



ReLePe



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

INVENTIVIDADE EM INTRODUÇÃO À PESQUISA E O USO DA METÁFORA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA - TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

Ivan Penteado Dourado
Universidade de Passo Fundo - Brasil
E-mail: ivandourado@upf.br

Trabalho de natureza Teórica

Resumo: A oposição entre senso-comum e ciência, constitui uma questão interessante para pensar a trajetória intelectual do aluno no espaço universitário. O presente ensaio discute como acontece esse primeiro contato com o pensamento científico nas disciplinas de introdução e a possibilidade de identificar problemas de ordem didática, que diz respeito às fases de maturação intelectual do aluno. Propomos discutir alternativas que superem a estratégia didática da formação acadêmica tradicional e, assim, propomos um processo de escolha consciente por parte dos educadores dos objetivos envolvidos no ensino científico. Neste sentido, a metáfora será aqui resgatada como uma estratégia discursiva e didática capaz de construir em sala de aula, uma apropriação consciente de alguns objetivos do pensamento científico que apontam para um aprendizado introdutório capaz de despertar autonomia no acadêmico iniciante nas áreas das ciências humanas. Apresentamos um caminho inventivo de construir com o aluno um tipo de autonomia específica sobre o seu próprio “olhar sociológico”.

Palavras-chave: Ensino Superior. Didática. Metáfora. Senso-comum. Pensamento Científico.

Introdução

O ensino acadêmico atual encontra-se imerso em distintos objetivos. As divisões em áreas do conhecimento tais como Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Naturais, dão origem a uma soma de diferentes especialidades que constituem os diferentes cursos universitários. Cada área possui diferentes estratégias que serão definidoras da formação acadêmica de seu aluno.

No campo de conhecimento das Ciências Sociais atualmente no Brasil, espera-se que o aluno de graduação conclua o curso, carregando diferentes conhecimentos que chamaremos aqui de objetivos do pensamento científico. Entre os principais objetivos que compõem esta formação, pode-se incluir o domínio de uma soma significativa de conhecimentos teóricos produzidos por diferentes autores de diferentes períodos históricos e conjunturais.



Além disso, espera-se que o aluno seja capaz de identificar minimamente a localização de uma boa parte desses autores na “grade” epistemológica da sua área de conhecimento, percebendo as filiações teóricas e as complexas ramificações existentes. Por fim, o desejo é que o aluno seja capaz de operacionalizar todos estes conhecimentos teóricos em suas futuras análises e pesquisas, levando em conta os métodos e as estratégias existentes.

Assim, os objetivos centrais que compõe a formação de um cientista social são, na maioria das vezes, trabalhados juntos e misturados desde os primeiros dias de aula até o final da sua formação. Este processo faz com que o primeiro contato com a área seja carregado de um nível de complexidade extremamente elevada.

O perfil do aluno ingressante nos cursos de ciências humanas não constitui o perfil idealizado de aluno universitário. Estes alunos, na maioria dos casos, ingressam no espaço acadêmico sem ter hábito diário de leitura, apresenta extrema dificuldade de escrita, ingressando no curso sem saber ao certo o que faz um profissional formado na sua área.

No caso dos alunos que são oriundos dos demais cursos universitários, que possuem disciplinas isoladas de sociologia. Estes alunos em especial, não serão sociólogos e muito menos produzirão necessariamente pesquisas sociais. Mas mesmo assim, mantém-se nestes casos a mesma combinação de objetivos abstratos utilizados nos cursos de Ciências Sociais, o que acaba impedindo que o aluno estabeleça a relação entre a sociologia e seu campo de conhecimento.

A realidade destes alunos impõe a necessidade de iniciarmos um processo de reflexão mais qualificada sobre os métodos empregados no ensino das humanidades, mais especificamente no presente artigo, o ensino de Sociologia. Segundo nos informam Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999, p. 14), na tentativa de ensinar ciência, acabamos por conduzir:

A obediência incondicional de um *organon* de regras lógicas, tende a produzir um efeito de “fechamento prematuro”,



I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação 6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

fazendo desaparecer, para falar como Freud, “a elasticidade nas definições”, ou como diz Carl Hempel “a disponibilidade semântica dos conceitos” que, pelo menos em certas fases da história de uma ciência, ou do desenrolar de uma pesquisa, constituem uma das condições da invenção.

