolar o professor que não reestruturar suas práticas de ensino no sentido de trazer à tona o estranho, o diferente, e a partir disso, a desnaturalização e a crítica. Para tanto, aulas monolíticas e atividades pedagógicas que valorizem não mais do que memorização não são compatíveis com a educação intercultural. Visitações a museus, nos termos apresentados neste trabalho, foi um exemplo dos vários expedientes que os professores podem utilizar no sentido da construção intercultural do saber sociológico escolar.

Não é menos importante compreender que um projeto como esse enfrenta muitos obstáculos, representados por mazelas históricas da sociedade e da educação no país. Escassez de recursos, burocratização em excesso das rotinas educacionais e escolares, resistência de diversos atores à mudança nas práticas, na configuração dos espaços e dos tempos escolares, resistência à concepção do conhecimento como produto histórico-social e um modelo dominante de formação docente que ainda prepara professores reprodutivistas e acríticos. Estes são fortes apelos ao conformismo de educadores e educandos com as injustiças cognitivas e sociais. Contudo, apelos passíveis de serem enfrentados através dos termos epistemológicos, culturais e pedagógicos propostos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias – Conhecimentos de Sociologia*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CANAU, V.M. *A Didática hoje: uma agenda de trabalho*. In: CANAU, V.M. (Org.) *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- _____. MOREIRA, A.F.B. *Currículo, Conhecimento e Cultura*. In: *Indagações sobre Currículo*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2008.
- HUNTINGTON, S. *Choque de Civilizações*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.
- IANNI, O. *O ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus*. In: *Cadernos CEDES*, v.31, nº .85, set/dez 2011.
- LIBÂNEO, J.C. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. In: *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 1, 2012.
- QUEIROZ, P.P. *A pesquisa e o ensino de História: espaços/processos de construção de identidade profissional*. In: NIKITIUK, S. *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 2012 [8ª ed.].
- SANTOS, B.S. *Para uma Pedagogia do Conflito*. In: SILVA, L.H. AZEVEDO, J.C. SANTOS, E.S. (Orgs.) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- _____. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2002. Disponível em < www.boaventuradesousasantos.pt >. Acessado em 15 de agosto de 2012.
- YOUNG, M. *O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa do currículo centrado em disciplinas*. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.16, nº48, set/dez 2011.