



FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

ARACELLI GOMES DA SILVA

**DO ENGENHO MASSANGANA AO PORTO DE SUAPE: a realidade local  
como temas para aulas de Sociologia no ensino médio de Pernambuco**

RECIFE

2015

**ARACELLI GOMES DA SILVA**

**DO ENGENHO MASSANGANA AO PORTO DE SUAPE: a realidade local  
como temas para aulas de Sociologia no ensino médio de Pernambuco**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio da Fundação Joaquim Nabuco para obtenção do título de mestre em Ciências Sociais. Orientador: Prof.º Dr.º Allan Rodrigo Monteiro Arantes. Co-orientador: Prof. Dr. Cristiano Felipe Borba do Nascimento.

RECIFE

2015

*Dedico este trabalho à D. Maria (minha vó), Balula e Luiz, Li, Lulinha e Dirceu,  
Tiago e Celli; Cles, Marlon, Yasmim e Matheus, Dida e Márcio,  
Sinling chy, Lucas e Laura, Luan Gabriel;  
Luzimar e Nal; Inha, Lyvinha e Lara;  
Félix, Ericka Leão, Márcia Prado (Marcinha),.Adrianna Cinara e Luciana de Fátima  
(Lu).*

## AGRADECIMENTOS

Quero expressar gratidão ao meu companheiro e amigo de todas as horas, Tiago Lima, dedicação inestimável!

Aos meus pais, Amara e José Luís, eu não seria eu!

À minha irmã, Elisângela Gomes, pela força de sempre.



Aos alunos da turma do primeiro Ano C,

Vocês me ensinaram a ser estudante e professora!

Ao professor, André Queiroz, excelente turma!

Aos demais professores da turma do primeiro Ano C, à direção da escola, e funcionários.

Ao aluno, João Victor, pela sua inteligência e naturalidade com que aprende.

Aos estudantes da primeira turma do MPCS: os clássicos!



Tatiane Moura, Liliam Holanda, Thayene Gomes, Rômulo Guedes, Marcelo Galdino, Anicélia Ferreira, Victor Menezes, Paulo, André Monteiro, Jorge Barbosa, Jorge Lins e Wallace Barbosa (que não se encontram na foto).

E uma gratidão infinita à Tatiane, prezada personalidade que tive a honra de conhecer na sala de aula do MPCS. Dada sua bondade, sabedoria, dedicação e apoio à conclusão deste trabalho, obrigada Tati, foi muito importante!

Ao colega, Jorge Lins, pela indicação da escola.

Ao meu orientador, Allan Monteiro, pela escuta.

Ao professor, Zarias, bom professor!

À Raquel e Elayne, pela prestação de serviços na secretaria do MPCS.

À Fundação Joaquim Nabuco.

"A *vida* sem reflexão *não vale a pena* ser vivida."  
Sócrates

## RESUMO

**SILVA, Araceli Gomes. “DO ENGENHO AO PORTO: a realidade local como temas para aulas de Sociologia no ensino médio”. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, 2015. (Projeto de intervenção pedagógica de Mestrado).**

Este trabalho tem como objetivo principal explorar alguns elementos da realidade local como temas para aulas de Sociologia no ensino médio, tendo como referência uma escola pública localizada no município do Cabo de Santo Agostinho, litoral sul de Pernambuco. A região abriga o Complexo Industrial Portuário de Suape, que vem modificando a realidade social, econômica e ambiental dessa porção do estado. Os objetivos específicos incluem 1) o diagnóstico das percepções dos estudantes a respeito dos significados sociais, econômicos e ambientais do Complexo Industrial Portuário de Suape para a região; 2) o levantamento de dados referentes ao município, à região e ao Complexo de Suape; 3) a identificação, nas orientações curriculares e nos livros didáticos de Sociologia (entendidos como currículo visível), de conceitos e teorias passíveis de serem mobilizados na interpretação dessa realidade local; 4) culminando na elaboração de uma sequência de aulas direcionada à turma do primeiro ano do ensino médio. Dessa forma, a proposta da sequência didática, intitulada “Suape: caminhos sinuosos”, consiste em mobilizar o estudante a refletir sobre processos sociais, ambientais e econômicos próprios da realidade atual da Mata Sul de Pernambuco, na medida do possível relacionando essas transformações, impactos e influências à realidade local e ao cotidiano dos alunos. A metodologia consiste em uma abordagem qualitativa e envolve a elaboração e análise da intervenção pedagógica, por meio da observação e registros das aulas. A sequência didática está dividida em três módulos: o primeiro, composto por dez aulas, tem a finalidade de observar as percepções dos estudantes acerca de Suape, além de permitir conhecer a diversidade sociocultural do grupo de alunos. Por se tratar de um momento exploratório, essa primeira etapa não aborda diretamente os conceitos e teorias da Sociologia, focando apenas no tema em questão: os impactos do Complexo de Suape na região, observar a partir da percepção dos alunos. Após esse módulo, o módulo II da sequência didática trata de conceitos e teorias sociológicas que possam auxiliar os estudantes a interpretar esses impactos e influências. A arquitetura da sequência didática segue o modelo da perspectiva processual, que estabelece três fases para a composição da sequência: o planejamento, a aplicação e a avaliação correspondente ao módulo III. Os estudantes puderam perceber o porto de Suape para além de um empreendimento econômico, mas sim enxergar a sua tessitura sociológica. Assim, a importância deste trabalho consiste em propor uma abordagem contextualizada de conceitos e teorias sociológicas, por meio da inserção do cotidiano e das percepções dos próprios alunos no processo de transposição do conhecimento científico em conhecimento escolar.

**Palavras-chave: Sociologia. Ensino Médio. Sequência Didática. Complexo Portuário de Suape.**

## ABSTRACT

### **SILVA, Aracelli Gomes. FROM THE MILL TO THE PORT – Local Realities as themes for sociology classes (Master's Degree)**

This work aims to explore some of the local reality as subject to classes of Sociology to high school students, having as reference a public school located in the city of Cabo de Santo Agostinho, south coast of the state of Pernambuco – Brazil. The region is home to the Industrial Port Complex of SUAPE, which for more than a decade has been changing the social, economic and environmental reality of this state area. The specific objectives include: 1) the diagnosis of the perceptions of students about the social, economic and environmental significance of the Industrial Port Complex of SUAPE to the region; 2) the data collection for the city, the region, and the SUAPE Complex; 3) identifying, in the curricular guidelines and textbooks of Sociology (understood as visible curriculum), concepts and theories that can be used on the interpretation of the local reality; 4) culminating in the preparation of a didactic sequence directed to the first year of high school class. Thus, the proposal of the didactic sequence, entitled "SUAPE: meandering", is to mobilize students to reflect on social, environmental and economic own current reality of South Mata of Pernambuco, as far as possible relating these changes, impacts and influences to the local reality and the daily life of students. The methodology consists of a qualitative approach and involves the design and analysis of pedagogical intervention, through observation and records of classes. The didactic sequence is divided into two stages: the first consists of ten lessons, it aims to observe the perceptions of students about SUAPE, as well as allowing to know the socio-cultural diversity of the students group. Since this is an exploratory time, this first step does not directly address the concepts and theories of sociology, focusing only on the issue at hand: the impact of the SUAPE Complex in the region, observing from the perception of students. After this stage, the second stage of didactic sequence comes to concepts and sociological theories that may help students interpret sociologically these impacts and influences. The architecture of the didactic sequence follows the model of procedural perspective, which establishes three phases for the composition of the following: planning, implementation and evaluation. Thus, the importance of this work is to propose a contextualized approach to concepts and sociological theories, through the insertion of daily life and the perceptions of the students in the transposition process of scientific knowledge into school knowledge.

**Key words: Sociology. High School. Didactic Sequence. Suape.**

## Sumário

Introdução.....	11
Primeiro capítulo – As aulas exploratórias, os estudantes, o território.....	30
O Território.....	30
Contextualização: a escola, os alunos e as aulas .....	38
A escola: um espaço de convivência .....	38
As aulas .....	42
Primeira Aula – 09 de outubro de 2014 .....	42
Segunda aula – 16 de outubro de 2014: visita à Suape.....	52
Terceira Aula – 23 de outubro de 2014.....	54
Quarta Aula – 30 de outubro 2014 .....	56
Quinta Aula – 13 de novembro de 2014 .....	57
Sétima Aula - 27 de novembro de 2014.....	60
Segundo Capítulo - Forma e conteúdo à Sociologia escolar.....	65
Sequência Didática.....	67
Aula 1 – Trabalho e trabalho escravo .....	67
Aula 2 – A escravidão na sociedade canavieira .....	71
Aula 3 – Vida no engenho.....	74
Aula 4 – Engenho Massangana .....	76
Aulas 5 - Do engenho à usina.....	78
Aula 6 – O negro na sociedade de classes.....	81
Aula 7 – Capitalismo e produção da riqueza.....	83
Aula 8 – Desenvolvimento.....	85
Aula 9 – Desenvolvimento na região de Suape (parte 1).....	88
Aula 10 – Desenvolvimento na região de Suape (parte 2).....	89
Algumas Conclusões.....	92

Figuras.....	93
Terceiro Capítulo – Avaliação da aprendizagem.....	102
Da avaliação .....	108
Conclusão .....	115
Referências .....	118

## **Introdução**

Este trabalho é o resultado de uma intervenção pedagógica voltada a experimentar o uso de elementos da realidade local como temas para as aulas de Sociologia no ensino médio. De um lado, há a preocupação em operacionalizar a contextualização de conteúdos, ou seja, de fazer com que o aluno perceba o sentido de conceitos e teorias sociológicas a partir de uma aproximação ao seu cotidiano e à realidade que vivencia; de outro, procura-se levar o aluno a exercitar aquilo que Mills (1969) chama de “imaginação sociológica”, ou seja, a capacidade de compreensão da estrutura social pelo homem comum. O aproveitamento de elementos da realidade e do cotidiano do estudante como pontos de partida para a abordagem de conteúdos na aula de Sociologia se apresenta como uma tentativa de sobrepor o ensino segmentado, compartimentado e adepto da memorização. O trabalho foi desenvolvido junto a uma turma de alunos do 1º ano de uma escola de periferia do município de Cabo de Santo Agostinho, na Zona da Mata Sul de Pernambuco. A região, desde tempos coloniais ocupada pela lavoura latifundiária de cana de açúcar, hoje abriga o Complexo Industrial Portuário de Suape, símbolo de desenvolvimento do estado. A sequência didática proposta neste trabalho buscou trazer elementos da realidade histórica, ambiental, econômica e social da região para as aulas de Sociologia. Por este motivo, este trabalho, apesar das peculiaridades locais, procura servir de exemplo ao professor de Sociologia no ensino médio que queira explorar esse tipo de abordagem com seus alunos.

A Sociologia é uma disciplina de histórico bastante irregular nos currículos da educação básica e sua última inclusão é bastante recente. Isso traz várias particularidades ao ensino da disciplina e, de certa maneira, ajuda a situar a importância e os desafios de propostas de intervenção como esta.

Foi em 2008 que o então presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.684, que recolocou a Sociologia no currículo nacional do ensino médio. Desde o século XIX, a inclusão da disciplina no currículo já vinha sendo alvo de debates. Em 1870, Ruy Barbosa advogou em prol de sua inclusão, sem obter nisso qualquer sucesso (Moraes, 2003). Vinte anos depois, a reforma educacional proposta por Benjamim Constant previu a obrigatoriedade do estudo da Sociologia nos 6º e 7º anos do ensino secundário, o que terminou não se efetivando. Somente com a vigência da reforma proposta por Rocha Vaz e Francisco Campos, entre 1925 e 1942, a Sociologia passou

a constar no ensino médio, e seus conteúdos passaram a ser exigidos nos exames de vestibulares para o nível superior de ensino (MORAES, 2003).

Esse é o período em que as Ciências Sociais se institucionalizam no país (BRASIL, 2008). Durante o período entre 1942 e 1961, com a vigência da reforma Capanema, a disciplina foi eliminada dos currículos nacionais dos cursos clássico e científico.

Em 1954, durante o I Congresso Brasileiro de Sociologia, Florestan Fernandes defendeu, em trabalho intitulado “O ensino de sociologia na escola secundária brasileira”, a importância de se “debater a conveniência de mudar a estrutura do sistema educacional do país, e a conveniência de aproveitar, de uma maneira mais construtiva, as ciências humanas no currículo da escola secundária” (FERNANDES, 1955, apud MORAES, 2003, *on-line*). Para Fernandes, a importância do ensino da Sociologia na escola básica estava justamente em preparar o estudante a analisar de forma objetiva a realidade social, sugerindo pontos de vista mediante os quais ele possa compreender o seu tempo, e normas com que poderá construir a sua atividade na vida (FERNANDES, 1966), fortalecendo assim a formação de um cidadão capaz de agir criticamente frente aos atuais fenômenos sociais, da atualidade moderna e industrial. De acordo com Fernandes, o papel da Sociologia

é estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de levá-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudanças apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural’ (FERNANDES, 1966, p. 92).

No Brasil, esse contexto em torno do ensino e aprendizagem da Sociologia no ensino médio guarda estreita relação com o período autoritário e violento da ditadura militar (1964 - 1984). Durante esse período, a disciplina foi substituída pelas disciplinas Organização Social Política Brasileira (OSP) e Educação Moral e Cívica (EMC). Segundo Nunes e Rezende (2001), a Educação Moral e Cívica buscava inculcar, na mente das crianças, valores como obediência, passividade, ordem, fé, liberdade com responsabilidade e patriotismo. Essa era uma forma do regime influenciar a subjetividade dos indivíduos, interferindo na dinâmica social a fim de moldar o comportamento dos estudantes. Vale mencionar também a crença de que a Sociologia se

confundia com Socialismo, entendida portanto como uma área do conhecimento imprópria aos objetivos desse regime (MORAES, 2003).

Passado o período do regime militar, a segunda LDB, de 1996, orientou que, ao final do ensino médio, o estudante deveria apresentar domínio dos conhecimentos da Filosofia e da Sociologia que lhe servissem para o exercício da cidadania. Em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) buscaram fornecer uma interpretação prática às orientações da LDB, recomendando que "as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania" (MORAES, 2003).

Hoje, segundo as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Sociologia tem o papel de formar um cidadão crítico, por meio do contato com as "Ciências Sociais na escola média, podendo oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados de pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia a sociedade e o outro" (BRASIL, 2008, p. 105). Sua finalidade é auxiliar o estudante a ultrapassar concepções do senso comum acerca da compreensão dos processos sociais, de modo que ele possa "observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado" (BRASIL, 2008, p. 106). O objetivo da disciplina é ajudar o aluno a estabelecer uma conexão entre o conhecimento aprendido na escola e sua vivência como indivíduo, além da assimilação de uma linguagem própria das Ciências Sociais.

Assim, com a volta da obrigatoriedade Sociologia no currículo nacional, em 2008, reinstalou-se o debate em torno da importância da disciplina, o que foi acompanhado pelo consequente debate em torno do arcabouço para o ensino e a aprendizagem da disciplina na escola básica. Por conta desse histórico instável de idas e vindas, o ensino de Sociologia não é algo consolidado, mas um campo onde há ainda muito por fazer. Ao contrário do que ocorre em outras disciplinas há muito tempo consolidadas, tais como Matemática, Física, Química, Português, História e Geografia, no âmbito do ensino da Sociologia muitas questões ainda se colocam.

Em relação ao material didático, por exemplo, a produção voltada para a disciplina ainda é muito recente e tímida. A primeira participação da disciplina no edital do Programa Nacional para o Livro Didático se deu em 2012. Naquele edital, dos 14 livros inscritos, apenas dois foram

aprovados. Esse quadro vem mudando. No PNLD, 2015, foram inscritos 13 livros, dos quais 6 foram aprovados (PNLD, 2015). Entre os principais avanços a serem destacados entre as obras aprovadas no edital de 2012 e as selecionadas no edital de 2015 vale destacar a maior atenção à interdisciplinaridade interna das Ciências Sociais, o que se observa em livros didáticos que procuram dar pesos equivalentes aos enfoques da Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Mesmo sendo Sociologia o nome da disciplina, os conteúdos que compõem seu currículo devem apresentar também os conhecimentos das outras duas áreas, configurando assim a presença plena dos conteúdos de Ciências Sociais na escola.

Essa divisão, ao mesmo tempo que “fortalece a reflexão”, reproduz a divisão praticada na universidade, que acaba por renunciar “ao tratamento dessas três áreas de maneira interdisciplinar a partir dos temas” (PNLD, 2015, p. 12). Quanto à importância da disciplina na grade curricular do ensino médio, vale destacar seu aspecto secundário em relação a disciplinas já consagradas e prioritárias, como a Matemática e o Português. É comum, na cultura escolar, algumas práticas que legitimam esse lugar secundário na educação básica, a exemplo da reduzida carga horária, normalmente restrita a uma aula semanal de 55 minutos, bem como o uso da disciplina para preencher a carga horária dos professores das demais disciplinas. Isso faz com que as aulas de Sociologia sejam geralmente ministradas por profissionais que não possuem formação específica, resultando numa incipiente comunidade de professores com formação na área.

Em Pernambuco, por exemplo, os professores de Sociologia da educação básica que são graduados em licenciatura ou bacharelado em Ciências Sociais somam apenas 4,7%. A maioria é composta de professores formados em História, Geografia e em Pedagogia (ZARIAS; LIMA; FUSCO, 2015). Segundo dados da Fundação Joaquim Nabuco, no estado da Bahia, para citar outro exemplo, a porcentagem de professores formados em Ciências Sociais que lecionam Sociologia é de apenas 3,4%. No Mato Grosso, 0,6%. Nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, a diferença é menor. Em São Paulo, por exemplo, 21,5% dos professores de Sociologia são licenciados na área. (ZARIAS 2012). Apesar do grande potencial da disciplina, a realidade da Sociologia na escola está longe de cumprir os objetivos propostos pelos documentos oficiais. A trajetória irregular e a posição instável da disciplina na escola básica corrobora para que seja vista como um componente secundário no currículo escolar, de frágil legitimidade e que muitas vezes conta com uma má impressão por parte dos alunos.

A despeito desses desafios, há que se destacar um conjunto de iniciativas positivas que estão acontecendo em favor da melhoria da qualidade do ensino de Sociologia na escola média, tais como a criação do primeiro Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio no país. Localizado em Recife, Pernambuco, e proposto pela Fundação Joaquim Nabuco (Ministério da Educação), este mestrado “com metas de curto prazo, pretende capacitar professores que lecionam Sociologia, no nível médio” (VELHO BARRETO e ZARIAS, 2013). O mestrado procura funcionar como mais um espaço de capacitação docente, de produção de materiais didáticos que de forma crítica colaborem com o ensino e a aprendizagem da Sociologia na educação básica. A proposta vem sendo expandida de modo a se configurar em um mestrado profissional em rede, de amplitude nacional e envolvendo grupos de estudo e pesquisa de outras instituições de ensino superior espalhadas pelo país e com certa tradição de estudos na área do ensino de Sociologia, tais como a Universidade Estadual de Londrina (UEL); o Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LaBES), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); o Laboratório de Ensino de Sociologia (Lesoc), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o Colégio Pedro II, entre outros.

Outro indício da importância que vem ganhando o ensino de Sociologia no país são os encontros e congressos científicos voltados para a área, dentre os quais se destacam o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica - ENESEB, evento que na sua primeira edição reuniu cerca de 700 profissionais e é promovido pela Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS, tendo realizado em 2015 a sua quarta edição. Vale destacar também a fundação da ABECS, Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, criada em 2012 (PNLD, 2015).

Entre todos os avanços e entraves ao desenvolvimento do ensino da Sociologia, um ponto que merece muita atenção dos especialistas é o do currículo: não há um roteiro predefinido a respeito do que ensinar na disciplina. De certa forma, a variedade de conteúdos e a própria estrutura de apresentação desses conteúdos nos livros didáticos da disciplina são sintomáticos dessa situação. Organizada pela Secretária de Educação Básica, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCNEM (2008), são um guia de trabalho para o professor. Nelas, há um conjunto de reflexões sobre a prática docente em relação aos conteúdos específicos das disciplinas presentes no currículo, no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimento, como também, de apontar e indicar alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho do

professor, a fim de atender às necessidades e às expectativas da escola e dos professores na estruturação do currículo no ensino médio (BRASIL, 2008).