Afirmamos que este quadro representa uma barreira muitas vezes intransponível no entendimento sobre o que realmente constitui a área na qual o aluno está se inserindo ou passará a conhecer por um ou dois semestres. Quando os objetivos do pensamento científico são misturados, combinados e selecionados pelo professor, esse processo, em muitos casos, não leva em conta o perfil dos alunos. Muitas universidades solicitam que o plano de ensino seja disponibilizado antes do início do semestre, aprofundando ainda mais essa distância.

Os alunos acabam não se identificando com a disciplina e por não conseguirem compreender de forma consciente a importância dos conhecimentos sociológicos para seu futuro intelectual e profissional, cria-se uma grande barreira. É importante reforçar que os elementos fundamentais para a construção de um pensamento científico, ou seja, a construção do pensamento abstrato, conceitual e complexo não está presente na maior parte das escolas brasileiras. Identificamos que o período de ingresso do aluno na Academia merece uma maior atenção e problematização, principalmente no que diz respeito aos processos de maturação do pensamento abstrato-conceitual.

No momento em que o docente prioriza o ensino conjunto de todos os objetivos, ou da mistura deles, acaba por afastar grande parte dos alunos do que Wright Mills chamou de *Imaginação Sociológica*, que segundo ele:

[...] Capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem freqüentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. [...] A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa é sua tarefa e sua

promessa. A marca do analista social clássico é o reconhecimento delas [...] (MILLS, 1975, p.11-12).

Diferenciar o que Mills chama de *consciência falsa* dos conteúdos científicos, constitui uma das principais dificuldades do aluno iniciante. Como é possível ao aluno diferenciar as falas dos políticos, das opiniões vigentes, dos textos científicos e das falas do professor? Esta confusão pode afastar o aluno do pensamento crítico e complexo que demanda a formação superior. Distante do entendimento do que se passa nas aulas, o aluno passa a assumir uma postura pragmática de estudar “para passar”. A faculdade passa a ser entendida como um obstáculo e não mais como uma oportunidade de acesso ao conhecimento mais atual. Max Weber, em uma conferência publicada em 1918, já apontava para uma característica utilitária nos jovens alemães, ao afirmar que:

[...] em nossos dias, quem continuaria a adotar essa mesma postura diante da ciência? Particularmente, a juventude está possuída de um sentimento inverso. Para os jovens, as construções intelectuais da ciência constituem um reino irreal de abstrações artificiais e ela se esforça, em vão, por colher, em suas insensíveis mãos, o sangue e a seiva da vida real (WEBER, 2006 p. 39-40).

Segundo Pierre Bourdieu, e demais autores, em sua obra intitulada *A profissão de Sociólogo*, o cientista social fica responsável por aprender um *sistema de hábitos intelectuais*, ou seja, “levar em consideração todas as ferramentas conceituais ou técnicas que permitem dar todo o seu vigor e toda a sua força à verificação experimental” (BOURDIEU; CHAMBOREDON e PASSERON, 1999, p. 10). E é exatamente esse o processo que acaba sendo apresentado de forma confusa e abstrata ao aluno iniciante.

Pretendo cercar inicialmente a questão que identificamos ser central para o aluno iniciante, ou seja, a necessidade da consciência das limitações do pensamento *senso-comum* como único caminho para entender o mundo e iniciar um processo de apropriação das teorias e conceitos científicos que compõem o fazer sociológico. Discutirei com diferentes autores os limites do



pensamento comum, para posteriormente discutir o resgate da centralidade dos conceitos como um caminho frutífero para tornar o processo de apropriação das teorias.

Por fim, apresento um caminho didático no uso das metáforas dos Óculos Sociológicos, das “lentes-conceitos sociológicos” como recurso didático para o ensino de sociologia, materializando um caminho prático que engloba a totalidade do processo aqui discutido.

Senso-comum e pensamento científico

O senso-comum constitui uma forma de conhecimento compartilhado socialmente. Ele permite que o cidadão comum possa entender e explicar o mundo que o cerca de forma suficiente para que possa viver sua vida em sociedade. As opiniões compartilhadas no cotidiano não constituem “opiniões pessoais”. Em grande medida vemos o senso-comum como resultado de opiniões compartilhadas, que são aprendidas e reproduzidas de formas diferentes e dão a sensação no sujeito de possuir uma “opinião pessoal”.

O senso comum já foi identificado como uma tentativa empirista de dar conta da realidade. O sujeito é levado a considerar apenas os exemplos que ocorrem no seu cotidiano e tende a identificar alguns padrões, passando a acreditar que é possível generalizar esses padrões como verdades universais. Segundo afirma Vigotski (1991, p.93), “Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, (indutivo)”.

É possível identificar também nas falas de senso comum, a existência de resquícios de verdades ou explicações científicas do passado. Desta forma, muitos conhecimentos aprendidos na escola pelas gerações passadas, são repassados para seus filhos como verdades fixas. Assim, o aprendizado de senso comum tem sua origem no espaço doméstico, o que em parte, não deixar de construir uma espécie manutenção das verdades do passado, que a geração anterior utiliza como forma de “compreender” o mundo de forma imutável.



De alguma forma, o senso comum constitui um forte empecilho para a construção de conhecimentos e entendimentos mais complexos sobre o real. Explicar a realidade constitui uma postura de poder. O desejo de possuir esse poder pelo caminho mais fácil é algo altamente desejável para qualquer ser humano. Segundo constata Rocha (2011, p. 45):

Aquele que se coloca como o que sabe, não abre espaço para novos conhecimentos, para as possibilidades. Tomado neste sentido, o conhecimento é algo pronto e acabado, com suas regras fixas, determinado por uma concepção de mundo onde as verdades estão preestabelecidas.

O que nos ajuda a problematizar no caso do ensino de Sociologia, é que ela constitui uma ciência que carrega a tentativa de identificar o senso comum como um dado do real e busca identificar suas próprias limitações e explicações. Nas palavras de Émile Durkheim: “a própria ciência se assenta na opinião, a sociologia é uma ciência da opinião. Porém, ela não faz opinião, ela esclarece e a torna mais consciente de sí. [...] E é da opinião que ela tira força para agir sobre a opinião” (DURKHEIM, 1989, p. 178). Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1991) reconhecem a luta incessante do sociólogo por combater eternamente o que chamam de “sociologia espontânea”, já que a mesma nunca deixará de existir e explicar o real de forma apressada e superficial.

É importante aqui não confundir senso comum com cultura popular, saber popular e tradições culturais. Nestes casos, independente de serem científicas ou não, são saberes que carregam tradições e temperam a diversidade cultural. Desta forma, o senso comum não pode ser confundido com o que segundo identifica Nébias “é o caso das crenças e das metáforas culturais que têm poderosa influência na aquisição conceitual” (NÉBIAS, 1999 p.138). Ou seja, a discussão aqui proposta não pode ser simplificada como a defesa de que o único saber válido é o saber científico, constata apenas que este saber particular possui características que o tornam um todo complexo e necessariamente coerente e é chamado de pensamento científico.

Isto posto voltamos a discutir a realidade cotidiana dos alunos que travam uma batalha de entendimento do mundo em seu cotidiano. Sabe-se que



no Brasil, falar sobre política, cultura, sociedade, futebol e qualquer assunto da ordem do dia é corriqueiro e visto como assuntos de livre discussão e interpretação. Estes jovens encontram-se, em grande medida, imersos nas atitudes e opiniões do senso comum.

A batalha mais dura a ser travada se dará no momento do ingresso dos alunos no espaço universitário. Talvez pela primeira vez, ele será confrontado com autores, métodos e níveis de complexidade relativamente novos. Acostumado a falar e reproduzir o que aprendeu de forma fácil e sem levar em conta a origem das ideias que defende, percebe a grande dificuldade de se adaptar ao mundo da leitura, do auto-questionamento e reconhecer cotidianamente as limitações das opiniões que carrega.

Dito isto, propomos agora discutir a centralidade do conceito nas Ciências Humanas. Pretendo defender que muito antes de se trabalhar com as diferenças epistemológicas, as tradições teóricas e a história da própria constituição do campo de conhecimento das Ciências Sociais é de fundamental importância identificar com os alunos a centralidade do conceito no pensamento científico.