Em razão de cada disciplina ter seu objeto de análise, materiais e métodos que são elaborados para dar suporte a um saber específico, é difícil esperar que um professor formado em outra área do conhecimento disponha de bagagem teórica e conceitual suficiente para desempenhar satisfatoriamente o papel de professor de Sociologia. Em vista da realidade enfrentada pela disciplina em relação à disponibilidade de professores formados na área, o prognóstico é bastante preocupante, uma vez que a falta de formação específica por parte do educador pode provocar um ensino inadequado, no qual as interpretações sociológicas estejam ausentes, aproximando o momento da aula de Sociologia a uma “conversa de botequim” (BRASIL, 2008, p.117). Mesmo para os professores formados na área, os desafios a respeito do quê e de como ensinar são enormes. Para Ileizi Silva,

Estamos numa fase em que temos que estruturar essa dimensão da nossa ciência, a dimensão didática, pedagógica e de reprodução dos conhecimentos científicos nos níveis mais básicos da formação humana nas escolas (SILVA, 2005, p. 1).

Apesar dos desafios, a autora adverte que:

Não temos motivos para ficarmos totalmente perdidos, desorientados e sem saber por onde começar o ensino de Sociologia nas escolas. Temos que nos concentrar em duas dimensões da nossa tarefa: o saber acumulado da Sociologia e as necessidades contemporâneas da juventude, da escola, do ensino médio e dos fenômenos sociais mais amplos” (SILVA, 2005, p. 2).

Em virtude da grande diversidade interna aos conhecimentos das Ciências Sociais, a proposta de trabalho das OCNEM (2008) para a disciplina de Sociologia na escola secundária está focada em três tipos complementares de recorte: conceitos, temas e teorias. Em relação aos CONCEITOS, eles representam elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta, levando os alunos à descoberta e intimidade com uma linguagem científica. “O discurso sociológico merece um tratamento especial em sala de aula. Por isso em parte, o trabalho do professor de Sociologia consiste numa tradução” (BRASIL, 2008, p. 117), voltada à adequação da linguagem sociológica à linguagem escolar. Já os TEMAS, permitem ao professor a escolha de

situações ou assuntos para o desenvolvimento da análise sociológica. “Pode-se trabalhar com muitos temas, e, dependendo do interesse do professor, dos alunos e da própria escola, adequar essa escolha à própria realidade.” (BRASIL, 2008, p. 119). Por fim, as TEORIAS fornecem a base teórica para a explicação, compreensão e reconstrução da conexão de sentido existente nas ações dos indivíduos, o desenvolvimento e os efeitos de suas condutas nas relações sociais. “É possível entender as teorias sociológicas como ‘modelos explicativos’. Como tal, uma teoria ‘reconstrói’ a realidade, tentando dar conta dos fatores que a produziram e dos seus possíveis desdobramentos.” (BRASIL, 2008, p. 122).

A difusão da Sociologia na escola média pode oferecer ao aluno, a partir de informações próprias do campo das Ciências Sociais, resultados das pesquisas mais diversas, que podem possibilitar novas chaves para desvendar algumas concepções de mundo acerca da economia, da sociedade, da política, ambiente, cultura, entre outras formas de pensar: “É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social ou mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem” (BRASIL, 2008, p. 105).

Nesse aspecto, há ainda dois instrumentos bastante úteis para o trabalho do professor de Sociologia: o estranhamento e a desnaturalização. O estranhamento é algo preconizado pelas OCNEM (2008) para todas as disciplinas, tanto das ciências humanas quanto das naturais. Em relação à Sociologia, ele significa “observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos” (BRASIL, 2008). Neste caso, procura-se realizar uma problematização de fenômenos sociais.

Quanto à desnaturalização dos fenômenos sociais, segundo as OCNEM, esta representa uma atividade fundamental do pensamento sociológico (BRASIL, 2008) e se faz presente nas explicações dos fenômenos, preservando sua historicidade, e a compreensão de que “nem sempre foi assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, essas de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais” (BRASIL, 2008). “Entendendo que esse duplo papel da Sociologia como ciência – desnaturalização

e estranhamento dos fenômenos sociais – podem ser traduzidos na escola básica por recortes” (BRASIL, 2008).

Para as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2008), uma maneira de potencializar essa socialização cultural que legitima o processo de educação é a contextualização, pois ela permite trabalhar parte da realidade do aluno e do seu cotidiano como temas em sala de aula. A depender de como será feita a abordagem dos conteúdos nas aulas, pode-se fazer com que o estudante aprenda segundo uma visão holística, que privilegia a unidade dos apontamentos. Assim, a aprendizagem ratifica a construção de sentido entre o que se aprende na escola, partindo daquilo que o estudante vivencia em seu cotidiano. A contextualização caracteriza-se como um componente propulsor de conteúdo, capaz de permitir um avanço nas diretrizes curriculares, mas também uma maneira de “pensar a escola a partir de sua própria realidade, privilegiando o trabalho coletivo” (BRASIL, 2008, p. 8).

A contextualização no currículo escolar é uma recomendação metodológica presente em alguns outros documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2009); dos Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCPE, 2013) e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2008). Ainda, a Base Nacional Comum (BCN), a qual está em construção, por isso ainda não foi oficializada, já aponta na mesma direção. Haja vista que o ensino e aprendizagem pautados na contextualização montam-se em uma circunstância de estímulo à criatividade e ao fortalecimento da confiança do estudante. Nesse sentido, as OCNEM (2008) entendem que o objetivo do ensino médio compreende realizar “a integração e a articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização” (BRASIL, 2008, p. 8).

Uma maneira de exercer a contextualização nas aulas de Sociologia é a adequação teórica e conceitual em torno de parte do contexto local do estudante escolhido para ser problematizado nas aulas. Ou seja, realizar um trabalho de distinção e adequação de temas, teorias e conceitos que consigam dar conta da construção de sentido em torno dos saberes produzidos nas aulas e que possam ser reconhecidos como válidos quando se referem ao “mundo empírico” (BRASIL, 2008, p. 124). Pode-se, nessa ocasião, optar por estimular o exercício da imaginação sociológica por parte dos alunos, agregando um apoio didático para realizar interpretações sociológicas da realidade social:

Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar e descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social (BRASIL, 2000, p. 37).

Na medida que o cotidiano do aluno vai ao encontro da Sociologia, o estudante aprende as teorias, os conceitos e temas próprios das Ciências Sociais de uma maneira mais fácil. Além disso, contextualizar a realidade local na sala de aula visa a dar sentido ao conhecimento escolar e, por isso, incentiva o raciocínio e a capacidade de aprendizagem (BRASIL, 2000), uma vez que o aprender é regido por uma troca de saberes. “Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura, da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transforma saberes, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2010, p. 10).

Esse exercício, ancorado tanto no estranhamento e na desnaturalização quanto na instrumentalização de interpretações sociológicas pode vir a proporcionar ao estudante o exercício da imaginação sociológica, a capacidade adquirida de compreensão da estrutura social pelo homem comum, proporcionando ao seu possuidor estabelecer conexões mais amplas entre sua realidade particular e o cenário histórico e social mais amplo (MILLS, 1969):

A imaginação sociológica 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 frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. Dentro dessa agitação, busca-se a estrutura da sociedade moderna, e dentro dessa estrutura são formuladas as psicologias de diferentes homens e mulheres. Através disso, a ansiedade pessoal dos indivíduos é focalizada sobre fatos explícitos e a indiferença do público se transforma em participação nas questões públicas (MILLS, 1969, p. 11).

A imaginação sociológica é, portanto, o exercício de compreender as relações que se processam entre os homens e a sociedade, entre a biografia individual e a história, entre o eu e o mundo, de modo que os indivíduos tomem consciência do tipo de ser em que estão se transformando e para que tipo de evolução histórica podem participar (Mills, 1969). É a compreensão de sua própria existência dentro de seu período histórico. É a condição de compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período, em que o indivíduo “só pode conhecer suas possibilidades na vida tornando-se cômico

das possibilidades de todas as pessoas, nas mesmas circunstancias em que ele” (MILLS, 1969, p.11). “Não é apenas de habilidade da razão que precisam”, mas sim,

[...] uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos. É essa qualidade, afirmo, que jornalistas e professores, artistas e públicos, cientistas e editores estão começando a esperar daquilo que poderemos chamar da imaginação sociológica (MILLS, 1969, p. 11).

Ainda segundo o autor, esse tipo de compreensão perpassa o exercício e a aquisição de interpretações sociológicas, por meio da construção de um arquivo intelectual, individual e sociológico, que viabilize a compreensão da “história e a biografia e a relação entre ambas” (MILLS, 1969, p.15). Isso capacitará o indivíduo a interpretar os fatos sociais sob à ótica da Sociologia. Na formação desse arquivo sociológico devem estar contidos conhecimentos empíricos e teóricos sobre a experiência diária do possuidor, que será por ele revisitado sempre que sejam demandadas reflexões de caráter sociológico. Mills acredita ainda que, “a despeito do alcance de sua consciência, o cientista social é habitualmente professor”:

Na medida em que se preocupa com a educação liberal, ou seja, a educação libertadora, seu papel tem dois objetivos: o que deve fazer para o indivíduo é transformar suas preocupações pessoais em questões problemas e sociais, abertos à razão – sua meta é ajudar o indivíduo a tornar-se um homem auto-educado, que somente então seria racional e livre (MILLS, 1966, p. 201).

A escola funciona como uma etapa básica para o desenvolvimento e progresso do indivíduo. É nela que vivenciamos uma interação mais íntima com a diversidade e com as primeiras escolhas. Para Michael Young, a escola capacita ou pode “capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não podem ser adquiridos em casa ou em sua comunidade, e para adultos e seus locais de trabalho” (YOUNG, 2007, p.1294). No ambiente escolar do ensino médio, a aula de Sociologia pode funcionar como momento de exercício da imaginação sociológica por parte do aluno, principalmente em vista da crescente demanda para que a escola incorpore novas estratégias de construção e apreensão do saber, levando em consideração as multiplicidades dos contextos regional e local. Para Nilda Alves (2003), o cotidiano possui um significativo valor nesses

processos de aprendizagem e pode vir a ser um importante elemento no exercício do que Mills (1969) chama de imaginação sociológica.

Os pesquisadores e as pesquisadoras que atualmente buscam entender a relação cotidiano e cultura, parafraseando Malreaux, não estão inventando nem o cotidiano nem a cultura, nem a relação entre eles. O que buscam fazer é compreender sua riqueza, diversidade e complexidade, em primeiro lugar. (ALVES, 2003, p. 72).

O estudo do cotidiano nos permite compreender aspectos ideológicos situados na vida do estudante e como esses aspectos influenciam processos sociais:

Os estudos desenvolvidos do/no cotidiano sobre a cultura e seus artefatos de todo tipo – ideologias e aparelhos – buscam analisar, explicar e compreender os modos como cada um desses artefatos está sempre encarnado em cada ‘praticante’ através das diversas redes cotidianas em que o mesmo está enredado. (ALVES, 2003, p. 72)

A preocupação sistemática do professor de Sociologia com a desnaturalização e o estranhamento dos fenômenos sociais nas atividades de sala de aula, fazendo uso de conceitos e teorias sociológicas na abordagem de temas familiares ao cotidiano e à realidade do estudante, podem fazer, das aulas de Sociologia, um poderoso espaço voltado à prática e ao exercício da imaginação sociológica, auxiliando o aluno a interpretar o meio social e o cotidiano no qual encontra-se inserido e levando-o a compreender, assim, os fenômenos de proporções históricas e a tradução de suas preocupações pessoais em questões públicas. Isso não significa atribuir à Sociologia um caráter missionário e um exclusivismo salvacionista, no sentido de que a disciplina seria a única eleita e capaz de “corrigir” os problemas do mundo e da sociedade, até porque há outras disciplinas no currículo igualmente imbuídas da tarefa de contribuir com o pensamento crítico por parte do aluno. Trata-se apenas de reconhecer o potencial da disciplina na tarefa de “promover o contato do aluno com a sua realidade de forma reflexiva, relacional, bem como o confronto com realidades distantes e culturalmente diferentes” (MORAES, 2011, p. 7). Ou ainda, conforme palavras de Florestan Fernandes, a presença da Sociologia no nível médio pode contribuir com a “formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional”,

fundamentada em “conhecimentos antropológicos e sociológicos obtidos empiricamente”. Isso, ainda nas palavras de Fernandes, “poderia favorecer mudanças de determinadas atitudes em um sentido desejável” (FERNANDES, 1966, p.91-92).

Assim, o ensino da Sociologia deve ter como propósito aproximar o estudante a uma linguagem e um modo de enxergar e interpretar os fenômenos sociais que sejam próprios da Sociologia, bem como levar o aluno a exercitar uma forma sistemática de debater “em torno de temas de importância dados pelas tradições ou pela contemporaneidade” (BRASIL, 2008, p.105). A rigor, o desafio do docente é contribuir para a consolidação e estabilidade da disciplina no currículo escolar, por meio de métodos e práticas consistentes, apoiadas em sólida fundamentação teórica e numa fortalecida rede de professores capacitados e competentes, que troquem experiências entre si, proporcionando assim uma continuada capacitação de como ensinar e aprender Sociologia na educação básica. A relação do conteúdo aprendido na escola com a vida cotidiana do estudante se insere dentro de um contexto de ação política, que viabiliza lutas de princípios como a conquista da igualdade e pela emancipação do sujeito (MACEDO, 2006).

Considerando o histórico, as especificidades, os desafios e os propósitos da disciplina no ensino médio, a intervenção proposta neste trabalho buscou contribuir com o aperfeiçoamento da prática docente por meio de um exemplo prático de uma abordagem pedagógica que recorre ao cotidiano e à realidade do estudante como mote para as aulas de Sociologia. Tal proposta de intervenção foi inicialmente planejada para abordar elementos da realidade e do cotidiano de estudantes do ensino médio de uma escola situada no entorno de um grande empreendimento econômico, no caso, o Complexo Industrial Portuário Eraldo Gueiros, mas conhecido como Porto de Suape, ou Complexo de Suape. A partir dele, a intenção era a de utilizar as aulas de Sociologia como momento para que os alunos pudessem refletir a respeito desse grande empreendimento e os impactos e influências diretas ou indiretas em suas vidas, na vida de seus vizinhos, em seu bairro, na cidade, na dinâmica urbana. Como percebem e significam a existência do Complexo na realidade em que vivem? O que sabem sobre Suape? Será que conseguem dimensionar a grandiosidade desse tipo de empreendimento e sua influência na estrutura social na qual estão inseridos? Estando tão próximos do Complexo Portuário e talvez tão acostumados com sua existência, seria inclusive provável que tais alunos não conseguissem discernir a presença do Complexo e seus efeitos, tendo já naturalizado muitas dessas questões cotidianas. Talvez

conhecessem Suape mais pela propaganda que se faz de seus benefícios para a economia do estado de Pernambuco e do Brasil do que propriamente pelas influências diretas que o Complexo tem em suas vidas; mais como uma realidade distante do que uma presença próxima. Essas perguntas e hipóteses nortearam a ideia inicial desta intervenção.

Na medida em que o trabalho avançou, uma ligeira correção de rumo foi implementada: o Complexo Industrial e Portuário deixou de ser o foco principal das atenções, cedendo espaço a uma abordagem histórica das transformações sociais e econômicas pelas quais passou a região. Simone Meucci, ao analisar a estrutura dos livros didáticos de Sociologia, observa que uma das técnicas de exposição de conteúdo utilizada nessas obras é o contextualismo.

Há o contextualismo que busca ilustrar esquemas teóricos de uma ciência descrevendo situações corriqueiras que exemplificam a abstração científica. ‘Contextualizar’, neste caso, tem o sentido de aproximar teoria e experiência ordinária. Outra espécie de contextualismo é aquele que se caracteriza pelo esforço de discorrer acerca do desenvolvimento histórico de determinado fenômeno. É um esforço particularmente notável nos livros de Sociologia. Esta é uma estratégia que serve para dois fins, nem sempre complementares: a) favorecer uma espécie de deslocamento temporal; b) demonstrar que a origem do fenômeno marca a sua situação atual. A primeira finalidade pressupõe que a descrição histórica é instrumento útil para provocar a desnaturalização dos fenômenos. A segunda pressupõe que há uma relação de continuidade entre presente e passado. Da mesma maneira como a primeira modalidade de contextualismo se serve da vida para exemplificar a teoria, o contextualismo histórico se serve do tempo para ilustrar a contingência (MEUCCI, 2014, p. 216).

De maneira análoga, a ideia de operacionalizar, nesta intervenção, a contextualização de conteúdos na aula de Sociologia passou a abrigar também uma preocupação com a dimensão histórica. Não apenas o recurso à “experiência ordinária”, como inicialmente previsto, mas também o “deslocamento temporal” (com vias à desnaturalização dos fenômenos sociais) e a preocupação com a “relação de continuidade entre presente e passado”. Essa alteração constituiu-se mais em um acréscimo do que propriamente uma reformulação de objetivos.

Assim, se inicialmente a intenção era basicamente levantar a percepção dos estudantes a respeito das influências de Suape em suas vidas, identificando a partir disso os principais temas a serem abordados nas aulas de Sociologia, com esse acréscimo os objetivos passaram a incluir a contextualização histórica de questões sociais bastante ligadas à região, tais como as modificações nas relações locais de trabalho e produção, desde os engenhos de fabricação de cana de açúcar no

período colonial, passando pelo período das usinas canavieiras, até a fase atual, representada pela Complexo Industrial e Portuário de Suape, que veio modificar intensamente a dinâmica socioeconômica e cultural da região.

Como base nesses propósitos, o trabalho de campo e de pesquisa teve início com o diagnóstico das percepções desses estudantes a respeito das influências do Complexo de Suape na realidade social, econômica e ambiental da região. Após essa etapa, foi realizado o levantamento de dados e estudos referentes ao município, à região e ao Complexo de Suape, sendo essa uma etapa fundamental para a elaboração da sequência de aulas voltadas a contextualização de temas, conceitos e teorias sociológicas. Essas etapas resultaram na elaboração da sequência didática propriamente dita, conforme modelo sugerido por Antoni Zabala (2007), e que foi desenvolvida em sala de aula.

Segundo Zabala (1997) o aprendizado é uma construção subjetiva que depende de um diálogo com a realidade para fazer sentido e se mostrar útil. De acordo com Fernandes (1966):

A relação pedagógica consiste na transmissão das tradições ou cultura de um grupo de uma geração a outra; objetiva desenvolver nos indivíduos a sua ‘segunda natureza’, aquela que o caracteriza como ‘seres humanos’, isto é, o ‘ser social’ (FERNANDES 1966, p. 71).

A ação docente é livre no processo de ensinar, o que faz dela uma ação histórica, carregada de influências políticas e, portanto, de subjetividades. Ser professor consiste na ação de mediar o conhecimento aos outros. E, por isso, é necessário que o professor tenha um conhecimento mínimo do currículo e das abordagens próprias da disciplina que leciona. Segundo Maurice Tardif (2012), para que o professor consiga desenvolver uma intervenção pedagógica, é primordial a junção de seus saberes docentes, uma vez que, para ele, o saber docente é um saber plural. Ele é tanto fruto da formação profissional, oriunda da bagagem da formação profissional representada pelos saberes disciplinar e curricular adquirida nas instituições de formação de professores, quanto é fruto de um saber experiencial, próprio da subjetividade de cada um. Esses saberes são todos “saberes específicos que os professores desenvolvem baseados em seu trabalho do cotidiano e no conhecimento do meio” (TARDIF, 2012, p. 39). Juntos, esses saberes se entrelaçam e formam os saberes docentes, que vão aflorar no trabalho em sala de aula.

A proposta da sequência didática, a qual intitulei “Suape: caminhos sinuosos”, consiste em mobilizar o estudante a refletir acerca dos processos sociais, ambientais e econômicos próprios da realidade atual da Mata Sul de Pernambuco, na medida do possível buscando relacionar parte dessas transformações, impactos e influências à realidade e ao seu cotidiano. A metodologia consistiu em uma abordagem qualitativa e envolveu a elaboração e análise da intervenção pedagógica, por meio da observação e registros das aulas.

Um ponto relevante a ser destacado a respeito deste trabalho é sua dimensão autoral, possibilitando à criatividade de docentes e estudantes o espaço para a construção conjunta da uma proposta de aprendizagem dialógica. Os conteúdos ensinados devem atender tanto aos interesses do estudante quanto aos do professor, considerando primeiramente a subjetividade da sala de aula e da escola. Também, se considerou neste trabalho que a adaptação dos conteúdos teóricos à realidade do estudante é fundamental para um bom exercício docente. Da mesma forma, revela-se a necessidade de o educador realizar um estudo permanente em torno das teorias adequadas aos temas abordados na sequência didática, ampliando o protagonismo docente, uma vez que será o mesmo quem produzirá o material didático.

De acordo com Zabala, a sequência didática é uma maneira de organizar o conteúdo, é “como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm princípio e um fim conhecido tanto pelo professor, como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18). E a especificidade da sequência didática aparece na forma de planejar as atividades, umas em relação às outras. Não são apenas tarefas desconexas entre si: “é um critério que permite realizar algumas identificações ou caracterizações preliminares da forma de ensinar” (ZABALA, 1998, p. 53).

Por isso, é imprescindível nessa intervenção pedagógica a obediência ao planejamento de aulas sequenciadas e integradas às atividades. A sequência didática corresponde a uma unidade didática equivalente a um minicurso. Em um ano letivo pode haver mais de um minicurso. Para Castro, a adoção desse formato tem suas vantagens: “a aprendizagem por unidades atende às necessidades do estudante de maneira mais efetiva. Opõe-se a que seja uma sucessão de aulas, tarefas e provas, referentes a informações esparsas, isoladas ou estanques” (CASTRO, 1976, p. 55). A aplicação da sequência didática tem despertado grande interesse na área de Educação, mas também no campo do ensino das ciências em geral (GIORDAN; GUIMARÃES e MASSI, 2011).

Uma sequência didática possui no mínimo três fases: o planejamento, a execução e a avaliação. Neste trabalho, essas etapas correspondem a três módulos: o módulo I consistiu no momento de apresentação do tema aos alunos e no diagnóstico de suas percepções a respeito da realidade e do cotidiano em que vivem. Para isso foram planejadas dez aulas exploratórias, embora somente sete tenham de fato ocorrido. Em seguida, o módulo II incluiu as aulas elaboradas a partir dos temas e questões levantadas na etapa anterior. Ao invés de aulas exploratórias, aulas destinadas a abordar conceitos e teorias sociológicas, sempre relacionados à realidade local ou ao cotidiano dos estudantes. Essa etapa demandou uma pesquisa bibliográfica para proporcionar embasamento teórico-conceitual ao conteúdo das aulas. O tempo de realização dos módulos I e II compreendeu os meses de outubro e novembro de 2014, e setembro e outubro de 2015, respectivamente. Por fim, o módulo III correspondeu à etapa avaliativa. A figura a seguir ilustra as etapas da sequência didática que será apresentada no segundo capítulo.

**Figura 1 - Etapas da pesquisa**



Fonte: elaboração própria.

A parte voltada à abordagem de conteúdos sociológicos propriamente ditos, correspondente ao Módulo II, apresenta-se dividida em duas partes: a primeira problematiza as origens do sistema produtivo da região da Mata Sul, a partir de textos e reflexões de Gilberto Freyre, Louis-François Tollenare, José Lins do Rêgo e Joaquim Nabuco. Já a segunda parte aborda os aspectos da atualidade e do contexto produtivo de base desenvolvimentista que hoje se observa na região, com destaque às influências e impactos causados pelo modelo de desenvolvimento adotado pela recente reestruturação do Complexo Portuário de Suape. Com essas duas etapas, a finalidade é traçar uma linha histórica que permita abordar diferentes temas – tais como escravidão, patriarcado, estratificação social, modos de produção – a partir de interpretações, conceitos e teorias sociológicas.

Os temas dos conteúdos abordados nesta intervenção pedagógica inserem-se nos Parâmetros Curriculares Estaduais de Pernambuco (PCPE), no eixo intitulado “Trabalho, Estrutura Social e Desigualdades” (PERNAMBUCO, 2013), cujas expectativas de aprendizagem incluem:

EA1 – Apreender os fundamentos econômicos da sociedade: processo de produção, trabalho, instrumentos, meios, relações e modos de produção.

EA2 – Compreender o trabalho em diferentes contextos sócio-históricos.

EA3 – Analisar as implicações na vida social advindas dos diferentes processos de produção e circulação de riquezas

EA4 – Analisar os mecanismos inerentes às formas de organização social no processo de produção e reprodução das estruturas sócio-político-econômicas.

EA5 – Analisar criticamente as modificações advindas das novas tecnologias e seus impactos na vida social e no mundo do trabalho.

EA6 – Identificar as transformações na estrutura produtiva ao longo da história, apreendendo as diferentes formas de organização da produção, a atuação dos grupos sociais e o impacto das mesmas na vida social (PERNAMBUCO, 2013, p. 55).

Também a proposta da Base Curricular Nacional Comum (2015), apesar de ainda encontrar-se em fase de discussão, aponta a necessidade de que no primeiro ano do ensino médio o estudante seja introduzido à discussão e problematização da relação entre indivíduo e sociedade, baseando-se na biografia e história. Para isso, deverão ser mobilizados alguns dos conceitos básicos da

Sociologia, tais como fato social, estamentos, classes sociais, ações e relações sociais, igualdade e diversidade.

Nas páginas a seguir, está o corpo deste trabalho, que se divide em três capítulos. Juntos eles versam acerca do ensino e da aprendizagem dos estudantes em torno do tema do desenvolvimento e tendo a região do Complexo Portuário de Suape como referência. Neles estão as discussões acerca das etapas metodológicas empregadas no percurso desta pesquisa. No primeiro capítulo apresento alguns dados referentes ao território, à escola e ao grupo de estudantes com os quais desenvolvi esta intervenção, apontando alguns aspectos da realidade local que utilizo como base à contextualização de temas para as aulas de Sociologia. Em seguida, no mesmo capítulo, apresento as aulas do módulo I, de caráter exploratório e que me ajudaram a entender a maneira como os estudantes percebem seu contexto e as influências do Complexo de Suape em suas vidas

O segundo capítulo apresenta o planejamento da sequência de aulas teóricas, destinadas a fornecer aos alunos elementos para a interpretação da realidade e para o entendimento dos processos produtivos que se transformaram desde o engenho colonial, passando pela usina e chegando, nos dias de hoje, ao Complexo de Suape. Trata-se também de um momento voltado ao exercício da imaginação sociológica, no sentido de estimular nos alunos a percepção da estrutura social em relação à sua vida particular.

O terceiro capítulo refere-se à avaliação da aprendizagem e das considerações em torno dos aspectos que fazem da sequência didática um modelo indicado ao ensino e aprendizagem da Sociologia. Também nesse capítulo são apresentados os relatos das aulas teóricas, ou seja, como se deram as reações dos estudantes ao conteúdo abordado em sala de aula. Por fim, ao final do terceiro capítulo encontram-se algumas considerações e conclusões deste trabalho.

Dessa forma, este trabalho procura contribuir com o debate a respeito da construção do saber sociológico no ensino médio, suas potencialidades, metodologias e desafios, por meio de um exemplo de abordagem didática voltada a estimular no aluno o exercício da imaginação sociológica, a percepção das relações entre sua vida particular e o contexto mais geral da realidade em que vive. Busca também contribuir com a superação de elementos da escola tradicional, da educação de caráter livresco, impregnando-a de ativismo e experimentação, contra uma lógica que preza pelo engessamento a respeito dos conteúdos a serem trabalhados em sala.

Para mim, que nasci na região e cresci sob o ciclo da moagem da cana pela usina, esse exercício me levou a viajar no tempo e me ver novamente brincando no canavial, na usina, tomando banho de rio. Porém, desta vez, tive a oportunidade de aprender – ao me fazer professora e tentar ensinar aos alunos – aquilo que na época não sabia, ou seja, a interpretar a realidade a partir de conceitos e teorias da Sociologia. Mais ainda, a propiciar aos estudantes o treinamento desse olhar sociológico que lhes auxilie a interpretar sociologicamente seu cotidiano e o mundo.

1

---

<sup>1</sup> Na época em que realizei este trabalho eu não era professora efetiva. A turma com a qual trabalhei estava a cargo de um colega do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS/FUNDAJ) que possibilitou a minha inserção no campo cedendo, gentilmente e com a aprovação da direção da escola, o espaço de suas aulas.

## **Primeiro Capítulo – As aulas exploratórias, os estudantes, o território**

Este capítulo tem o objetivo de apresentar alguns dados acerca do território, da escola e dos estudantes envolvidos neste trabalho. Nele também relato a aproximação e o início das atividades com os estudantes, com base nas minhas anotações no diário de campo. Essas primeiras aulas serviram como diagnóstico da percepção dos alunos a respeito de Suape e suas influências em suas vidas. Essa etapa exploratória ajudou na escolha dos conceitos, temas e teorias utilizados na sequência de aulas apresentada no segundo capítulo. Nesse sentido, procurei conhecer como eles compreendem e problematizam a ligação entre suas vidas e o contexto de reestruturação da paisagem e da dinâmica social a partir da expansão do porto e do Complexo Industrial, ocorridas a partir de 2007, como parte das iniciativas levadas a cabo pelo Governo Federal no âmbito do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC II).

Para o diálogo em sala de aula, trouxe assuntos relacionados à paisagem e ao ambiente da região, ao turismo e à ideia de desenvolvimento, normalmente atrelada à imagem do Complexo, sempre buscando relacionar esses aspectos com a vida de estudante, ou com mudanças na dinâmica social, tais como o aumento da violência urbana, a expansão da imigração, as alterações nas perspectivas de trabalho e emprego, entre outros.

### 2.1. O Território

Como todas as localidades da zona da Mata pernambucana, a história do município do Cabo de Santo Agostinho, onde está situada a escola na qual desenvolvi esta intervenção, bem como o Complexo de Suape, tem sua origem ligada à monocultura da cana-de-açúcar. As primeiras sesmarias foram doadas em 1560 por Duarte Coelho, o donatário da Capitania de Pernambuco, a diversos colonos que fundaram seus engenhos na região.

Ali, como em toda a Zona da Mata, floresceu uma sociedade fundada no cultivo da cana e no fabrico do açúcar. Uma sociedade patriarcal, assentada sobre o latifúndio, o trabalho escravo e a monocultura canavieira. Segundo Gilberto Freyre, “pode-se atribuir à monocultura da cana a formação [...] do tipo mais puro de aristocrata brasileiro: o senhor de engenho” (FREYRE, 2004, p. 130).

Essa sociedade patriarcal se organizava em dois principais pilares. De um lado a casa-grande de pedra e cal, lugar de poder, morada do senhor de engenho e das sinhás. De outro a senzala, morada dos escravos trazidos da África para o trabalho pesado na lavoura canavieira e no beneficiamento da cana (FREYRE, 2004). Esse processo de consolidação da sociedade canavieira foi precedido da expulsão dos povos indígenas que habitavam o território antes da chegada dos portugueses:

Esse Nordeste de terra gorda e de ar oleoso é o Nordeste da cana-de-açúcar. Das casas-grandes dos engenhos. Dos sobrados de azulejo. Dos mucambos de palha de coqueiro ou de coberta de capim. O Nordeste da primeira fábrica brasileira de açúcar – de que não se sabe o nome – e talvez da primeira casa de pedra-e-cal, da primeira igreja no Brasil, da primeira mulher portuguesa criando menino e fazendo doce em terra americana; do Palmares de Zumbi – uma república inteira de mucambos. O Nordeste que vai do recôncavo ao Maranhão tendo o seu centro em Pernambuco (FREYRE, 2004, p.46).

Por muito tempo, essa região do Nordeste açucareiro foi o principal foco de atenção da metrópole. Apenas com a descoberta de jazidas de ouro e diamante em Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás, na primeira metade do século XVIII, foi que as atenções se voltaram ao sul e interior da colônia.

A despeito dessas alterações no cenário colonial, persistiu na Zona da Mata nordestina esse padrão de sociabilidade fundamentada na monocultura latifundiária e escravocrata. O aperfeiçoamento e modernização das técnicas de beneficiamento do açúcar e a abolição da escravidão culminaram em modificações no panorama produtivo da região, representado pelo surgimento das usinas de beneficiamento da cana. Surge então a figura do usineiro, uma espécie de aristocrata industrial ligado à produção açucareira. Em substituição ao trabalho escravo estabeleceu-se o trabalho assalariado, via de regra mal remunerado e desacompanhado de qualquer direito trabalhista.

Essas modificações foram aos poucos se cristalizando em elementos da paisagem local, tais quais as vilas dos trabalhadores das usinas, em lugar das antigas senzalas. O aumento da população e do comércio influenciaram a mobilidade, a oferta de emprego, a saúde pública e o lazer dos habitantes.

Em relação a este panorama histórico, atualmente o Complexo Portuário de Suape instituiu novas bases produtivas, bastante diferentes daquelas assentadas no ciclo do açúcar. É importante salientar que mesmo essas transformações históricas em torno da produção econômica regional jamais alterou a estrutura social extremamente desigual da região. Onde antes havia o senhor de engenho e depois o usineiro, hoje é lugar ocupado pelo empresário. Onde antes havia o escravo e depois o boia-fria, hoje há o empregado, o operário, o trabalhador assalariado. Há uma clivagem social que divide a sociedade quase que em duas fatias, o que denota certa linearidade em torno da concentração dos meios de produção e dos níveis de renda.

A expansão do porto e do Complexo Industrial inaugurou novos modelos produtivos atraindo para a região dezenas de novas indústrias. Foi em meados da década de 1970 que se iniciou o projeto de transformar a área do antigo ancoradouro em uma grande zona portuária. O porto de Santo Agostinho, como era conhecido, não passava de um porto de escoamento da produção canavieira na Zona da Mata Sul pernambucana. Entre 1973 e 1975, o governo de Pernambuco iniciou um Plano Diretor para dar início a criação de um porto de águas profundas. Em 1978 foi criada a Empresa Suape, ou Complexo Portuário Eraldo Gueiros – CIPS. Em 1983, o porto começou a ser usado pela Petrobrás para a movimentação do álcool. No mesmo ano, ocorreu um incêndio no pátio de tancagem do porto do Recife, ocasionando a mudança das empresas de combustíveis para Suape. No final dos anos 90, a União reconheceu a importância econômica do porto para o Nordeste e iniciou uma série de investimentos que seguem aumentando anualmente.

Em 2007, a partir da implementação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do governo Lula, o porto passou a funcionar como um gigantesco canteiro de obras, em contínua ampliação, fazendo com que muitas de empresas de grande porte se instalassem nos arredores do terminal marítimo. Atualmente, Suape é o 5º maior porto do Brasil, abrigando aproximadamente 100 indústrias, além de outras 50 em fase de instalação, com destaque para as indústrias de produtos químicos, metalmeccânica, naval e logística. Esse parque industrial gera uma média de 25 mil empregos diretos, e indiretamente, na criação de novos empregos nas áreas de logística, construção civil, serviços, aquecendo toda a economia da região. Essas transformações repercutiram em novos arranjos sociais na região.

No entanto, apesar da imagem de progresso e desenvolvimento atrelada a esse grande empreendimento, aspectos como a exploração da mão de obra, a degradação ambiental e a remoção

forçada de populações tradicionais estão entre impactos sociais negativos advindos desse modelo de desenvolvimento:

Esse espaço, no momento, é entendido como interessante repositório de múltiplas finalidades e sentidos, no qual, nas palavras de Milton Santos (2004), a velocidade com que pedaços de territórios são valorizados e desvalorizados, determinando mudanças de usos, é temerária. Embora o autor não refira especificamente, a questão da cana de açúcar, nos seus escritos pode-se remeter na área de estudo, uma vez que no passado, a área tinha como meta a produção do açúcar, enquanto hoje seu curso segue outra lógica do capital, com um grande porto combinado com indústrias e várias conexões internacionais (MACHADO et al, n. p.).

Segundo o Programa Habitacional Nova Tatuoca, cerca de 50 famílias seriam beneficiadas com novas moradias, em virtude da remoção a que se viram forçadas: “Cada uma delas receberá uma casa de gesso, com água encanada, saneamento e energia elétrica reproduzindo as condições ambientais de suas antigas moradias” (COMPLEXO INDUSTRIAL PORTUÁRIO GOVERNADOR ERALDO GUEIROS, 2014)<sup>2</sup>. Para o pesquisador Clóvis Cavalcanti, observa-se um processo de favelização, em que as famílias são retiradas de suas casas sem assistência ou indenização justa. Essa etapa

tem sido caracterizada pela violência na retirada das famílias moradoras sem que indenizações justas sejam pagas, e nem novas moradias disponibilizadas, levando estes moradores a se tornarem sem teto, e famílias a viverem precariamente nas cidades localizadas em torno do Complexo (CAVALCANTI, 2013).

Segundo Silva & Cocco (1999) é então esse projeto desenvolvimentista que no Brasil irá resultar em um gerenciamento centralizado, extraindo do porto o seu tecido urbano e tornando-o uma infraestrutura terminal para exportação planejada. “A esse tipo de porto são associadas estratégias de restabelecimento econômico, pautadas apenas nas melhorias da eficácia interna, sendo seus mecanismos de atuação relativamente indiferentes à existência de uma cidade” (LAPA, 2007; BORGES, 2007, p. 3).

Nesse contexto encontra-se o bairro de Pontezinha, onde se situa a escola escolhida para o desenvolvimento desta intervenção, localizado a 11 quilômetros da cidade do Cabo. O surgimento

---

<sup>2</sup> <http://www.suape.pe.gov.br/sustainability/social-responsibility.php>. Acesso em 02 jun 2014

desse bairro está relacionado à fuga de escravos do Recife e de Olinda a caminho do Quilombo de Palmares. Ali acharam abrigo e alguns ficaram. O nome Pontezinha “originou-se de uma ponte de madeira sobre o rio Jaboatão” (O BOJO DA MACAÍBA, 2015)<sup>3</sup>. A estação de trem com o mesmo nome do bairro foi fundada em 1858 como sendo uma das estações da Estrada de ferro do Recife ao rio São Francisco. Mais tarde, em 1905, ela veio integrar o Ramal Recife-Maceió. Atualmente, essa estação faz parte da linha do Veículo Leve sobre Trilhos (VLT) Cajueiro seco-Cabo (WIKIPEDIA, 2015)<sup>4</sup>.

Os primeiros moradores desse bairro recorreram à natureza para garantir sua sobrevivência e a organização coletiva do local. Além dos negros, de acordo com Queiroz (2015) pescadores e índios também caracterizam as origens de Pontezinha:

A antiga primeira comunidade era formada por pescadores do peixe Aimoré e de mariscos, viviam na área onde hoje é chamada de “Santa Cruz”. A antiga segunda comunidade vivia na Rua 21 de abril e no Alto Santa Rosa (“antigo barreiro”, “área do Náutico”) coletando caranguejos e guaiamuns. A antiga terceira comunidade era chamada de “Índios”, esses moravam em um local designado como “Vala” (hoje, “área do América”). Eram caracterizados por pescarem com redes, algo não muito comum para a época e local. A antiga quarta comunidade era chamada de “Tira-coco” e viviam da plantação de cocos, mangas, fruta pão e possuíam também pequenos comércios. Hoje essa área é chamada de ‘centro do Sport’ (QUEIROZ, 2015, n.p.).

O transporte do bairro era feito por jangadas, a pé e a cavalo. A iluminação era feita com candeeiros:

A iluminação acontecia apenas no candeeiro, no qual o óleo para seu funcionamento era extraído do dendê e da mamona. Como isso normalmente atraía muitos insetos, os moradores à noite tinham o costume de queimar casca de coco para afastá-los (QUEIROZ, 2015, n.p.).

A história do bairro é marcada pelas más condições de vida da população, tais como a ausência de saneamento básico, de hospitais e água encanada era encontrada em Pontezinha:

---

<sup>3</sup> O bojo da Macaíba. Disponível em: < <http://obojodamacaiba.blogspot.com.br/>>. Acesso em 10 de Ago. 2014.