Os conceitos científicos

De forma bastante didática, falar em aprender teoria ou um conjunto de teorias, parece algo muito vago e distante para uma turma de introdução ou de disciplina isolada. A aquisição dos primeiros conhecimentos científicos devem se construir pela explicação dos elementos que formam uma teoria, ou seja, a centralidade da articulação lógica dos conceitos em seu interior. Opto por explicar a centralidade do conceito, alegando que constitui um caminho mais focado e o aprendizado conceitual que dará sustentação às propostas teóricas posteriores.

Buscando cercar algumas pistas sobre a origem do pensamento conceitual, nos deparamos com a discussão de Max Weber em sua obra *A Ciência e Política como Vocação* (2006), onde identifica na obra *A República de Platão*, mais precisamente no livro sétimo a emergência do pensamento conceitual:



O exaltado entusiasmo de Platão, em sua República, explica-se, em última instância, pelo fato de, naquela época, haver sido descoberto o sentido de um dos maiores instrumentos de conhecimento científico: o conceito. Cabe a Sócrates o mérito, que compreende, de imediato, a importância do conceito. [...] Em nenhum outro lugar que não a Grécia, no entanto, percebe-se a consciência da importância do conceito. Os gregos foram os primeiros a saber utilizar esse instrumento que permitia prender qualquer pessoa aos grilhões da lógica, (WEBER, 2006, p. 40).

No que se refere ao processo iniciado pela filosofia na construção de termos cada vez mais precisos para compreender o real, Arendt faz a passagem desta origem filosófica do conceito, para pensar a centralidade deste mesmo processo na construção científica presente na história moderna:

Além disso, visto que a história, em sua versão moderna, era concebida basicamente como um processo, ela exibiu ela exibiu uma peculiar e inspiradora afinidade com a ação, [...] o fato do qual, naturalmente, a experiência humana sempre fora consciente, embora a preocupação da Filosofia com o fazer como um modelo da atividade tenha obstado a **elaboração de uma terminologia articulada e de descrição precisa** (ARENDR, 2007, p. 121, grifo nosso).

Apontamos para a necessidade de entender o mundo em outro nível de entendimento com o uso dos conceitos científicos. A grande busca no espaço acadêmico constitui então a passagem do ato de ver o mundo, para o ato científico de compreender e explicar o mundo.

Vigotski produziu estudos experimentais sobre o aprendizado conceitual, mais especificamente sobre a dinâmica do processo de formação conceitual. Segundo afirma Vigotski (1993) a formação de conceitos resulta de um amplo processo de desenvolvimento, desta forma, o aprendizado de conceitos não pode ser entendido como um processo imediatista de compreensão e assimilação. Vigotski afirma que ainda que os conceitos não possam ser aprendidos mecanicamente, eles evoluem e são assimilados com a ajuda de uma longa atividade mental por parte do sujeito, principalmente durante a aprendizagem escolar (VIGOTSKI, 1993, p. 71). Segundo afirmam Der Veer e Valsiner: “[...] Vygotsky conclui que o conceito em si e para os outros existe



antes de existir para a própria criança, ou seja, a criança pode aplicar palavras corretamente antes de tomar consciência do conceito real” (DER VEER; VALSINER, 1996, p.291).

Segundo Cleide Nébias (1999), onde analisa o processo de formação de conceitos científicos e as práticas pedagógicas envolvidas, identifica a centralidade dos conceitos científicos no que Vigotski chamou de consciência reflexiva, e afirma:

Os conceitos científicos foram objeto de vários estudos porque, com seu sistema hierárquico de inter-relações - um conceito supra-ordenado e uma série de conceitos subordinados -, “parecem” constituir, para Vygotsky, o meio no qual a consciência reflexiva se desenvolve [...] nos conceitos aprendidos na escola, em colaboração com o adulto, consegue resolver melhor problemas que envolvem o uso consciente do conceito.