<sup>4</sup> Wikipedia, Dados acerca do bairro de Pontezinha. Disponível em: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Esta%C3%A7%C3%A3o\\_Pontezinha](https://pt.wikipedia.org/wiki/Esta%C3%A7%C3%A3o_Pontezinha)>. Acesso em 15 de Ago. 2014.

As condições precárias em tais comunidades eram evidentes, pois as necessidades básicas normalmente eram supridas de maneira improvisada, como acontecia com o transporte, a iluminação, a saúde (hospitais), a educação e a água potável, que era retirada por meio de perfurações no solo totalmente inadequadas, chamadas popularmente de cacimbas. Além das ausências de outros fatores fundamentais, como o saneamento básico (QUEIROZ, 2015, n.p.).

**Figura 2 - Localização do Cabo de Santo Agostinho**



Fonte: Uol Viagens (2015)

Figura 3 - Localização do bairro de Pontezinha



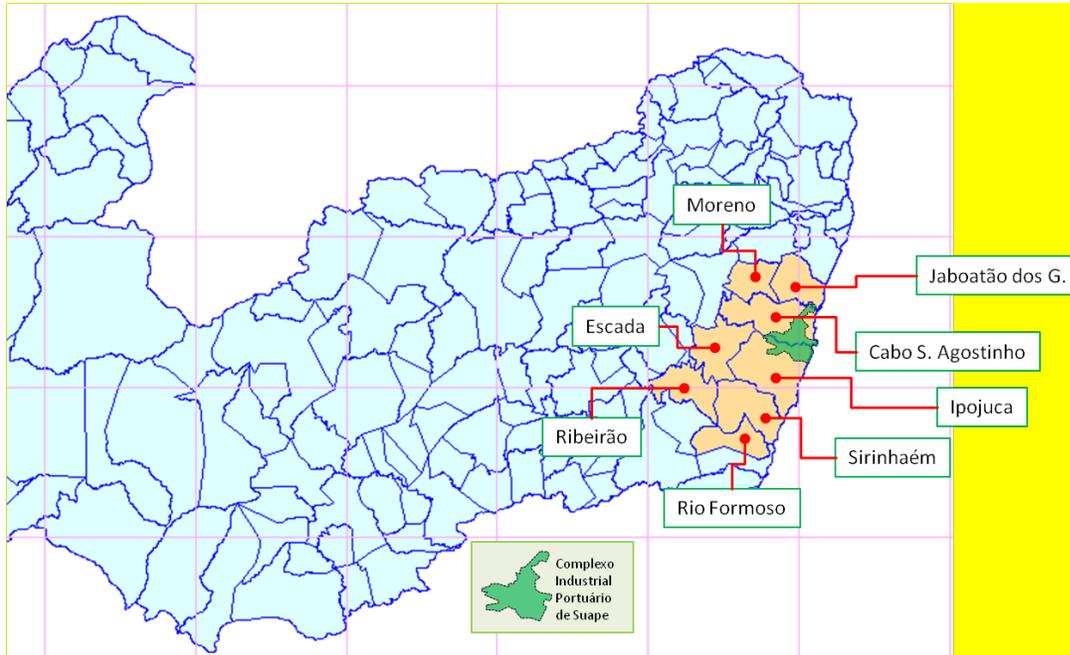
Fonte: Turismo eco (2014)

Figura 4 - Pontezinha



Fonte: blog do Gabriel diniz (2015)

**Figura 5 - Localização do Complexo Industrial Portuário de Suape e sua área de influência direta e indireta**



Fonte: Portal do Cabo (2013)

No ano de 1890, o bairro recebeu a instalação de uma fábrica de pólvora, a Pernambuco Powder Factory. Aos poucos, a população residente foi abandonando suas antigas práticas para dar lugar a uma nova rede de relações produtivas e sociais, ao mesmo tempo em que redesenhou a paisagem do bairro. As antigas técnicas produtivas foram dando lugar a um presente industrial marcado pela busca e melhores de salários.

Atualmente, nas proximidades da escola em que foi desenvolvida esta intervenção, é possível encontrar casas das antigas vilas de operários da extinta fábrica de pólvora. Nas sinuosas e apertadas ruas que rodeiam a escola, pode encontrar esgotos expostos na linha d'água. Em algumas casas se misturam o ambiente de moradia com o do trabalho, uma vez que muitas funcionam ao mesmo tempo como bar e restaurante, fiteiros e lojas que comercializam roupas.

A vegetação que ainda resta e as ruas em leito natural remetem a um espaço rural que aos poucos foi se arranjando para poder suprir às necessidades de uma urbanização que se concretizava às custas da produção fabril. Os contextos sociais que surgem com a modelagem do porto revelam

modificações não só no contexto econômico, mas também nos aspectos culturais da região, tais como a forte imigração de trabalhadores para as indústrias do porto.

Segundo o último censo feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do bairro de Pontezinha totaliza 9.207 habitantes, dos quais 4.310 são homens e 4.897 são mulheres. Dos 2.738 domicílios existentes no bairro, 6% não possuem renda; em 31%, a renda total é de até um salário mínimo; 58% recebem até cinco salários mínimos e 5% tem renda superior a cinco salários (IBGE, 2010).

Modificações levaram o panorama social a assumir novos contornos que se refletem no aumento da violência urbana, do tráfico e consumo de drogas, da gravidez entre adolescentes, de filhos abandonados pelos pais que trabalharam no Complexo por determinado tempo, bem como no aumento dos casos de doenças sexualmente transmissíveis<sup>5</sup>. Graças ao rápido incremento populacional na região, o déficit habitacional gerou grande aumento nos preços dos aluguéis e imóveis, resultando em forte especulação imobiliária. Além disso, impactos ligados à mobilidade e acessibilidade também se inserem nos problemas surgidos com a reestruturação acelerada do porto (INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS, 2012).

### Contextualização: a escola, os alunos e as aulas

#### *A escola: um espaço de convivência*

A escolha da escola se deu pela indicação de um colega da turma do mestrado, que é o professor nesta escola e facilitou o acesso à mesma. Inicialmente funcionando como um grupo escolar, a escola foi fundada em 1968, por demanda da comunidade. Inserida na Diretoria de Ensino do estado de Pernambuco, na Gerência Regional Metro Sul, esta unidade escolar oferta a Educação Básica, compreendendo o Ensino Fundamental (8º e 9º anos), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio, funcionando nos três turnos e atendendo um total de 1.616 estudantes, conforme dados do Projeto Político Pedagógico da Escola, de 2013. A escola possui sete

---

<sup>5</sup> Jornal do comércio on-line: Disponível em: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/geral/noticia/2011/12/03/violencia-se-espalha-rapidamente-pelo-litoral-sul-24322.php>. Acesso em 08 de Ago. 2014.

O caso da exploração sexual em Gaíbu. Disponível em: [http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/impactos\\_sociais\\_do\\_porto\\_de\\_suape\\_o\\_caso\\_da\\_exploraao\\_sexual\\_na\\_praia\\_de\\_gaibupe\\_1343833224.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/impactos_sociais_do_porto_de_suape_o_caso_da_exploraao_sexual_na_praia_de_gaibupe_1343833224.pdf). Acesso em 30 de Jul. 2014.

professores que lecionam Sociologia, nenhum deles com formação específica na área em Ciências Sociais ou Sociologia, mas sim, em História ou Geografia. Quanto ao livro didático, o manual adotado pela escola é *Tempos modernos, tempos de Sociologia* (BOMENY et al, 2013). Por semana, é dedicada uma/hora aula de Sociologia à cada turma do ensino médio e do EJA.

O prédio da escola dispõe de salas razoáveis, comportando sala dos professores, secretaria, auditório, biblioteca, um laboratório de informática, cantina, refeitório, banheiros e hall da entrada, além das salas de aula. Possui ainda um pátio a céu aberto e um refeitório coberto. De chão batido e pouca vegetação, o pátio conta com um bicicletário bastante utilizado pelos estudantes. No entanto, durante o dia, a forte incidência dos raios solares e a pouca presença de árvores tornam o ambiente do pátio bastante árido. Não há bancos e mesas que possam servir, em outro período do dia, como um ponto de encontro. Dessa forma, os estudantes tendem a ocupar o salão do refeitório, que fica ao lado do pátio. O refeitório corresponde a um salão enorme coberto com telhas. Todos os lados do refeitório são abertos, então é possível acessá-lo por qualquer lado. Ali, a temperatura é mais agradável. As três grandes mesas que ocupam um dos lados do refeitório permanecem o tempo inteiro ocupadas pelos estudantes que a usam para jogar xadrez, fazer trabalhos, realizar as refeições, namorar ou passarem o tempo ao celular. Além dessas mesas, há alguns bancos de cimento que também são pontos de encontros entre os jovens da escola, que passam boa parte do tempo espalhados por essas mesas e bancos, sentados ou deitados um no colo do outro, conversando.

Na sala de aula, as relações de afinidade estabelecem os critérios de pertencimento aos grupos. Os estudantes se dividem em pequenas turmas, cada uma ocupando um canto da sala e utilizando cadeiras para delimitarem seus espaços, desfazendo assim a arrumação deixada pelas faxineiras da escola. Cerca de cinco grupos são formados e se posicionam nas laterais da sala, deixando um espaço central livre para a circulação. A conversa entre os alunos é quase ininterrupta e, em muitos casos, faz-se necessária uma intervenção, reclamando silêncio. O uso do celular é outro entrave ao trabalho do professor, uma vez que muitos alunos o utilizam indiscriminadamente durante as aulas, desviando inclusive as atenções do professor.

A turma é composta por 35 estudantes matriculados, sendo 17 homens e 13 mulheres, com idades entre 16 e 17 anos. Desses, apenas 17 adolescentes participaram integralmente das atividades, respeitando o roteiro proposto. Alguns passavam a aula no “entra e sai”, ou seja, ora

entravam na sala, ora iam para o pátio. Outros passavam o tempo todo da aula do lado de fora. Há também os que simplesmente iam embora, uma vez que é permitido ao aluno entrar ou sair da escola no horário da aula, mesmo com o professor em sala. É comum, inclusive, os alunos irem embora antes da aula de Sociologia começar, conforme presenciei diversas vezes ao chegar na escola. Uma das alunas, por exemplo, nas raras vezes em que assistiu à aula, permaneceu usando o fone de ouvido do celular, demonstrando insatisfação a algumas tarefas propostas na aula e recusando-se a participar das atividades. Algumas vezes ela chegou a iniciar a atividade, mas nunca concluía, terminando por ir embora. Tal como ela, alguns alunos só estiveram uma vez na aula, embora os encontrasse com frequência no pátio.

Por outro lado, alguns estudantes de outras turmas decidiram assistir às minhas aulas. De maneira geral, percebi que a maioria dos estudantes prefere conhecer coisas novas e desenvolver atividades que fujam da rotina escolar. Dentre as atividades realizadas em sala, as que envolviam a produção de cartazes e pintura eram as que mais os motivavam. Entretanto, mostravam-se inicialmente envergonhados quando eu pedia que explicassem as ideias que colocaram nos cartazes, custando alguma insistência, tempo e paciência até que se vissem envolvidos na dinâmica da aula. As atividades de campo, tais como a visita ao porto de Suape e ao engenho Massangana, chamada por eles de “passeio”, é o tipo de atividade que mais gostam, quando então a participação, motivação e integração ocorrem de forma espontânea.

Os debates nessas aulas iniciais tiveram o intuito de estimular os estudantes a refletir a respeito das influências diretas e indiretas do Complexo de Suape em suas vidas, no seu cotidiano, no bairro, na cidade. De início imaginava, por exemplo, que os pais de muitos deles estivessem empregados no porto, nas obras de expansão ou em alguma das indústrias do Complexo, ou ainda como prestadores de serviços indiretamente relacionados a Suape. Cheguei inclusive a propor um questionário simples a ser aplicado por eles aos pais, como uma forma tanto deles experimentarem esse instrumento de levantamento de dados tão comum à Sociologia como também para que eu pudesse conhecer mais de perto a realidade desses alunos e suas famílias. A proposta não foi bem aceita e entre os poucos questionários que chegaram a ser preenchidos foi possível constatar que os alunos questionaram colegas da própria escola. Poucos foram os que, em sala de aula, falaram a respeito da trajetória profissional e ocupação dos pais. Em relação a esse assunto, preferiam mencionar um vizinho ou conhecido, alguns deles, inclusive, imigrados de outras localidades em

busca das oportunidades de emprego criadas pelo Complexo. Falamos também das modificações percebidas no bairro e na cidade, bem como da ascensão socioeconômica de algumas famílias. Em geral, percebi que o assunto causa desconforto entre os alunos, que preferem não expor entre os colegas a ocupação dos pais e os detalhes de sua situação socioeconômica. Um único aluno, que geralmente permanecia na sala para conversar comigo após o encerramento das aulas, contou detalhes a respeito da profissão dos pais. Segundo ele, toda sua curiosidade e inteligência aprendeu com sua mãe, pessoa pobre e bastante inteligente, que trabalha cuidando de idosos.

É importante destacar que nessas primeiras aulas optei por não abordar conceitos e teorias sociológicas, uma vez que não tinha a intenção de não abordar conhecimentos novos, mas de me apropriar da forma como eles concebem a relação entre esse grande empreendimento e suas vidas.

De acordo com Mills, o papel do cientista social, enquanto educador, “deve começar com o que interessa ao indivíduo mais profundamente, mesmo que pareça trivial e barato” (MILLS, 1969, p. 202). Desse modo, esse caminho pedagógico visou funcionar como um estímulo ao exercício da imaginação sociológica e à compreensão da relação entre os temas de caráter público e privado, bem como entre os grandes eventos e a escala da vida cotidiana. Para Mills (1969), cultivar a imaginação sociológica consiste, em grande parte, “na capacidade de passar de uma perspectiva a outra, e no processo de estabelecer uma visão adequada de uma sociedade total de seus componentes” (MILLS, 1969, p. 227-228).

Esse exercício envolve a prática de um entendimento a respeito de nossa própria condição na sociedade. Por meio da educação e do desenvolvimento intelectual, é possível aos homens tornarem-se conscientes das estruturas históricas e da posição que nelas ocupam.

Os recursos pedagógicos utilizados nessas primeiras aulas foram a produção de cartazes com colagens e pinturas, a exibição de filmes, discussões em sala, além de uma aula de campo na qual visitamos o Complexo de Suape. Os registros fotográficos, a produção de cartazes, a aula de campo e outros recursos didáticos se mostraram bastante úteis à compreensão das percepções da turma a respeito do tema. Passado o período inicial de adaptação, a turma demonstrou-se bastante colaborativa e mais à vontade para me fazer perguntas e tecer comentários. Vale mencionar também que durante a maior parte dessas aulas contamos com a presença do professor de Sociologia da turma, que gentilmente cedeu-me seu período de aulas, com a anuência e apoio da

direção da escola, para que fosse realizada esta intervenção e que também colaborou observando e registrando o desenvolvimento das aulas e a reação dos alunos.

### As aulas

#### *Primeira Aula – 09 de outubro de 2014*

Dividi a aula em dois momentos, o primeiro correspondente à apresentação da pesquisa, e o outro composto pelas provocações iniciais a respeito das percepções da turma a respeito do Complexo Portuário de Suape. Dessa forma, os estudantes foram apresentados ao objetivo do trabalho, às motivações da pesquisa, suas etapas, incertezas e o pedido de colaboração da turma no processo deste trabalho.

Para iniciar o segundo momento da aula realizei uma atividade de descontração.

À medida que eu explicava a dinâmica da atividade, alguns estudantes escutavam com atenção ao que eu dizia, outros permaneciam com fone nos ouvidos e outros conversavam em seus grupos de afinidade. Enquanto eu falava, era comum entre eles expressões faciais de desaprovação o que se comprovava na demora para realizar o que eu propunha.

Eles ajudaram a reorganizar a sala. Depois ficaram de pé, parados frente às suas cadeiras, olhando para o chão, teto, parede ou uns aos outros, sempre sorrindo, mas parecia que algo os impediam de engajarem-se na realização da tarefa, parecia estarem com vergonha. Dei início à dinâmica e fui em busca do meu par, enquanto isso todos me olhavam parados. Aos poucos foram cedendo e pude constatar que eles começavam a caminhar e procurar seu par, e a olhá-los fixamente. Conseguimos realizar bem a dinâmica. Nesse sentindo houve muitos sorrisos. Ao final, restaram burburinhos, alguns em voz alta, demonstrando alegria.

Assim, em clima de descontração, iniciamos o segundo momento, com a atividade intitulada “Pegando no batente”. Trata-se de uma ação estímulo à exposição das primeiras percepções dos estudantes. A tarefa é composta pelas seguintes etapas: 1- uma reflexão daquilo que os estudantes mais gostam de fazer no seu cotidiano e qual a relação disso com a alavancada do Complexo Portuário de Suape; 2 -“Paisagem”: pesquisa, recorte e colagem para a produção de cartazes, buscando fazer com que os estudantes retratassem a paisagem ambiental ao redor de Suape. Essas atividades procuravam problematizar algumas transformações percebidas na paisagem da região.

Para a atividade, a turma foi dividida em cinco grupos, os mesmos cinco grupos já existentes na turma. Os materiais didáticos utilizados foram revistas, cartolinas, colas e lápis. O tempo para a tarefa foi de quinze minutos e em seguida, os estudantes fizeram a apresentação de seus cartazes.

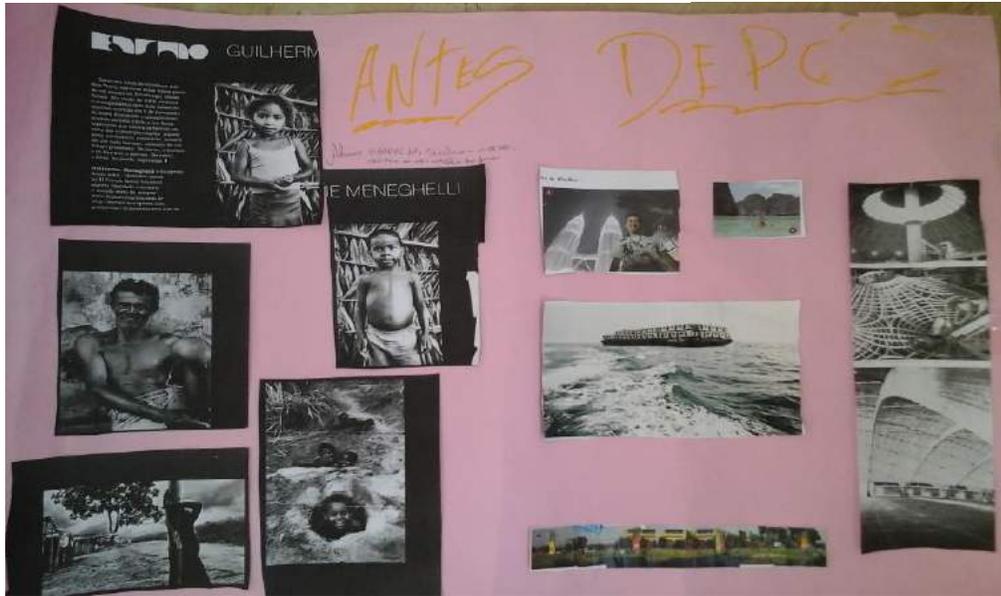
Com os grupos de trabalho já formados, os estudantes conversavam, sorriam e saíam da sala, mas, em contraponto ao percebido anteriormente, a resistência agora apresentada era quase nula e de forma acalorada realizavam às atividades.

Enquanto aconteciam as apresentações, o comportamento dos estudantes variou entre estarem quietos, prestando atenção ao que o colega apresentava, ou fazendo interrupções seja com correções, considerações ou até mesmo para realizar algum tipo de piada a partir do que o colega havia dito. Para melhor facilitar o entendimento do leitor acerca das ideias contidas nos cartazes produzidos pelos grupos, enumerei os grupos de maneira aleatória de um a cinco.

No cartaz do grupo nº1 foi feita uma exposição de paisagem do passado e da paisagem existente hoje. Nas figuras que retratam o “antes”, os estudantes exemplificaram usando imagens do trabalhador rural, do negro e de crianças brincando no chão de barro. A recriação do antes parece rememorar às origens do bairro, quando abrigava apenas as vilas dos pescadores.

Para representar a paisagem que chega com a reestruturação do porto, os estudantes desse grupo destacaram prédios, estruturas e estádios em arquitetura contemporânea, figuras de praia, navio no mar e de um porto. É possível perceber uma transformação do ambiente mediada por recursos econômicos atrelados à produção. Entre os estudantes, essa mudança parece ser entendida como “desenvolvimento”.

Foto 1 - Cartaz do grupo nº 1



Fonte: arquivo pessoal

Os estudantes do grupo nº2 utilizaram figuras que retratam a agricultura, o artesanato, uma empresa petrolífera, navios no mar, resíduos sólidos, alguns executivos e dinheiro. Durante a apresentação, essa equipe enfatizou o aumento da geração de resíduos sólidos: “trouxe mais sujeira”, disseram alguns jovens. Além disso, perceberam que mais dinheiro passou a circular na cidade com a reestruturação do porto. A representação de obras na região aparece também nesse cartaz. Em outras figuras, há empresários e a representação do turismo, além de uma figura em que aparece dois casais sorrindo e alguns contêineres. Na perspectiva dos alunos, o porto representa mais dinheiro e emprego; “Suape trouxe mais emprego” foi o que disseram.

No centro desse cartaz há uma figura maior do que as demais; nela há um homem em pé, acima dele uma série de figuras que se relacionam formando uma rede ligada por setas. Essa rede é formada pelas ilustrações de supermercado, abastecimento d’água, gasolina, indústria, alimentos, vacas, porcos, galinhas, alimentos transgênicos, escola, exploração do petróleo, construção civil, casa e árvores. Segundo o grupo, essa gravura expressa a interconexão dos componentes dessa rede

na qual se junta o homem, que por sua vez se conecta com uma semente abaixo do chão, dentro da terra.

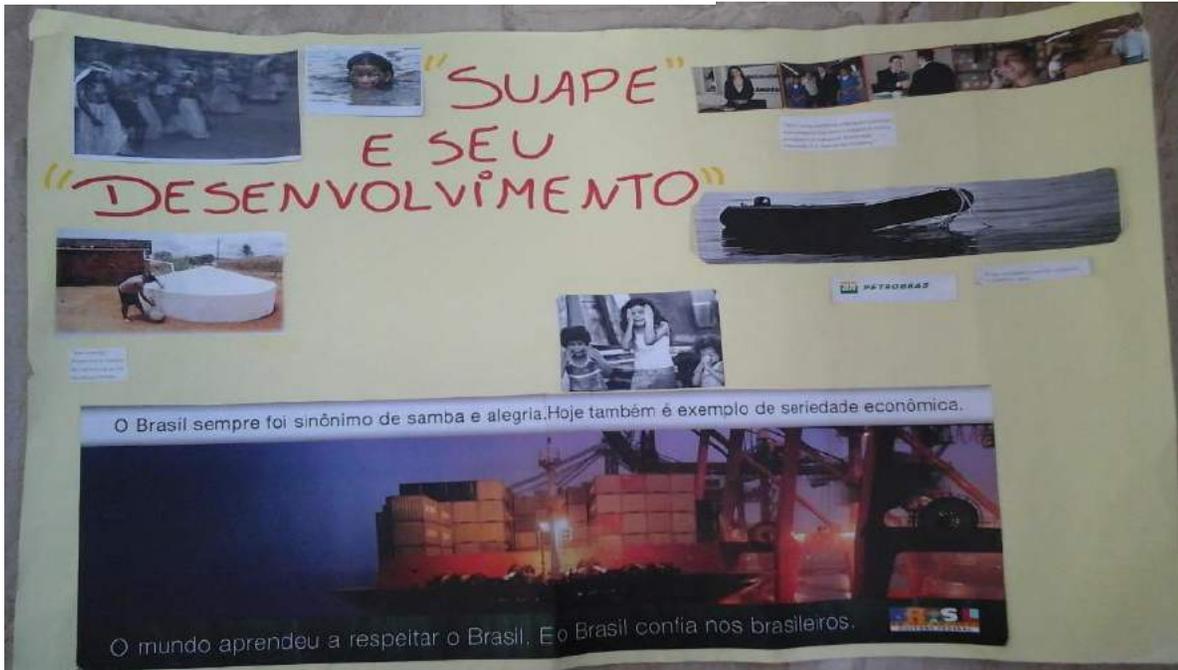
Foto 2- Cartaz do grupo nº 2



Fonte: Arquivo Pessoal

No cartaz do 3º grupo, intitulado “Suape e seu desenvolvimento”, a equipe trouxe imagens de indígenas, que representam, segundo eles, “os povos tradicionais que viviam no território de Suape antes da chegada do porto e que foram expulsos de forma injusta”. Em outra foto, há uma criança chorando. Para o grupo, essa imagem representa “o choro daqueles que foram desalojados para dar lugar à construção do Complexo”. Em outra figura, são retratados executivos falando ao telefone, em reunião, sempre sorridentes. Para o grupo de estudantes esse sorriso representa um faz de conta, como se fosse “família de comercial”. Para os alunos, “riem para querer mostrar que está tudo bem lá (em Suape)”. Uma outra imagem, mostra um porto com um navio atracado e inúmeros contêineres sendo descarregados. Uma das frases, que acompanham a figura, diz: “o mundo aprendeu a respeitar o Brasil”.

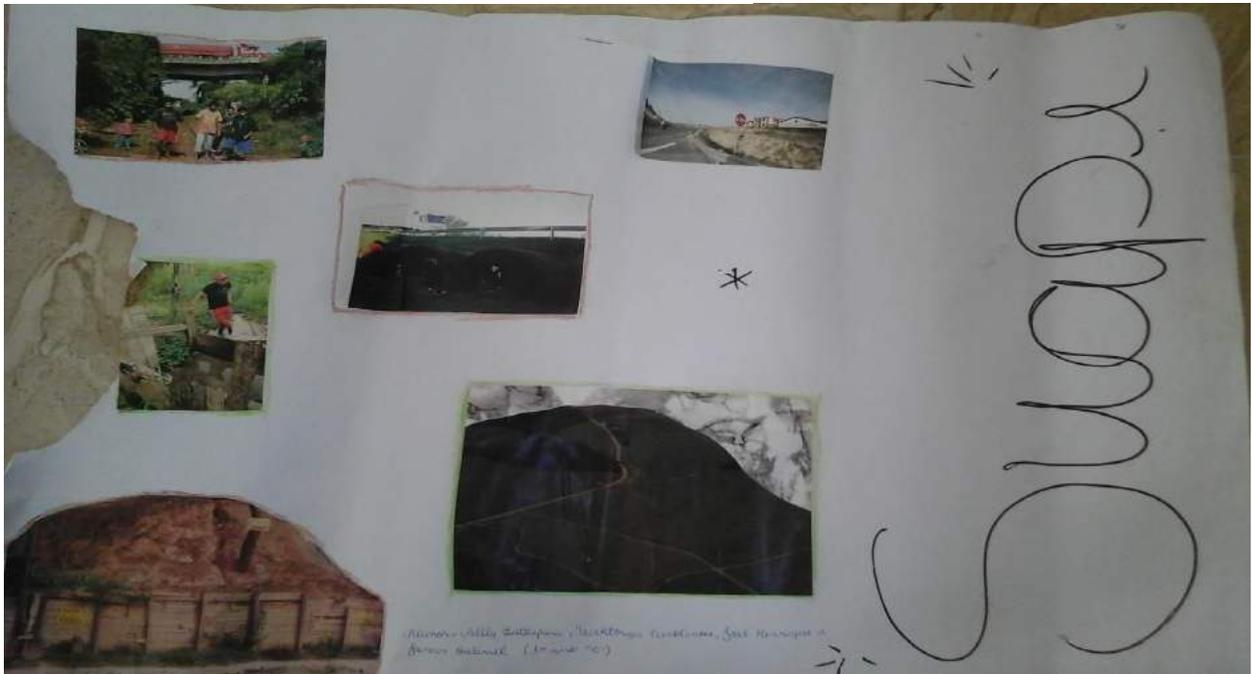
Foto 3 - Cartaz do grupo nº 3



Fonte: arquivo pessoal

Para a construção do cartaz nº 4, os alunos selecionaram gravuras de estradas novas e um território com extensas plantações. Também incluía uma figura que exhibe um caminhão cruzando uma ponte sob a qual vive pessoas. Outra imagem mostra um ambiente totalmente rural, cercado de verde, e no meio dele um trabalhador do campo. Na outra ilustração, também um ambiente rural, aparecem quatro pessoas adultas e uma criança em pé, sobre um trilho de trem. A estrada desse trilho continua até o fundo da foto. Atrás dessas pessoas há uma ponte e, em cima desta, um caminhão. Em uma última imagem há um amontoado de barro contido por um cerca de madeira. “Imagem comum por aqui”, afirma o grupo. No cartaz nº4, todas as imagens retratam um ambiente rural em modificação, passando a ter uma nova paisagem organizada pelo desenvolvimento que se processa na produção desse novo espaço na região do Mata Sul de Pernambuco.

Foto 4 - Cartaz do grupo nº 4



Fonte: arquivo pessoal

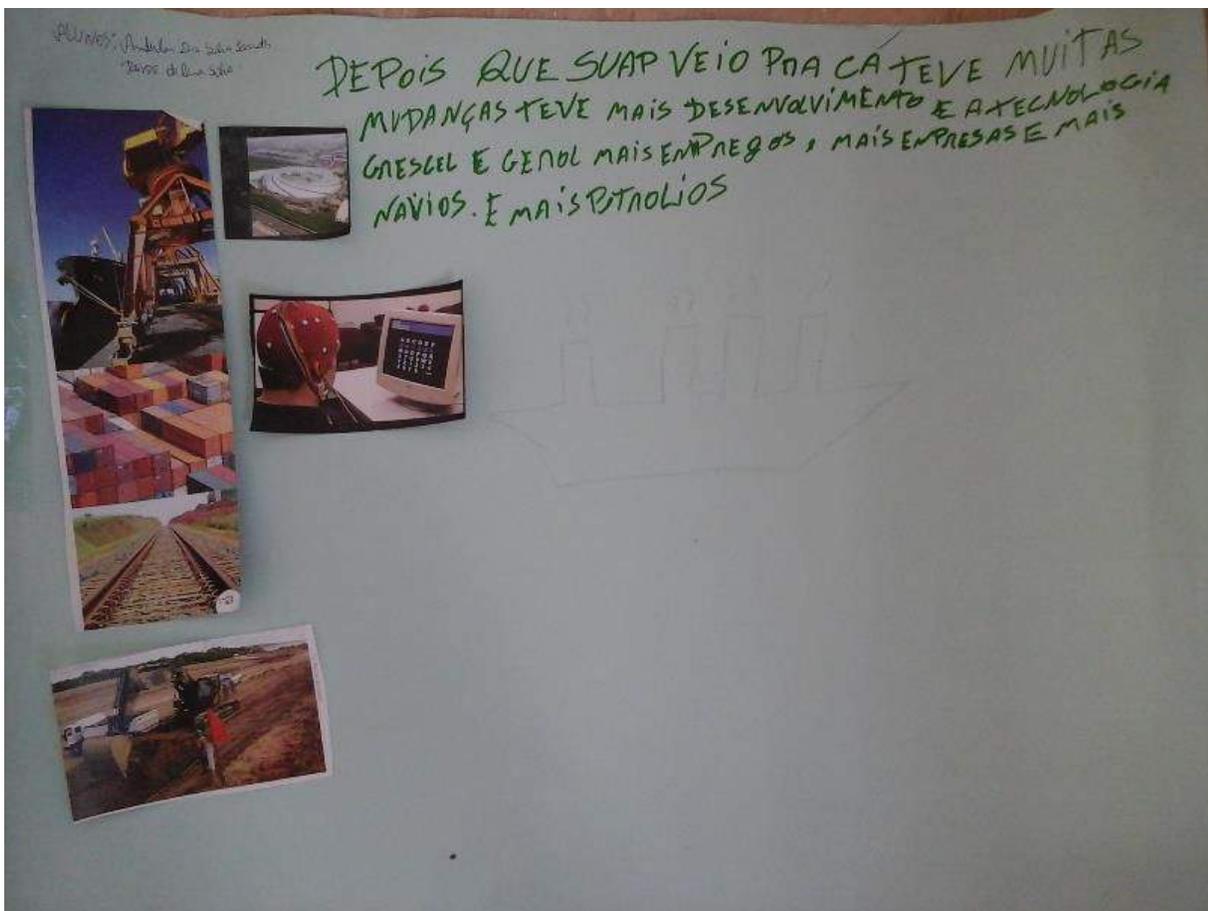
O cartaz de nº 5, foi intitulado pelo grupo de “Suape é desenvolvimento”. Os estudantes escreveram a seguinte frase: “depois que Suape veio para cá teve muitas mudanças, teve mais desenvolvimento e tecnologia, cresceu e gerou mais empregos e mais empresas e mais navio e mais petróleo”. Esse grupo mesclou figuras com desenhos. Tal como, o de um navio de grande porte. As colagens retratam uma ferrovia, uma pessoa usando um computador, um prédio de arquitetura contemporânea, um navio atracado. Há ainda outra figura com contêineres empilhados no pátio de um porto. Para os estudantes, Suape está diretamente ligado ao desenvolvimento, novidades e novas tecnologias. Este grupo também expressou que, com a chegada do porto, ocorreu o aumento da quantidade de lixo produzido no bairro.

As discussões a respeito dos cartazes mostraram que para os estudantes, Suape é uma peça distante de suas vidas. Dessa forma, apresentam certo desinteresse e pouca curiosidade com informações a respeito do porto. Apenas um estudante da turma participou com questões provocadoras e demonstrou certa inquietação com o tom geral da discussão. Tal estudante participou da elaboração do 3º cartaz e, ao iniciar a apresentação, disse: “os outros integrantes do

grupo não deixaram eu colocar uma figura que escolhi para representar a corrupção em Suape”. Apesar disso, de modo geral os estudantes estiveram de acordo de que, apesar de alguns conflitos a reestruturação de Suape trouxe desenvolvimento para a região.

Nessa primeira aula pude perceber que houve a partir da naturalização de um discurso hegemônico, os estudantes visualizam Suape como propulsor de um desenvolvimento que, apesar dos impactos negativos, vem se constituindo como positivo.

Foto 5 - Cartaz do grupo nº 5



Fonte: arquivo pessoal

A primeira aula foi dividida em dois momentos, o primeiro correspondente à apresentação da pesquisa e o outro pelas provocações iniciais em torno das percepções da turma a respeito do Complexo Industrial e Portuário de Suape. Os estudantes foram apresentados ao objetivo do

trabalho, às motivações da pesquisa, suas etapas e o convite para que colaborassem no processo deste trabalho. Após a etapa introdutória, realizei uma atividade de descontração. À medida que eu explicava a dinâmica da atividade, alguns estudantes escutavam com atenção ao que eu dizia, outros permaneciam com fone nos ouvidos e outros conversavam em seus grupos de afinidade. Enquanto eu falava, eram comuns as expressões faciais de desaprovação, o que terminou se comprovando na demora com que realizaram o que eu propunha.

Pedi que me ajudassem a reorganizar as mesas e cadeiras na sala. Depois ficaram de pé, parados frente às suas cadeiras, olhando para o chão, teto, parede ou uns aos outros, sempre sorrindo, mas um sorriso que denotava vergonha. No início da dinâmica todos me olhavam parados e aos poucos foram se soltando e passaram a participar ativamente da tarefa proposta. Ao final, todos estavam sorrindo, demonstrando alegria e aprovação à atividade de descontração.

Assim, nesse clima, iniciamos o segundo momento, com a atividade que chamei de “Pegando no batente”. Trata-se de uma ação de estímulo à exposição das primeiras percepções dos estudantes. Inicialmente pedi que refletissem a respeito daquilo que mais gostam de fazer no seu cotidiano e qual a relação disso com o Complexo Portuário de Suape. Disseram que gostavam de fazer exercício físico, de ir à praia surfar, namorar, ir à igreja, além de passear no Marco Zero do Recife. Os estudantes não perceberam relação entre suas vidas e o Complexo. Em seguida, foram convidados a pesquisar, recortar e colar, em folhas de cartolina, imagens, textos e desenhos que, segundo eles, retratassem a paisagem da região ao redor de Suape. Essas atividades procuravam problematizar algumas transformações percebidas por eles na paisagem da região.

Para essa segunda atividade, a turma foi dividida em cinco grupos, respeitando os mesmos cinco grupos já existentes na turma. Os materiais didáticos utilizados foram revistas, cartolinas, colas e lápis. O tempo para a tarefa foi de quinze minutos e em seguida, os estudantes fizeram a apresentação de seus cartazes.

Com os grupos de trabalho já formados, os estudantes conversavam, riam e saíam da sala, mas, em contraponto ao percebido anteriormente, a resistência agora apresentada era quase nula e de forma acalorada participavam ativamente das atividades.

No momento de apresentar o resultado do trabalho de cada grupo, o comportamento dos estudantes variou entre estarem quietos, prestando atenção ao que o colega dizia, ou fazendo

interrupções, seja com correções, considerações ou até mesmo para realizar algum tipo de piada a partir do assunto que estava sendo tratado.

No cartaz do primeiro grupo – ao qual chamarei de grupo 1 – foi reproduzida uma imagem de uma paisagem do passado e de uma paisagem mais contemporânea, dividindo o cartaz entre um “antes” e um “depois”. Nas figuras que retratam o “antes”, os estudantes usaram imagens que retratavam o trabalhador rural, o negro e crianças brincando no chão de barro. A recriação do antes parece rememorar às origens do bairro, quando abrigava apenas vilas dos pescadores.

Para representar a paisagem transformada pela reestruturação do porto, os estudantes desse grupo destacaram prédios, estruturas e estádios em arquitetura contemporânea, cenas de uma praia, de um navio no mar e de um porto. É possível perceber uma transformação do ambiente mediada por recursos econômicos atrelados à produção. Entre os estudantes, essa mudança foi classificada como sinônimo de “desenvolvimento”.

Os estudantes do segundo grupo (nº 2) utilizaram figuras que retratam a agricultura, o artesanato, uma empresa petrolífera, navios no mar, resíduos sólidos, alguns executivos e dinheiro. Durante a apresentação, essa equipe enfatizou o aumento da geração de resíduos sólidos na região: “trouxe mais sujeira”, disseram alguns jovens. Além disso, perceberam que mais dinheiro passou a circular na cidade com a reestruturação do porto. A representação de obras na região aparece também nesse cartaz. Em outras figuras, há empresários e a representação do turismo, além de uma figura que retrata dois casais sorrindo e alguns contêineres. Na perspectiva dos alunos, o porto representa mais dinheiro e emprego: “Suape trouxe mais emprego” foi o que disseram.

No centro desse cartaz há uma figura maior do que as demais; nela há um homem em pé e, acima dele, uma série de figuras que se relacionam formando uma rede ligada por setas. Essa rede é formada pelas ilustrações de um supermercado, de um sistema de abastecimento d’água, de combustível, de indústria, de alimentos, de vacas, porcos, galinhas, alimentos transgênicos, escola, exploração do petróleo, construção civil, casa e árvores. Segundo o grupo, essa gravura expressa a interconexão dos componentes dessa rede na qual se junta o homem, que por sua vez se conecta com uma semente abaixo do chão, dentro da terra.

No cartaz do terceiro grupo (nº 3), intitulado “Suape e seu desenvolvimento”, a equipe trouxe imagens de indígenas, que representam, segundo eles, “os povos tradicionais que viviam no território de Suape antes da chegada do porto e que foram expulsos de forma injusta”, conforme

relatou um integrante. Em outra foto, há uma criança chorando. Para o grupo, essa imagem representa “o choro daqueles que foram desalojados para dar lugar à construção do Complexo”. Outra figura retrata executivos falando ao telefone, em reunião, sempre sorridentes. Para eles esse sorriso representa um faz de conta, como se fosse “família de comercial”: “riem para querer mostrar que está tudo bem lá (em Suape)”. Uma última imagem mostra um porto com um navio atracado e inúmeros contêineres sendo descarregados. Uma das frases, que acompanham a figura, diz: “o mundo aprendeu a respeitar o Brasil”.