Para conhecer o mundo de modo complexo e lógico, ou seja, se apropriar dele de forma científica, o aluno ingressa na universidade. Neste sentido, as disciplinas de introdução apontam para uma oportunidade única de proporcionar esse primeiro contato. Compreender as características que formam o conceito e dominar suas possibilidades interpretativas consolida um objetivo científico altamente rico para as disciplinas introdutórias, já que teriam como principal objetivo a alfabetização conceitual.

Neste sentido, qual seriam os caminhos didáticos e reflexivos que permitiriam a consciência dos limites do pensamento de senso comum e a aquisição dos conceitos científicos? Como aproximar os conceitos científicos cunhados no campo das Ciências Humanas com a realidade dos alunos ingressantes nos cursos universitários?

Apresentamos aqui uma proposta didática capaz de resgatar o uso das metáforas na construção inicial do pensamento científico. Pretendemos resgatar a discussão proposta anteriormente sobre senso comum e pensamento conceitual, tornando o ensino superior um espaço de inventividade e criatividade analítica.



Metáforas

Paul Ricoeur em sua obra *A Metáfora Viva* (2000), discute diferentes questões que envolvem a metáfora ao longo da história do conhecimento, inclusive a sua origem e os motivos que culminaram na morte da metáfora. Ricoeur apresenta a figura de Aristóteles como “aquele que pensou filosoficamente a retórica”.

Segundo afirma Ricoeur: “A retórica de Aristóteles constitui a mais brilhante das tentativas de institucionalizar a retórica a partir da filosofia” (2000, p. 21). Ricoeur identifica nos escritos de Aristóteles, que a metáfora possui uma estrutura central que dá suporte a transferência de sentido às palavras. Mas essa estrutura se distingue duas funções distintas, uma função retórica e uma poética.

Ora, a metáfora tem um pé em cada domínio. Ele pode, quanto à estrutura, consistir apenas em uma única operação de transferência do sentido das palavras, mas quanto à função, ela dá continuidade aos destinos distintos da eloquência e da tragédia [...] (RICOEUR, 2000, p. 23).

Identifico o potencial na metáfora em relação ao que Aristóteles define como possibilidade de transferência de sentido. Ricoeur chama esse processo de “vinculação da metáfora ao nome ou à palavra e não ao discurso” (2000, p. 28). O que chamo a atenção aqui é o potencial didático que a metáfora de Aristóteles carrega, ou seja,

a metáfora é definida em termos de movimento de epiphora de uma palavra é descrita como uma sorte de deslocamento de... para... Essa noção de epiphora traz consigo uma informação e uma perplexidade. [...] A palavra metáfora, em Aristóteles, aplica-se a toda transposição de termos (RICOEUR, 2000, p. 30).

Neste sentido propomos uma articulação metafórica capaz de construir um movimento de transferência de um discurso totalizador e abstrato que constituiu as explicações acadêmicas, para um discurso metafórico e didático. No presente caso, os limites anteriormente identificados no senso comum e o



potencial analítico dos conceitos científicos, constituem discursos abstratos e extremamente difíceis de serem compreendidos no início da formação acadêmica. O professor pode, com base neste conhecimento prévio, unir estes elementos na construção de metáforas para o ensino superior. No caso do ensino de sociologia, proponho a utilização das metáforas dos *óculos sociológicos* e das *lentes-conceitos sociológicos*.

A metáfora das “lentes-conceitos” no ensino de Sociologia

Engajar o aluno no processo de mapear os textos na busca pela identificação dos conceitos constitui um desafio promissor para engajar os alunos iniciantes nas leituras como forma estratégia de apropriação dos textos lidos. Na busca pelos conceitos, o aluno estará aprendendo a diferenciar os elementos introdutórios de uma obra, seus pressupostos, os exemplos históricos e as comparações entre teorias e realidades, das ricas propostas conceituais. O foco é, portanto, começar estimulando o aluno a identificar os conceitos presentes nos textos.

Quando conseguimos engajar os alunos sobre o significado dos conceitos, conseguimos falar da teoria de forma compartilhada em sala de aula. Arrisco a dizer que o uso da metáfora ajuda a organizar as idéias mais complexas, o que podemos chamar de um processo de decodificação da realidade.