Para a construção do cartaz do quarto grupo (nº 4), os alunos selecionaram gravuras de estradas em bom estado de conservação e um território com extensas plantações. Também incluíram uma figura que exibe um caminhão cruzando uma ponte sob a qual vivem pessoas em estado de pobreza. Outra imagem mostra ainda um ambiente marcadamente rural, tendo ao centro a figura de um trabalhador do campo. Na outra ilustração, também representando um ambiente rural, aparecem quatro pessoas adultas e uma criança em pé, sobre um trilho de trem. A estrada desse trilho continua até o fundo da foto. Atrás dessas pessoas há uma ponte e, em cima desta, um caminhão. Em uma última imagem há um amontoado de barro contido por um cerca de madeira. “Imagem comum por aqui”, afirma o grupo. Neste cartaz, todas as imagens retratam um ambiente rural em modificação, dando lugar a uma nova paisagem, organizada pelo desenvolvimento, tal como o que, no entendimento dos alunos, se processa na produção desse novo espaço na região do Mata Sul de Pernambuco.

O cartaz do quinto grupo (nº 5) recebeu o título “Suape é desenvolvimento”, no qual escreveram a seguinte frase: “depois que Suape veio para cá, teve muitas mudanças, teve mais desenvolvimento e tecnologia, cresceu e gerou mais empregos e mais empresas e mais navio e mais petróleo”. Esse grupo mesclou figuras com desenhos, tal como o de um navio de grande porte. As colagens retratam uma ferrovia, uma pessoa usando um computador, um prédio de arquitetura contemporânea, um navio atracado num ancoradouro. Há ainda outra figura que mostra contêineres empilhados no pátio de um porto. Para os estudantes, Suape está diretamente ligado ao desenvolvimento, às novidades e a novas tecnologias. Este grupo também expressou que, com a chegada do porto, ocorreu o aumento da quantidade de lixo produzido no bairro.

As discussões a respeito dos cartazes mostraram que, para os estudantes, Suape é uma peça distante de suas vidas, demonstrando certo desinteresse e pouca curiosidade com informações a

respeito do porto. Apenas um estudante da turma levantou questões provocadoras e transpareceu certa inquietação com o tom geral da discussão. Ao iniciar a apresentação do cartaz feito por seu grupo (nº 3), protestou que “os outros integrantes do grupo não deixaram eu colocar uma figura que escolhi para representar a corrupção em Suape”. Apesar disso, de modo geral os estudantes estiveram de acordo de que, apesar de alguns conflitos, a reestruturação de Suape simboliza a chegada do desenvolvimento à região, reproduzindo um discurso hegemônico e enxerga Suape como empreendimento propulsor de um tipo de desenvolvimento que, apesar dos impactos negativos, constitui-se como algo positivo.

### *Segunda aula – 16 de outubro de 2014: visita à Suape*

Esta aula teve o objetivo de mediar o contato dos estudantes com o objeto em destaque, apresentando à turma o funcionamento, a dimensão territorial e a paisagem interna do Complexo Portuário. A ideia principal era de que, entrando em contato com o porto, os educandos iriam despertar a curiosidade e levantar questões acerca dos impactos atrelados à reestruturação do porto. Portanto, esta aula consistiu em mais uma atividade voltada a contribuir com a elaboração de um “arquivo sociológico” para cada aluno, por meio de novos conhecimentos e interpretações da sociedade na qual se encontram inseridos.

Para a realização dessa aula de campo, foi necessário o agendamento prévio por meio do Projeto Visitando Suape.<sup>6</sup> Também, foi preciso solicitar aos pais e responsáveis dos estudantes que autorizassem suas idas, assinando um termo de consentimento. Muitos estudantes que não compareceram à aula anterior quiseram ir conhecer o porto, o que provocou certa demora na saída do ônibus, pois, de última hora, tivemos que esperar eles irem em suas casas para os responsáveis assinarem o termo.

A preparação para a visita à Suape contou com a efetiva participação dos estudantes. Para possibilitar o nosso diálogo, já que eu só estava na escola uma vez na semana, ou seja, no dia da aula, foi criado um grupo na rede social WhatsApp. Por meio desse grupo, organizamos todos os preparativos para a visita: as assinaturas dos responsáveis para a viagem, o horário, o tipo de

---

<sup>6</sup> <http://www.suape.pe.gov.br/home/index.php>

vestimenta adequada (de acordo com determinações do porto) e o tipo de documentação que o estudante deveria portar no ato da visita.

Ao todo, participaram quinze alunos, além dos dois professores responsáveis pela turma, no caso, eu e o professor efetivo de Sociologia da escola. Ao subirmos no ônibus, os estudantes foram se acomodando, assim como na sala de aula, reproduzindo os grupos existentes. O grupo que se instalou nas últimas cadeiras do ônibus, “a galera do fundão”, era o mais agitado e falante. Logo começaram a cantarolar e fizeram alguns versos, arriscando um rap. Um outro grupo, localizado nas cadeiras mais à frente e composto apenas por meninas, passava o tempo usando tablets e smartphones, tirando várias fotos de si mesmas, da equipe ou então da paisagem. Também se formaram duplas ou ainda estudantes que ficaram sós, lendo um livro ou ouvindo som no seu smartphone. Um estudante, que optou por viajar lendo um livro, veio me perguntar por que eu escolhi estudar Sociologia. Respondi que sempre tive curiosidade de compreender como a sociedade se organizava e como suas regras eram validadas por todos.

A visita guiada foi antecedida por uma palestra proferida por um estagiário do Complexo e realizada no auditório do prédio da sede. Nela foram apresentadas as origens históricas de Suape e o estudo de viabilidade da construção desta empresa estatal. Também se falou a respeito da organização hierárquica, da rotina de operação do porto, das perspectivas ecológicas e de como os prédios administrativos estão alocados.

Durante a palestra, os estudantes se mostraram quietos, sem fazer muitos questionamentos, exceto por dois momentos em que se mostraram bastante inquietos: o primeiro deles foi após um estudante ter perguntado a respeito da relação entre os ataques de tubarão e a modernização do porto, conforme informações divulgadas em jornais do estado. Quanto ao segundo momento, já ao final da apresentação, o palestrante exibiu o site do Complexo e falou da possibilidade de jovens poderem se inscrever para atuarem como estagiários ou em programas de formação de aprendizes. Todos os estudantes demonstraram interesse por essa possibilidade e, encerrado o burburinho, deu-se início à visita pelos principais pontos do Complexo. Em cumprimento a normas internas, não pudemos visitar toda a área do porto, pois a Refinaria encontrava-se em manutenção e isolada.

Assim, embarcamos novamente no ônibus e seguimos nossa visita pela rodovia interna do Complexo, na qual é preciso pagar uma taxa de pedágio equivalente a dezesseis reais. Nossa primeira parada foi no mirante, de onde é possível ter uma visão quase total da estrutura física do

porto. Lá do alto é possível enxergar um panorama de vários prédios com alturas variadas e ao fundo uma enorme estrutura de guinchos e colunas de ferro bastante altas, além de enormes navios. Foi possível ainda perceber gigantescas estruturas portuárias, pintadas nas cores laranja e marrom, assim como as pilhas de contêineres no pátio do porto.

Ainda no mirante, o guia apontou a “famosa” esteira branca da empresa Bunge. Ele falou que “a Bunge é uma empresa de refino de grãos e cereais argentina que atua em solo brasileiro. A esteira branca funciona levando o trigo dos navios que chegam normalmente da Argentina, direto para os silos da empresa”. O calor no porto é intenso. Visto de cima, do alto do mirante, é possível perceber uma camada de ar semelhante a uma neblina envolvendo o ambiente árido de Suape.

Ao saímos do mirante, voltamos ao ônibus e fomos conhecer a parte exterior da sede do Complexo de Suape. Não é possível entrar no prédio, pois a entrada é reservada apenas a autoridades, tais como governadores, secretários, assessores e políticos. No caminho do mirante até a sede, o guia nos mostrou vários aspectos do território do porto, como os rios Tatuoca e Massangana, e ainda um canal construído entre os dois rios, além de vários pátios de estacionamentos para carros. Não foi possível acessarmos nenhum navio. O mais perto que chegamos de uma embarcação foi quando estávamos embaixo da “esteira da Bunge”, ao lado de mais um pátio para veículos. Após visitarmos essa esteira, por volta do meio-dia, foi concluída a visita ao porto.

Durante a viagem de retorno à escola, os estudantes mantiveram a mesma organização em grupos dentro do ônibus. O grupo do fundão, mais uma vez, se mostrou animado e falante. Houve também formação das duplas e os estudantes que preferiram ficar a sós. Ao chegarmos na escola, todos desceram do ônibus, fomos ao pátio, rapidamente nos despedimos e eu agradei a participação de todos, programando para a próxima aula uma retrospectiva da nossa visita. Eles disseram ter gostado do “passeio”, que consideraram “muito interessante” conhecer um lugar “tão perto, mas ao mesmo tempo tão longe da gente”, conforme a fala de um dos estudantes.

### *Terceira Aula – 23 de outubro de 2014*

Após a visita a Suape, a aula seguinte foi dedicada a confrontar as novas e as antigas percepções a respeito do porto. Para isso, organizei uma exposição com os cartazes produzidos anteriormente por eles e pedi que cada grupo escolhesse um dos cartazes da parede, não

necessariamente o feito pelo seu próprio grupo, e que se posicionassem frente a ele. Feita as escolhas dos cartazes, os grupos tiveram alguns minutos para analisar os sentidos expressos no cartaz escolhido e sintetizá-los em tópicos. Concluída a tarefa, eles me entregaram os pontos, nos quais pude perceber a repetição de certo entendimento a respeito do porto de Suape como sinônimo de desenvolvimento em um sentido positivo, conforme o quadro a seguir:

### Quadro 1 - Esquema de tópicos

Grupos	Tópicos
Grupo 1	Desenvolvimento de Pernambuco; Exportação; Turismo.
Grupo 2	Preservação dos mangues e restingas; Restauração da Mata Atlântica
Grupo 3	Suape é a representação do desenvolvimento mundial; Vida; Lazer, Preservação.
Grupo 4	Avanços na tecnologia; Construção e reformas de ferrovias, construção de navios.

Fonte: elaboração própria

Depois da tarefa, foi feita uma plenária dividida em dois momentos: no primeiro, os estudantes apresentaram suas interpretações. Foi dito que Suape representa emprego, trabalho, desenvolvimento e modernidade. No segundo momento da plenária, o exercício proposto era de imaginar uma outra maneira de “desenvolver a região”. E assim, partimos de três grandes questões: 1) Será que Suape significa necessariamente desenvolvimento? 2) Será que a preservação ambiental divulgada pelo Complexo Industrial se concretiza? 3) É bom trabalhar em Suape? Por quê?

A partir dessa tarefa, foi possível constatar entre os estudantes ideias e exemplos de algum tipo de implicação negativa do Complexo na região. Um estudante disse, por exemplo, que “um dos pontos negativos é que algumas pessoas foram removidas [de seus antigos locais de moradia] por conta de Suape”. À medida que o debate avançava, os estudantes se mostraram enfadados e

começaram a não mais responder à atividade, quando então passaram a ficar quietos e me deixaram falando sozinha. Após o término das atividades, alguns estudantes comentaram que a discussão na sala tinha sido boa, pois puderam pensar de forma diferente, mas que, no entanto, gostariam de debater sobre outros assuntos, não mais a respeito Suape.

#### *Quarta Aula – 30 de outubro 2014*

Havia poucos estudantes em sala e alguns transitavam entre a sala de aula e o pátio da escola. Um dos jovens entrou e saiu da sala diversas vezes. O planejamento para as atividades previa a montagem de quatro personagens, procurando trabalhar a expressão cênica dos estudantes. Em grupos, os estudantes foram estimulados a realizar a caracterização de quatro personagens sugeridos por mim, com base em elementos levantados por eles nas aulas anteriores: um pescador, representando os moradores tradicionais da região, um executivo, uma soldadora e um turista. Minha intenção era de fazer com que os alunos procurassem materializar, em personagens concretas, formas diversas de interação com a realidade e a dinâmica social em torno do Complexo. Em meio à realização das tarefas, houve interrupções, pois os estudantes de outras turmas ficavam querendo participar também da aula.

Assim, formamos quatro grupos de trabalho, com número variado de alunos. O do pescador, por exemplo, era composto por sete pessoas, enquanto que o da soldadora continha apenas duas. Os estudantes estudam juntos há cerca de 7 anos. Os grupos em que se dividem respeitam seus gostos pessoais por jogos, opção religiosa, gosto musical e proximidade de moradia ou parentesco. Essa disparidade não comprometeu o andamento da tarefa, pois todos os grupos participaram, e parece dizer algo a respeito da identificação dos alunos com os personagens propostos. Enquanto eles elaboravam a caracterização dos personagens, eu observava. Usando uma cartolina e revistas selecionadas por mim, o grupo encarregado de elaborar o personagem “executivo do porto” desenhou uma figura que representava um executivo vestindo de roupa formal. À sombra do desenho do executivo, os adolescentes desenharam a imagem de um palhaço. Além das revistas e cartolinas, disponibilizei tesouras, colas, massa de modelar e lápis.

No entanto, o tempo da aula não foi suficiente para que eles concluíssem o exercício. Dessa forma, na aula seguinte a tarefa foi concluída, o que levou duas semanas a acontecer, por conta de um feriado municipal. Como atividade para casa, solicitei que cada um confeccionasse um texto com até dez linhas acerca do Complexo de Suape, para ser entregue na aula seguinte.

*Quinta Aula – 13 de novembro de 2014*

Um protesto que estava acontecendo na estrada de acesso à escola ocasionou o meu atraso para a aula. Quando cheguei, com alguns minutos de atraso, a sala estava praticamente vazia e apenas cinco alunos me esperavam. Eu havia planejado duas atividades: uma seria a conclusão da caracterização dos personagens e a outra, a montagem de um roteiro envolvendo cada um dos personagens. Também seria o dia da entrega do texto escrito por eles a respeito de Suape. Nenhuma dessas atividades planejadas puderam ser realizadas naquele dia. Contudo, permaneci na sala, conversando com os estudantes que estavam presentes. Um deles me entregou o texto, que não havia redigido, mas copiado de sites da internet. Sua intenção era levar aquele texto para ser lido e discutido entre os colegas de turma. Aceitei sua sugestão e iniciei a leitura comentada do texto, ou seja, intercalando leitura em voz alta e debate com os poucos alunos presentes. O texto contava a história da construção do porto, informando sua localização, sua atual capacidade produtiva e sua importância na ampliação do número de vagas de empregos na região. O texto mencionava o termo desenvolvimento. Perguntei ao grupo o que entendiam por essa palavra, tão mencionada pela turma. Responderam que é sinônimo de “emprego”, “turismo”, “dinheiro e conforto”. Prosseguindo com a leitura, o estudante que sugeriu a atividade mencionou que Suape não está ligado diretamente à sua vida. Disse: “a gente fica aqui falando sobre Suape, mas Suape nada tem a ver com minha vida”. Por meio de algumas perguntas que lhe fiz a respeito das mudanças socioambientais que estão ocorrendo na região ele terminou por se convencer de que “realmente tem a ver”.

Nesse mesmo dia, um jovem que esteve presente pela primeira vez à sala relatou ao grupo a ascensão econômica experimentada por sua família após seu pai ter começado a trabalhar em Suape. De acordo com ele, o pai, que é eletricista, costumava trabalhar informalmente, sem vínculo empregatício estável. “Mas depois que arranhou um trabalho em Suape, nunca mais saiu. O salário é bom”, disse o estudante. Ainda de segundo ele, o aumento da renda familiar permitiu melhorias no padrão de vida da família.

*Sexta Aula – 20 de novembro de 2014*

“Professora, posso falar uma coisa? Pobre é feio! ”. Este foi um comentário de um estudante no momento do debate após a exibição do filme “Ilha das flores” (1989). Tive a ideia de trazer esse

filme com base na fala do estudante de que Suape não está ligado diretamente à sua vida. Com o filme, incitei a turma a refletir acerca das inter-relações que se formam na sociedade, e que, apesar de naturalizadas, atuam sobre os processos sociais e, conseqüentemente, sobre nossas vidas. Muitas vezes, essas conexões invisíveis ocasionam uma maneira distorcida de perceber o cotidiano, assim como o mundo.

Para a exibição do filme, a aula teve de ser transferida para o auditório da escola, o único espaço com infraestrutura disponível a esse tipo de atividade. Enquanto eu e o professor efetivo ajustávamos o projetor e o aparelho de som, os jovens foram se acomodando nas cadeiras. Finalizamos os ajustes e demos início à exibição do filme. A turma assistiu atentamente ao vídeo em meio a muitas risadas e, após a exibição, ocorreu o debate. Inicialmente os estudantes fizeram muitos elogios ao filme, sempre em clima de piadas e brincadeiras. Foi quando um deles se manifestou com a sentença de que “pobre é feio”. A fala gerou risadas de aprovação por parte dos colegas, que repetiram a frase “pobre é feio”.

Mais do que uma crítica a padrões de beleza, entendi em sua fala a reprodução e aceitação de um modelo cultural que avalia positivamente a riqueza e desmerece a pobreza. Não era a indivíduos específicos que ele parecia se referir, mas a uma condição: a pobreza. E ao tecer a crítica, com o apoio e aplauso dos demais colegas, estavam todos, a meu ver, reforçando esse entendimento que enxerga nos padrões de riqueza, na pele clara, no cabelo liso, na roupa de marca, um modelo estético hegemônico a ser seguido, conforme disseminado nas novelas, nas revistas, nas redes sociais. É o padrão estético que procuram reproduzir na marca do tênis que usam, no cabelo que tingem e alisam, no corpo que cultivam em academias, no modelo de smartphone que adotam. Apesar de serem habitantes da periferia, de serem economicamente mais pobres que ricos, parecem entender a adoção de determinados objetos, comportamentos, valores e padrões estéticos como mecanismos de distanciamento a uma estética da pobreza e de aproximação a uma estética da riqueza. É como se, para eles, o pobre fosse naturalmente feio, mas essa condição pudesse ser camuflada, na medida do possível, por meio de artifícios que simulem ou mimetizem padrões culturalmente construídos a respeito da beleza, por sua vez intimamente ligados à ideia do que é ser rico. Se o pobre é “naturalmente feio”, mais feio seria então aquele que se conforma com essa condição e não busca superá-la ou, ao menos escondê-la. Ao afirmarem que “pobre é feio”, os alunos pareciam querer reforçar a ideia de que é preciso superar uma condição “natural” por meio

da aceitação de um padrão hegemônico de beleza. Ao mesmo tempo em que falam de si mesmos com ironia, apontam para o seu distanciamento em relação a essa “condição original”. Trocamos algumas ideias a esse respeito e, concluído o debate, demos início à atividade seguinte.

De volta às revistas, tesouras, lápis de cor, massa de modelar, cola e aos personagens em construção, os estudantes retomaram a atividade iniciada na aula anterior. O grupo responsável pela caracterização do personagem do pescador foi o único que trabalhou com a massa de modelar, confeccionando alguns tipos de peixes.

Havia em sala alguns jovens da turma que não estiveram presentes na aula de início da constituição do personagem. Com isso, foi preciso reorganizar os estudantes entre os grupos e, após a reorganização, prosseguimos com a tarefa. Em meio a muitas conversas, todos os estudantes, cada um na sua equipe, procuravam nas revistas algo que combinasse ao contexto idealizado para o seu personagem. Os jovens do grupo do turista recorreram a outras fontes. Além das revistas disponibilizadas por mim, trouxeram de casa mais imagens para complementar seu cartaz. Quanto aos grupos do empresário e da soldadora, utilizaram somente o material ofertado em sala.

Ao fim da aula, a tarefa estava concluída e todos os personagens prontos. Então limpamos o auditório, recolhemos os pedaços de papel que estavam no chão, guardamos as colas, tesouras, revista, e conversamos um pouco acerca da experiência da tarefa realizada e um pouco mais acerca do filme.

No cartaz elaborado para representar o empresário, o foco foi na aquisição de bens e oportunidades que são geradas a partir do emprego no porto de Suape; a figura de um empresário trajando um paletó, sentado em uma poltrona de veludo, à sua frente uma mesa de centro e, sobre ela, uma garrafa de vinho, anunciando que a partir do trabalho no porto foi possível ter acesso a novos bens de consumo.

No trabalho que caracteriza a soldadora, os recursos naturais recebem destaque. Esta equipe não utilizou nenhuma figura para representar a personagem, mas sim o desenho à mão. Em meio a um cenário que retrata o rio, árvores frutíferas e pássaros voando, há uma mulher sorrindo e soldando um navio. No cartaz que representa o turista, os estudantes usaram não só os materiais oferecidos na aula, mas também imagens que trouxeram de casa: imagens de praias e festas religiosas próprias do Cabo de Santo Agostinho. Nesse cartaz o destaque são as belezas naturais e a culinária local, como peixes e crustáceos.

Quanto ao personagem do pescador, o texto ao lado da figura apresenta uma crítica ao impacto causado por Suape na flora marinha, provocando a diminuição da população de peixes e crustáceos, alterando a pesca artesanal na região do Complexo, dificultando a atividade e a maneira como o pescador garante sua sobrevivência e de sua família. Esta equipe também apresentou uma inquietação à forma como algumas famílias foram removidas para ceder espaço à construção do porto de Suape.

Em seguida, recolhi os cartazes para serem utilizados posteriormente.

*Sétima Aula - 27 de novembro de 2014*

Mais uma vez, a aula foi transferida para outra sala por causa do uso de aparelho de mídia, indisponível na sala de aula do primeiro ano. Dessa vez, não fomos ao auditório, mas à sala de informática. “Curta Sociologia” é o título da primeira atividade da aula. Trata-se de uma sessão de filmes de curta duração. A segunda tarefa, foi a construção de um roteiro para cada um dos personagens idealizados por eles

O primeiro ponto abordado foi a desnaturalização. Antes de iniciar a exibição dos curtas, li em voz alta uma reflexão a respeito da desnaturalização, e o exercício de não aceitarmos o que nos é dado, mas sim fazermos alguns questionamentos ao que está posto. Para isto, projetei no quadro uma história em quadrinhos que apresenta o Mito da Caverna de Platão, encenado pelo personagem Piteco, da Turma da Mônica, em texto de Maurício de Souza. Os argumentos dos quadrinhos sugerem o quanto podemos enxergar errado quando olhamos de uma única forma. Em consonância, ele ressalta a importância de buscar uma nova forma de olhar os acontecimentos da vida.

Em voz alta, li os quadrinhos e, à medida que lia, fui fazendo os comentários. Ao final da leitura, perguntei se eles tinham entendido a mensagem ou se tinham alguma dúvida ou sugestão. Muitos jovens disseram que sim, que tinham entendido que “é bom olhar de outro jeito as coisas”. Trouxe de volta a discussão a respeito da ideia de que “pobre é feio” como exemplo de construção social a ser desnaturalizada.

Em seguida demos início ao “Curta Sociologia” que consistiu em uma amostra de vídeos selecionados: duas reportagens exibidas pelo noticiário local de Pernambuco, NETV, da Rede

Globo, nos quais apresentam as partidas ao mar de João Cândido, Zumbi dos Palmares<sup>7</sup> e Dragão do Mar, respectivamente, primeiro, segundo e terceiro navios construídos pelo estaleiro Atlântico Sul, localizado em Suape. A reação dos estudantes variou. Enquanto alguns assistiam atentos, outros permaneceram ao celular, conversando com outro colega. O terceiro curta é um vídeo da Transpetro (Petrobrás Transporte S/A), intitulado “Pela viagem inaugural do Dragão do Mar”<sup>8</sup>. O filme apresenta uma homenagem ao jangadeiro cearense Francisco José do Nascimento, ícone da luta contra a escravidão. Além da evolução, complexidade e qualidade da indústria naval brasileira, o filme também apresenta relatos de moradores da região de Suape que, ao ocuparem os cargos no Estaleiro Atlântico Sul, ascenderam profissional e socioeconomicamente. Na exibição deste vídeo, alguns jovens reconheceram uma pessoa no filme, o que gerou um alvoroço na sala, como os estudantes falando alto e rindo sem parar: “essa daí eu conheço”, alguns diziam.

Os dois últimos filmes trazem uma mudança de perspectiva em relação ao êxito de Suape como projeto de desenvolvimento. O quarto curta retrata a remoção da população da Ilha de Tatuoca<sup>9</sup> para ceder lugar à construção de mais um estaleiro no porto, o Promar. Cerca de 50 famílias que viviam há mais de quarenta anos na ilha tiveram suas vidas bastante modificadas, passando a residir na periferia, em moradias precárias, algumas compradas com o dinheiro das indenizações efetuadas pelo Complexo. O quinto e último curta apresenta um grupo formado por peregrinos e peregrinas de orientação religiosa cristã, e que iniciou uma caminhada pela faixa litorânea de Pernambuco, entre as cidades atingidas pelo processo de industrialização alavancado pelo porto de Suape<sup>10</sup>. No vídeo, a intenção do grupo de peregrinos é ouvir diretamente do povo, da população carente, como sobrevivem aos impactos da industrialização em Suape.

Após a exibição de todos os curtas, foi feita uma recapitulação comentada dos enredos dos filmes, com a finalidade de levar os alunos a refletirem acerca dos efeitos positivos e negativos

---

<sup>7</sup> Lançamento do navio João Cândido. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vZhepjLjYks>. Acesso em 3 de set. 2014

<sup>8</sup> Vídeo institucional pela viagem inaugural do Dragão do Mar, Transpetro, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0a22mIskOVc>. Acesso em 03 de set. 2014.

<sup>9</sup> Desocupação da Ilha de Tatuoca, Pé na Rua Ateliê, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fLhrakmXvgk>. Acesso em 03 de set. 2014.

<sup>10</sup> Peregrinação Suape, Boletim Unicap, 2014. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=IukIICaPdvs>> Acesso em 04 de set. 2014

ocasionados pelo Complexo, apresentando não só o discurso desenvolvimentista, mas também a visão dos moradores locais. Um estudante falou: “professora, estou muito triste, não é certo tirar as pessoas de suas casas. Fiquei muito triste em saber que aconteceu isso aqui em Suape”. Além dele, outros também se manifestaram compadecidos com a remoção das famílias, tendo sido esta a parte que mais lhes chamou a atenção. Fechamos a tarefa do “Curta Sociologia”. Em seguida, os estudantes iniciaram a criação dos roteiros. Com isso, os grupos de trabalho foram formados mais uma vez. A seguir, os roteiros dos respectivos personagens:

**O EXECUTIVO** - Um rapaz pobre, que mora em uma cidade muito humilde, mas que conseguiu uma bolsa de estudo para fazer administração. Daí arrumou um emprego em Suape e hoje tem uma boa vida, graças ao estudo, à oportunidade que Suape deu a esse rapaz. “Suape mudou minha vida, sou um bom empresário”.

**O TURISTA** - “Tatuoca antes e depois”, é o título do roteiro que retrata um diálogo entre os personagens Ching, Naywmi, Jack e Richard. Juntos eles formam um grupo de turistas de várias nacionalidades que estão visitando à região de Suape pela segunda vez. Os perfis dos integrantes do grupo são: 1) Ching - 34 anos, publicitária mora em Tóquio; 2) Naywmi - 29 anos, empresária mora em Xangai; 3) Jack - 36 anos, chef de cozinha, mora na Europa; e 4) Richard - 27 anos, advogado mora em Berlim. A seguir o roteiro:

- “Visitei Tatuoca há uns anos atrás, era um lugar único de sobrevivência para seus moradores, mas foi totalmente invadido pelo porto de Suape”, disse Ching.

- “Na primeira vez que estive aqui eu amei, mas agora não dá, está muito destruído, Suape não está nem aí para os moradores de Tatuoca”, disse Naywmi.

- “Era muito lindo mesmo. Eu estive aqui com meus pais e adorei, por isso estou de volta. Ao visitar Tatuoca percebi que era melhor sem o porto de Suape”, disse Jack.

- “Pois é! Tendo em vista às mudanças ocasionadas por Suape, desperta um sentimento de revolta, desgosto”, disse Richard.

- “Toda ação tem que ter uma reação, então para ter o ‘progresso’ tem que ter desmatamento ou uma desapropriação da área, para que haja o ‘progresso’”, concluiu Ching.

**O PESCADOR** - Hoje em dia, o pescador vive uma situação difícil depois que as indústrias chegaram em Suape. Na ilha de Tatuoca, os pescadores ficaram sem condições de sobreviver, uma vez que era da venda dos crustáceos e peixes que eles tiravam sua alimentação e dinheiro para sobreviver.

**A SOLDADORA** - Este roteiro aborda um drama presente no cotidiano de muitas mulheres: dona de casa, separada do marido, desempregada, morava ela e seus dois filhos. O dinheiro da pensão paga pelo pai de seus filhos não era suficiente para suprir as despesas do lar. Ao saber de vagas de soldadora em Suape enviou seu currículo e conseguiu um emprego. Com isso, seus filhos tiveram de ficar sozinhos em casa, enquanto sua mãe estava trabalhando. Quando a mãe chegava em casa, ela abraçava seus filhos. Ela dava o dia de luta para garantir um futuro bom para os seus filhos, para lá na frente eles darem orgulho à sua mãe.

Os roteiros produzidos pelos alunos trazem dois aspectos interessantes que merecem destaque. O primeiro é a influência exercida pelo curta-metragem a respeito da remoção dos moradores da ilha de Tatuoca na elaboração dos roteiros referentes ao pescador e ao turista, ou melhor dizendo, aos turistas. Os estudantes ficaram realmente tocados com a remoção forçada desses moradores e deixaram que isso transparecesse na atividade com os personagens.

O segundo aspecto a ser destacado é que tanto o personagem do executivo quanto o da soldadora apresentam Suape como um local de oportunidades. No primeiro caso, trata-se de uma história de superação de um rapaz pobre que, por meio do estudo e de uma grande oportunidade, conseguiu “subir na vida” e assumir posição social de destaque. Já a história da soldadora reflete “um drama presente no cotidiano de muitas mulheres”. Desempregada e separada do marido, com filhos a sustentar, aproveita uma oportunidade de emprego no Complexo mas, ao invés de uma suposta estabilidade e melhoria nas condições de vida, sua história ilustra a condição daqueles a quem a mobilidade social é uma ilusão, apesar das oportunidades momentâneas. A perspectiva de melhoria nas condições de vida não está garantida pelo emprego de soldadora e não passa de uma promessa incerta de futuro, a se realizar, talvez, quando um filho, por meio do estudo e de uma grande oportunidade, alcançar posição de destaque e se tornar, por exemplo, um executivo.

Ao seu modo, os roteiros elaborados pelos estudantes expressam entendimentos importantes a respeito das influências do Complexo na dinâmica social da região. Apesar da imagem que o associa à riqueza e às grandes oportunidades, o empreendimento também tem efeitos negativos, da mesma forma como se presta à manutenção de certa ordem das coisas. Apesar da dificuldade encontrada em alguns momentos para mobilizar os alunos a participarem das atividades, essas aulas exploratórias permitiram um diagnóstico, ainda que sucinto, a respeito das

percepções dos estudantes quanto ao Complexo de Suape e suas influências diretas ou indiretas em suas vidas e em seus cotidianos.

Com base nesse levantamento inicial, apresento a seguir a sequência didática elaborada para as aulas de Sociologia, que tem como mote principal o tema do desenvolvimento, a partir de uma abordagem histórica das transformações nos processos produtivos e nas relações de trabalho da região, partindo do fabrico açucareiro em tempos coloniais e chegando até o contexto atual. O intuito das aulas que compõem esta sequência didática é apresentar aos estudantes apontamentos teóricos e conceituais que os auxiliem na aquisição de conhecimento sociológico, para que sejam capazes de encarar com estranhamento o processo de desenvolvimento econômico da região.

## **Segundo Capítulo - Forma e conteúdo à Sociologia escolar**

Este capítulo trata da sequência de aulas que foi elaborada para trabalhar o tema do desenvolvimento na região do Complexo Portuário de Suape. Inicialmente, apresento o conteúdo metodológico e teórico que embasa o modelo da sequência didática. Em seguida, trato do planejamento das aulas, ou seja, dos componentes teóricos e conceituais que dão corpo ao ensino e aprendizagem do tema em questão.

A montagem da sequência didática segue as orientações propostas por Antoni Zabala, para quem a aula é um microssistema definido por espaços determinados, representando uma organização social com certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo com tarefas. A sequência didática é justamente um modelo didático destinado a otimizar esse espaço e esse tempo, de organizar o encadeamento do tema que se pretende ensinar na sala de aula. Sua especificidade está na maneira com que situa as atividades umas em relação às outras, evitando a impressão de tarefas soltas e conferindo unidade, continuidade e coesão a uma sequência de conteúdos. É um critério que permite realizar algumas identificações ou caracterizações preliminares da forma de ensinar (ZABALA, 1998).

O desenvolvimento da sequência didática engloba as fases do planejamento, da execução e da avaliação, além da obediência à ordem preestabelecida entre os conteúdos e as conexões entre eles. Trata-se de um modelo de organização de conteúdo, que demanda a reflexão do professor para as fases de planejamento, execução e avaliação (ZABALA, 1998). É, portanto, um modelo destinado a auxiliar o docente a alcançar seus objetivos educacionais. Do ponto de vista do aluno, a sequência didática deve possibilitar atividades que estimulem desafios e conflitos cognitivos, que promovam a atividade intelectual e que motivem o estudante a aprender novos conteúdos. Ou seja, que prezem pela sua autonomia, por meio de atividades que lhe despertem “um movimento interno de aprender”, uma vez que “só aprende quem encontra uma forma de prazer no fato de aprender” (CHARLOT, 2013, p. 159)..

O conhecimento prévio do aluno a respeito do tema é uma variável importante nesse modelo didático, o que significa dizer que o docente deve ser um mediador dos “processos pelos quais o aluno apropria ou reapropria o saber de sua cultura e o da cultura dominante, elevando-se do senso comum ao saber criticamente elaborado” (LIBÂNEO, 1984, p. 28). Da mesma forma, Zabala

(1998) reforça a necessidade do docente conhecer a diversidade do alunado para, assim, identificar seus interesses, seus conhecimentos prévios e seus potenciais, de tal forma que seja estimulado a avançar “na formação com o mundo, na relação consigo mesmo, na relação com os outros”, sendo que, para isso, o aluno “precisa ascender ao eu epistêmico, porém sem perder a experiência cotidiana” (CHARLOT, 2013, p. 160). Por isso a importância de realizar a contextualização e de levar assuntos corriqueiros ou ao menos próximos do ambiente de vivência do estudante para serem debatidos em sala de aula, construindo pontes de sentido entre o que se aprende na escola e a vida real. Essas orientações reforçam a já mencionada concepção de Wright Mills de que o papel do professor de Ciências Sociais está em fazer com que o estudante consiga

transformar suas preocupações pessoais em questões e problemas sociais abertos à razão. Sendo ainda meta do professor ajudar o estudante a tornar-se um homem autoeducado, que somente então seria racional e livre (MILLS, 1969, p. 202).

Em vista dessas considerações, os conteúdos sociológicos abordados nessa sequência didática versam a respeito do tema “desenvolvimento”, buscando fornecer aos alunos que participaram desta intervenção elementos para que possam interpretar sociologicamente a realidade em que estão inseridos. A maioria dos autores utilizados é formada por teóricos e literatos brasileiros, tais como Celso Furtado, José Lins do Rego, Joaquim Nabuco, Gilberto Freyre, Florestan Fernandes e Jessé Souza. Na medida do possível, essa escolha considerou a contribuição desses autores ao tema em questão, em particular aos aspectos diretamente relacionados ao desenvolvimento na região Nordeste, mais especificamente da Zona da Mata pernambucana, buscando fortalecer a intenção de colocar em prática a contextualização de conteúdos a partir de obras que retratem elementos da realidade regional. Outros autores, como Amartia Sen e Karl Marx, também compõem a sequência de aulas.

A sequência didática descreve o método, as práticas de ensino e os recursos didáticos utilizados, sempre em atenção às preocupações com a contextualização, a interdisciplinaridade, a historicidade e a apresentação de conceitos e teorias sociológicas. Além das aulas expositivas, foi feita uma visita ao engenho Massangana, além da exibição de vídeos, análise de fotografias e leitura e interpretação de textos em sala de aula. A sequência inclui, como atividade de avaliação da aprendizagem, a elaboração de um roteiro e a produção de um vídeo por parte dos alunos. A

descrição do planejamento de cada aula é acompanhada do relato a respeito de seu desenvolvimento e da participação dos estudantes.

Tendo com referência a realidade regional, a sequência das aulas aborda desde o período dos engenhos de açúcar no período colonial, passando pelo período das usinas, pelo fim da escravidão e o estabelecimento do trabalho assalariado, até chegar ao período atual e à ideia de desenvolvimento subjacente ao Complexo de Suape, apontando semelhanças e diferenças nas relações econômicas e sociais próprias de cada período e contexto, desde a antiga lavoura escravocratas até o polo industrial portuário. A ideia é construir um roteiro didático adequado a essa realidade escolar (BRASIL, 2008), buscando servir aos professores de Sociologia como um exemplo de como utilizar a sequência didática para o tratamento de temas semelhantes em contextos parecidos.

Tal como o significado do termo Suape – que em tupi-guarani quer dizer “caminhos sinuosos” – esta sequência didática também assume caráter semelhante, quando, por exemplo, tenta proporcionar um ensino e uma aprendizagem crítica da Sociologia no ensino médio; quando busca utilizar o contexto local como ferramenta pedagógica para mobilizar temas para o trabalho em sala de aula; quando executa um trabalho docente e de pesquisa em torno da realização de um processo de “ensinagem”, no qual o professor apresenta um conhecimento sistematizado e o estudante consegue reelaborá-lo criticamente (LIBÂNEO, 1984, p. 27).

Exceto quando indicado, todas as aulas foram planejadas para ocorrer num período de 50 minutos. Nem sempre isso foi possível, em virtude de contingências e imprevistos.

### Sequência Didática

#### *Aula 1 – Trabalho e trabalho escravo*

A primeira aula da de sequência didática<sup>11</sup> tratou do conceito de trabalho a partir da ideia de trabalho escravo. A ideia foi apresentar uma reflexão introdutória acerca do significado do conceito, considerando este como um esforço físico realizado ou uma criação intelectual,

---

<sup>11</sup> Optei por separar as aulas da sequência didática das realizadas anteriormente, com finalidade de diagnosticar a compreensão dos estudantes a respeito do tema aqui abordado. Assim, apesar desta ser a oitava aula realizada com os alunos, é a primeira da sequência didática planejada por mim.

agregando ao seu significado a concepção de que o trabalho é algo que extrapola um tipo de ocupação remunerada, mas que possui uma essencialidade na manutenção da relação de produção.

A aula aconteceu no auditório da escola e teve início com a explicação do modelo do trabalho adotado, por meio da exposição do planejamento da sequência didática por mim elaborada. Expliquei a eles que os temas das aulas foram inspirados naquelas primeiras aulas exploratórias que tivemos a respeito do porto e do Complexo de Suape. Disse também que o objetivo dessas aulas é fornecer elementos sociológicos, por meio da abordagem de conceitos e teorias, que os ajudem a interpretar o contexto em que estão inseridos, tendo como mote o desenvolvimento representado pela expansão do Complexo Portuário de Suape.

Os estudantes fizeram diversas perguntas a respeito desta intervenção. Mais uma vez perguntaram onde eu estudo e solicitaram mais explicações de como as aulas anteriores geraram a sequência didática. Perguntaram também se haveria novos passeios, quando e para onde iríamos. Alguns estudantes mostraram-se bastante curiosos e dispostos. Um deles vibrou muito ao saber do passeio ao engenho Massangana, conforme programado na sequência didática: “professora, leve a gente para a praia! Ou então para conhecer o maior cajueiro do mundo!” Outros demonstraram desinteresse e não quiseram participar dessa aula, deixando a sala.

Após essa conversa inicial, dei início ao planejamento da aula, lançando aos alunos uma questão para reflexão: o que é trabalho? Esse exercício rápido tem a finalidade de estimular a imaginação do aluno a respeito do tema a ser tratado em sala, servindo como um instrumento para que o estudante possa, mais à frente, a partir do desenvolvimento da aula, perceber se o que pensou inicialmente a respeito do assunto corresponde ao tratamento dado pelo professor. Trata-se de um recurso poderoso para despertar no estudante a tônica da aula.