Foi pensando nesta questão, que surgiu a metáfora dos *óculos sociológicos*. O aluno que ingressa na sala de aula possui seu arcabouço de conhecimentos e vivências. Com base nisto, todos os alunos possuem óculos com lentes de conhecimentos que construíram em suas trajetórias de vida. Porém, esses conceitos chamados de senso-comum e, conforme discutimos anteriormente, não compartilham dos critérios e das características que compõem a objetividade científica.

Buscando materializar de forma didática a discussão referente a passagem do senso comum para o pensamento conceitual, proponho a criação da metáfora dos *Óculos Sociológicos*. Os óculos sociológicos constituem uma possibilidade intelectual e interpretativa de entender o mundo de uma forma



mais profunda. Ao invés de aprendermos os conceitos e memorizarmos essas informações no cérebro, proponho trazer essas informações para nossos olhos, o que nos permitirá ver um mundo de uma forma científica.

Durante o semestre, o desafio de cada aula consiste em identificar com os alunos, os conceitos existentes no texto e aprofundar o entendimento das suas principais características. Somente quando o aluno é capaz de identificar o conceito e passa a explicar com suas próprias palavras, é que ocorre uma transformação metafórica do conceito, que passa a ser operacionalizado como uma espécie de lente. Esse processo constitui o que chamei de *metáfora das lentes-conceitos sociológicos*.

Assim, as disciplinas de introdução, se transformam em espaços privilegiados para o estímulo à leitura dos textos, traçando uma estratégia consciente da identificação prévia dos conceitos, seguida de uma discussão coletiva das principais características definidoras dos conceitos científicos. Ao final do semestre, o aluno terá construído uma grande quantidade de lentes-conceito que poderá usar para interpretar a sua realidade.

Se a interpretação da realidade se dará pelo uso dos conceitos científicos, estamos apontando para a passagem do pensamento senso-comum, para uma passagem consciente no uso dos conceitos para interpretar o mundo de forma científica. As opiniões, soluções fáceis e pré-noções são convidadas a ficarem de fora do processo, sendo possível que o próprio aluno percebe a diferença entre os discursos científicos e as demais lógicas discursivas existentes.

É possível criar muitas outras metáforas que complementam o entendimento dos alunos. O importante é que as metáforas não sejam mais importantes que o processo de alfabetização conceitual. Como desdobramento das metáforas anteriores, surge uma forma de responsabilizar o aluno na construção e organização de sua *caixa de lentes-conceitos* e assim poder articular interpretações sobre a realidade com o uso dos óculos sociológicos. Assim, desde o primeiro dia de aula, o processo de organização dos seus próprios conhecimentos passa a ser de responsabilidade do aluno.



Não tenho a pretensão e muito menos ingenuidade de acreditar que os alunos desde o início conseguirão alçar grandes vôos teóricos e analíticos. Estas metáforas funcionariam como uma espécie de modelo didático, segundo Norbert Elias:

Seja qual for seu conteúdo teórico, estes modelos de interpretação não são teóricos no sentido habitual do termo. São modelos didáticos. Deste modo, a sua finalidade essencial é facilitar a reorientação dos nossos poderes imaginativos e conceptuais [...] (ELIAS, 2008 p. 99-100).

É importante ressaltar que as metáforas podem e devem ser abandonadas do meio para o final do semestre. Mas a sua existência inicial é fundamental para uma aproximação gradual do aluno ao mundo altamente abstrato do pensamento acadêmico. O processo proposto aqui constitui o que Bourdieu chamou de processo de apropriação de ferramentas, ou seja, os conceitos e métodos poderão ser tratados como ferramentas que, arrancados do seu contexto original, se oferecem para novas utilizações (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 13).

A potencialidade do uso das metáforas aponta para uma possibilidade muito rica de construção de novos sentidos aos conceitos aprendidos em aula. Com o uso dos óculos sociológicos, é possível que a experiência fílmica seja altamente rica e produtiva. No momento em que for proposto uma atividade analítica de um filme, os alunos serão desafiados e propor interpretações e explicações sociológicas dos fatos observados.

A metáfora servirá então como um agente de autonomia, uma espécie de guia para o entendimento da decodificação dos textos e das aulas, onde o aluno é estimulado a identificar o conceito, compreende-lo profundamente e treinar sua operacionalização. A metáfora, retomando a obra de Paul Ricoeur, é constitui realmente uma Metáfora Viva (2000).

A habilidade profissional de conseguir produzir interpretações sociais em um nível distinto do senso-comum deve, portanto, ser estimulado desde o início do processo educativo. Segundo uma passagem de Bourdieu, existe uma maior flexibilidade no processo analítico, superando um comportamento



patológico, ou seja, “os que levam as preocupações metodológicas até a obsessão nos fazem pensar nesse doente, mencionado por Freud, que **passava seu tempo a limpar os óculos sem nunca colocá-los**” (BOURDIEU; CHAMBOREDON e PASSERON, 1999, p. 14, Grifo nosso).

Este processo conjunto e autônomo da construção e uso dos óculos sociológicos conduzirá os alunos, neste primeiro momento, a realizarem o que Bourdieu chama de “anarquia conceitual” (BOURDIEU; CHAMBOREDON e PASSERON, 1999, p. 11). Isso ocorre devido ao fato do aluno não conseguir levar em conta a reflexão epistemológica existente em seu campo de conhecimento. Porém, nas disciplinas de introdução e no caso das disciplinas isoladas isso não constitui um problema sério. O processo de coerência teórica e os métodos de pesquisa existentes poderão ser apresentados, se for o caso, em um segundo momento, quando já será possível inserir novos critérios de entendimento dos conceitos.

Conclusões

Assim, se o foco das disciplinas de introdução e disciplinas isoladas seja mesmo a passagem do pensamento de senso comum para o pensamento conceitual científico, podemos chamar esse estágio de introdução como: estágio de maturação do pensamento abstrato-conceitual de nível superior. A introdução estará focada nos objetivos de identificação, apropriação e operacionalização dos conceitos científicos e a produção inventiva de análises sociológicas na observação de filmes e documentários.

A proposta de separarmos os objetivos e escolhermos apenas aqueles que carregam efetivamente potencialidades introdutórias materializa a possibilidade de termos em mãos, múltiplas possibilidades de modificar as formas com que os alunos compreendem a sua realidade.. Esse processo já foi apontado como necessário por parte do professor, que segundo Paulo Freire:

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a



I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação 6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer (FREIRE, 2001, p. 259).

Proponho uma nova forma de encarar o processo pedagógico do ensino superior, no que diz respeito efetivamente às disciplinas introdutórias. Ser inventivo e didático, não constitui uma técnica de ensino, mas um longo resultado teórico e reflexivo. Por isso deve ocupar o mesmo status de produção científica que um artigo. A educação como ciência peca em separar os relatos de experiência dos artigos científicos, reduzindo o primeiro a uma quantidade de caracteres menor que o segundo. Ambas as produções de conhecimento podem estar conectados e relacionados neste espaço de produção educativa.

A discussão aqui proposta defendeu a possibilidade de um ensino voltado a construir novos sentidos aos conhecimentos científicos no campo das humanidades, recordando o que Bourdieu identifica na obra de Stuart Mill onde o espaço de pesquisa e ensino é um local privilegiado onde a “invenção pode ser cultivada”.

No momento em que os alunos são confrontados a “ler” o mundo com as lentes das teorias e conceitos de autores do campo de conhecimento, eles descobrem o que consiste o fazer sociológico e a importância de ser apropriar das teorias e conceitos oriundos do seu campo de conhecimento ou de vida. Dar novos sentidos e oportunidades para a construção de análises inventivas logo no ingresso dos estudantes universitários configura uma educação superior voltada para pensar o real, muito antes do aluno já ser considerado um sociólogo. Despertar a apropriação inventiva e a sua própria identidade de pesquisa, é o grande diferencial desta proposta de ensino.

Referências

- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DER VEER, R., VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.
- ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: 2008.



ReLePe



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

1933

**I Encontro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação
6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil**

MILLS, C. W. **A Imaginação Sociológica**. 4. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

RICOEUR, P. **A metáfora viva**. Edições Loyola, São Paulo, 2000.

ROCHA, E. P. da. **O princípio de continuidade e a relação entre interesse e esforço em Dewey**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.