Para a pergunta em questão, as respostas variaram: “é o emprego da pessoa”; “é uma forma de ganhar dinheiro”; “é o que a gente faz para ganhar dinheiro”; “é o que a gente vai fazer quando se formar”; “trabalho é o que a senhora faz, professora”. A maioria das respostas vinculava trabalho à remuneração, a salário.

Em seguida, apresentei a eles uma resposta à pergunta formulada, tomando por base a leitura comentada de um texto divulgado no blog Ponto de Vista Sociológico, intitulado “O que é

trabalho?”<sup>12</sup> Uma rápida pesquisa em quatro<sup>13</sup> dos seis livros didáticos de Sociologia aprovados no último edital do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD 2015) sugere que essa contextualização pode ser feita a partir do recurso a qualquer livro didático de Sociologia, uma vez que todos os aqui analisados abordam o tema, em maior ou menor profundidade. Vale lembrar que o livro didático costuma ser o material mais utilizado para o trabalho na escola e, segundo Sacristán (2000, p. 68), trata-se de “um meio tradutor do currículo oficial para professores e alunos”, além de compreender diversos elementos didáticos que podem ser utilizados pelo docente em sala de aula, como figuras, exercícios e textos selecionados. Muitos manuais também apresentam conteúdos passíveis de contextualização, principalmente a partir de questões formuladas nos exercícios ao final de cada seção ou capítulo, geralmente solicitando aos alunos que reflitam a respeito do assunto abordado, com base em suas próprias experiências.

O livro **Tempos modernos, tempos de Sociologia** (BOMENY *et al.*, 2013), manual adotado pelo professor efetivo de Sociologia da turma de estudantes envolvida nesta intervenção, trata, por exemplo, de diversos temas de interesse dessa sequência didática, tais como desenvolvimento, industrialização, capitalismo, escravidão, globalização e trabalho. Também é possível encontrar nesse manual diversas opções para se trabalhar a contextualização de conteúdos sociológicos para estudantes da região da Mata Sul de Pernambuco. Há charges, exercícios, músicas, imagens e textos que abordam direta ou indiretamente aspectos a respeito da escravidão nos engenhos, do trabalho dos boias-frias no corte da cana, por exemplo.

Assim, utilizando um aparelho de datashow para projetar o texto na parede, iniciei a leitura comentada do texto extraído do referido blog a respeito do significado sociológico de trabalho. O texto o apresenta como um esforço realizado, uma capacidade de reflexão, de criação e coordenação que vai além da troca da mão de obra por um salário, mostrando que o trabalho não é apenas uma atividade remunerada, não é apenas “o que se faz para ganhar dinheiro”, mas sim, qualquer atividade que o homem desenvolve. Nesse momento, um estudante perguntou: “até bater um prego na parede, professora?” Respondi que sim.

---

<sup>12</sup> <http://igor-igorsud.blogspot.com.br/> acesso em 15 de ago. 2015

<sup>13</sup> São eles: Sociologia Hoje (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013); Sociologia em movimento (SILVA *et al.*, 2013); Sociologia para jovens do século XXI (OLIVEIRA e COSTA, 2013); e Tempos modernos, tempos de Sociologia (BOMENY *et al.*, 2013).

Após essa etapa, passei a abordar o tema a partir da ideia de trabalho escravo, recorrendo, para isso, às gravuras dos pintores alemão e Francês: Johann Moritz Rugendas e Jean-Baptiste Debret, respectivamente. O artista alemão que retratou diversos aspectos da paisagem e da sociedade brasileira na terceira década do século XIX. Rugendas veio ao Brasil acompanhando como ilustrador a missão científica do barão naturalista Georg Heinrich von Langsdorff, tendo permanecido em terras brasileiras entre os anos de 1822 e 1825, retornando posteriormente em 1845. Quanto ao pintor e desenhador francês, fez parte da missão artística francesa no Brasil, solicitada por D. João VI, que chegou ao país em 1816. Tendo regressado à França em 1831, a partir de 1834 até 1839, publicou uma numerosa série de gravuras na obra em 3 volumes intitulada *Voyage pittoresque et historique au Brésil, ou Séjour d'un artiste français au Brésil* (Viagem pitoresca e histórica ao Brasil, ou Estadia dum artista francês no Brasil).

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o uso desse tipo de imagem representa um recurso didático bastante rico e que pode ser utilizado na interpretação de “fenômenos sociais públicos, como manifestações coletivas, situações políticas e sociais importantes, [...] que podem esclarecer muito do que aconteceu no país” exercendo

uma espécie de testemunho de alguém que se dispôs a tornar perene momentos da vida privada ou social de uma pessoa, grupo ou classe, do ponto de vista doméstico, local, regional, nacional ou internacional (BRASIL, 2008, p. 130).

No caso, as imagens selecionadas (Figuras 6, 7, 8, 9, 10 e 11), apresentadas ao final deste capítulo, trazem elementos que retratam, do ponto de vista do tema da aula, a violência dos açoites, a condição desumana do tráfico negreiro, os tipos de trabalho escravo existentes na lavoura e no interior da casa-grande, o trabalho na moenda, na produção do açúcar e as manifestações culturais dos escravos em terras brasileiras, tais como a dança e a capoeira. Trata-se de um recurso para que os estudantes possam entrar em contato com outros contextos históricos, bastante adequados à realidade histórica da região em que vivem, por meio da representação do cotidiano do trabalhador escravo, demonstrando a realidade que acontecia fora ou no interior da casa-grande e na plantação

agrícola da monocultura da cana, base dessa sociedade aristocrata sustentada pela exploração do escravo.<sup>14</sup>

Infelizmente, o tempo exíguo não permitiu que a atividade se desenvolvesse conforme o planejado. Alguns alunos se mostraram muito curiosos em relação às ilustrações de Rugendas, fizeram algumas perguntas e considerações, mas não pudemos nos alongar muito na interpretação das imagens. Isso não representou grande prejuízo, uma vez que as mesmas imagens serão utilizadas em aulas seguintes.

Por fim, finalizamos a aula com um breve momento de socialização das ideias abordadas, quando os estudantes puderam resumir brevemente suas impressões acerca dos conceitos trabalhados e da dinâmica adotada. A partir das colocações dos alunos, aproveitei para destacar a figura do senhor de engenho e do escravo, como sendo os principais personagens envolvidos na grande lavoura, preparando assim a ponte para a aula seguinte.

#### *Aula 2 – A escravidão na sociedade canavieira*

O objetivo desta aula foi apresentar aos alunos os conceitos de *modo de produção, relações de produção e força produtiva*, a partir do exemplo da dinâmica de produção açucareira na Zona da Mata pernambucana, durante o período colonial. Nesse sentido, procurei destacar o trabalho escravo como sendo o principal eixo das *relações de produção* e a principal *força produtiva* no *modo de produção* da indústria açucareira do período colonial.

Para isso, a aula teve como principal atividade a leitura do texto “o eito e senzala” de Tollenare (1961). Luis-François de Tollenare foi um negociante francês que passou por Pernambuco e Bahia no ano de 1816, em virtude de seus negócios no comércio atlântico do algodão. Suas observações a respeito da sociedade e da paisagem dos trópicos foram registradas em anotações de viagem, dentre as quais se destaca o texto “o eito e a senzala”, no qual o viajante narra a viagem que fez do Recife até o engenho Salgado, nas terras do Cabo de Santo Agostinho, bem como detalhes da vida, da paisagem e do cotidiano de trabalho no interior deste engenho de açúcar. Tollenare destaca, por exemplo, o povoamento ainda incipiente da região, os tipos de transporte utilizados na época, o tempo médio gasto para percorrer as distâncias e os tipos de

---

<sup>14</sup> Imagens disponíveis no site da Biblioteca Nacional: [http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/div\\_iconografia/icon94994\\_item1/index.html](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon94994_item1/index.html) Acesso em 03 de ago. 2015.

moradia que encontrou pelo caminho. Mais importante ainda, o relato de Tollenare registra a rotina de um dia de trabalho no engenho Salgado, evidenciando o regime de exploração da força produtiva, de dominação e de violência física e simbólica que regiam as relações entre senhores e escravos, uma relação na qual escravos realizavam o trabalho pesado, enquanto o senhor e seus familiares gozavam uma vida de privilégios e opulência (FREYRE, 2005). O senhor de engenho, homem de grande poder, exercia autoridade sobre sua família, seus agregados e escravos, administrando as relações familiares, as normas econômicas e a jornada de trabalho, determinando as condições de vida impostas a todos os residentes em sua propriedade. O senhor intervinha, inclusive, em arranjos de casamento de filhos, netos, sobrinhos, tios, tias e demais familiares (FREYRE, 2005).

Novamente a aula aconteceu no auditório da escola, por conta da necessidade de utilização de um aparelho de projeção.<sup>15</sup> Antes da leitura, solicitei à turma que prestasse muita atenção aos personagens mencionados no texto. A ideia era que, após a leitura e à medida que os jovens fossem apresentando os personagens identificados por eles, eu fosse fazendo o registro no quadro para apresentar, mais adiante, a estrutura das relações de dominação e subordinação no seio da sociedade açucareira. Trata-se de uma leitura coletiva e comentada, em que, a qualquer momento, é possível realizar pausas para debater pontos específicos destacados pelo grupo.

Entretanto, desta vez os estudantes não demonstraram interesse em ler o texto, o que impôs a necessidade de improvisar rapidamente outra estratégia, em virtude do tempo exíguo de aula. Com a ajuda do quadro branco, resolvi narrar a história descrita por Tollenare transformando a atividade de leitura em uma espécie de contação de história, sem fugir dos detalhes apresentados no relato e, eventualmente, lendo em voz alta alguns trechos. Solicitei aos estudantes que ficassem atentos aos principais personagens da história. A estratégia funcionou e, durante a contação da história, a turma permaneceu bastante quieta e atenta. Uma aluna comentou que “esse tempo que os portugueses chegaram aqui no Brasil tem a ver com as grandes navegações”, assunto que a turma está estudando na disciplina de História. Perguntados a respeito dos personagens que identificaram

---

<sup>15</sup> Além do aparelho de datashow, a sala do auditório contém ar-condicionado, uma mesa grande, janelas com cortinas, além do isolamento acústico em relação ao barulho habitual da escola. Uma estrutura bastante diferente da sala de aula, onde os ventiladores fazem enorme barulho quando ligados e onde, por conta da porta quebrada, há uma constante comunicação entre os estudantes que estão assistindo aula e as pessoas que transitam no corredor, dificultando a concentração e o bom encaminhamento das atividades.

no texto eles responderam: “o negro”, “o senhor de engenho”, “o trabalho escravo” e “as terras do Cabo de Santo Agostinho”.

Aproveitei os debates em torno da exposição do texto para abordar o conceito de *modo de produção* e sua diferença em relação a conceitos como *relações produtivas*, *meios de produção* e *força produtiva*. Eventualmente recorri ao livro didático adotado pela escola, mas procurei abordar essa distinção principalmente a partir do relato de viagem de Tonellaire, exemplificando que, no *modo de produção* açucareira, o braço escravo representava a *força produtiva* que possibilitou a existência da sociedade aristocrata detentora dos *meios de produção*.

Em seguida, para concluir a aula, desenhei no quadro a pirâmide da sociedade escravocrata, de modo que os alunos pudessem identificar a posição social dos personagens identificados no texto: o senhor, os homens livres e os escravos. A figura que utilizei como base (Figura 12) foi extraída do livro didático “Sociologia em movimento” (SILVA et al, 2013), representando, no topo, os aristocratas e senhores, no meio os homens livres, que são os “senhores de terra sem engenho, ferreiros etc” e na base, os escravos, “pés e mãos do senhor” (SILVA et al, 2013, p. 242).

Também abordei, de maneira bastante resumida, a noção de mobilidade social, ou seja, a capacidade e as oportunidades que permitem que um indivíduo migre de um estrato social a outro. Pra dar um exemplo, apelando para a realidade contemporânea dos alunos, perguntei a eles o que eles achavam da afirmação de que “é possível chegar ao topo da pirâmide e que isso só depende de nós”. A pergunta causou alvoroço. Alguns responderam que isto é possível se trabalharmos o bastante até ficarmos ricos. Outros afirmaram que isso não era tão simples, pois “sempre tem um que parte na frente”. Aproveitei a oportunidade para citar como exemplo a diferença de condições e oportunidades existentes entre um estudante de classe alta, do topo da pirâmide, e outro de classe baixa, pobre, ocupante da base da pirâmide social. Os alunos concordaram que o estudante tem mais chances de, por exemplo, ser aprovado em concursos e tirar boas notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é aquele do topo da pirâmide, e não o estudante pobre, que muitas vezes não pode se dar ao luxo de apenas estudar e que precisa trabalhar para ajudar no orçamento doméstico. Assim, eles concluíram que o grupo que tem mais acesso a bens e riquezas é aquele que ocupa o topo da pirâmide, em contraste com a fatia da população que se encontra na base e que não conta com as mesmas condições de vida da elite.

Encerrei a aula mostrando como a pirâmide social pode ser uma forma interessante e sintética de representar a estrutura da hierarquia social, política e econômica de determinado grupo social, podendo revelar aspectos da organização, das relações produtivas e do nível de desigualdade entre os estratos que a compõem.

Foi nítida a motivação e o entusiasmo da turma com relação ao tema da aula, principalmente às dificuldades de ascensão social que são alimentadas pela diferença existente entre as classes sociais.

### *Aula 3 – Vida no engenho*

O objetivo desta aula foi dar continuidade à leitura do relato de Tollenare (1961), com destaque ao trecho em que ele descreve em detalhes a forma como era organizada a rotina e as funções de trabalho dos negros no engenho, na lavoura, na casa grande e na sociedade escravocrata de maneira geral, ressaltando a organização política e social da época, referenciada à figura do senhor de engenho.

Mais uma vez a aula aconteceu no auditório da escola. E da mesma forma como nos outros dias, alguns estudantes haviam ido embora antes da aula de Sociologia começar, alguns inclusive que nunca tinham participado de qualquer aula anterior. Desta vez, resolvi organizar as cadeiras de forma diferente, fazendo um círculo ao redor da mesa para que eu pudesse estar mais próxima dos alunos. Nas últimas aulas eles vinham sentando cada vez mais para os fundos da sala.

Ao perceber que o quadro branco da sala do auditório estava localizado na parede no final da sala, por trás das cadeiras, resolvi me aproveitar da situação para provocar uma mudança no expediente da sala de aula, pois vinha percebendo na turma uma acomodação, assim como uma resistência às atividades propostas nas aulas.

Assim, iniciei a aula com uma breve retrospectiva da aula anterior. Perguntei à turma se alguém lembrava dos conceitos que tínhamos estudado na aula passada. Seis estudantes responderam que sim, disseram: “sobre o trabalho professora”, “o trabalho dos negros”, “trabalho escravo”, “trabalho como qualquer coisa que se faça”, “o homem que veio aqui para o Cabo” e “bater um prego na parede”. Retomei então os significados de conceitos de força produtiva, meio de produção, modo de produção, estrutura social e mobilidade social.

Na sequência, exibi o vídeo intitulado “O que era o engenho”, produção de 2011, dirigida por Matheus Menzato *et al.* O filme ilustra o funcionamento e as partes de um engenho de cana na

época colonial. No início da exibição, alguns estudantes ficaram conversando, mas à medida que o tempo foi passando, começaram a prestar atenção ao filme e permaneceram quietos.

Após a exibição, iniciamos a leitura comentada de um pequeno trecho do texto de Tollenare (1961, p. 58-59), tarefa a que os estudantes não opuseram resistência, em virtude de ser um texto curto. Pelo contrário. Em silêncio, a maioria da turma ouviu atentamente o relato, manifestando surpresa em relação à “quantidade de horas que um escravo tinha de trabalhar no engenho”, enquanto os “senhores ficavam tomando banho de rio e caçando na mata”. A realidade de vida dos escravos, expressa na dura jornada de trabalho, aos castigos e trabalhos forçados, às precárias condições de alimentação, moradia e lazer foram assuntos que despertaram nos alunos muita atenção e revolta, frente a uma realidade que consideraram extremamente injusta: “o tempo de trabalho do negro no engenho era muito”, “não tiravam férias”. Outro perguntava: “eles moravam no engenho?”

Não foram poupadas críticas ao senhor de engenho: “professora, esses senhores eram demais, abusavam muito dos escravos”, “se eu fosse escravo, esses senhores iam aprender”. Houve um estudante que, em tom de brincadeira, disse: “eu sou escravo agora” e bateu no peito. Em seguida, apontou para outros estudantes na sala dizendo que eles também eram escravos. Perguntei qual era o motivo para que ele se considerasse escravo e ele respondeu que era “por causa da cor”, “pela pobreza” e “queria enfrentar o senhor”. Aproveitei a oportunidade para relembrar o conceito abordado na aula anterior de estrutura social, representado pela figura da pirâmide social na sociedade açucareira, e perguntei em qual camada eles achavam que estariam inseridos se tivessem vivido aquela época. Alguns responderam: “nós estamos na base”, “embaixo”.

Outro aspecto importante a ser destacado a respeito da participação dos alunos em aula foram os relacionados à paisagem, elemento importante para estabelecer o elo entre a realidade dos alunos e o passado narrado no texto, uma vez que é possível encontrar referências a lugares ainda hoje conhecidos pelo mesmo nome, locais conhecidos pelos estudantes: “Era só mato aqui. Mato não, Floresta! Não tinha estradas!”, “Era só mata verde no rio Massangana?”; “Essa história foi verdade?”

Causava-lhes espanto o fato da história relatada por um viajante francês do passado ter ocorrido na mesma cidade em que eles moram: “aqui no Cabo! Professora, isso que esse homem

está contando aconteceu mesmo aqui no Cabo?”. Respondi que sim. “Será que esse homem passou por aqui pela escola?”

A discussão foi complementada pela exibição de algumas pinturas e gravuras de Johann Moritz Rugendas e Jean-Baptiste Debret, retratando vários aspectos do cotidiano dos escravos (Figuras 6, 7, 8, 9, 10 e 11). Os alunos foram então solicitados a descrever o que viam nas imagens. Um deles se prontificou a ficar passando as fotos no Datashow. Nessa tarefa, eles também demonstraram interesse e davam risadas: “essas escravas vestiam as roupas parecidas com as das sinhás”; “Meu Deus, elas andavam na frente e as negras atrás!”; “Tinha escravo para todo lugar”; “Hoje ainda tem gente que escraviza o outro”.

#### *Aula 4 – Engenho Massangana*

O objetivo desta aula foi levar os alunos a conhecer o engenho Massangana, antigo local de produção do açúcar localizado no município do Cabo de Santo Agostinho e na área compreendida pelo Território Estratégico de Suape. Entre os séculos XVI e XVII, o Brasil se transformou no maior produtor de açúcar do mundo, tendo nos engenhos de Pernambuco seu centro de referência e sua mais perfeita e acabada representação:

os engenhos em Pernambuco constituíam-se em verdadeiros complexos, formados pela casa-grande, morada do senhor e sua família; pela capela, que congregava toda vida religiosa e social; pela fábrica, chamada na época de moita, onde se produzia o açúcar, com sua moenda, fornalha e outros mecanismos, e pela senzala, moradia dos escravos. (COUCEIRO, 2012, p. 35).

O Massangana pertenceu a Ana Rosa Falcão, madrinha do famoso político abolicionista Joaquim Nabuco, que ali viveu até os oito anos de idade. Após a morte da madrinha, Nabuco foi levado para o Rio de Janeiro por seus pais. Em 1857, doze anos após deixar o Massangana, Nabuco retornou ao engenho e às memórias de seu passado. A relação afetiva que desenvolveu com os escravos do engenho fez com que, em meio a essas recordações, Nabuco passasse a dedicar sua causa a cuidar “dessa raça generosa”:

eram essas as ideias que me vinham entre aqueles túmulos, para mim, todos eles, sagrados, e então ali mesmo, aos vinte anos, formei a resolução de votar a minha vida, se assim me fosse dado, ao serviço da raça generosa,

entre todas que a desigualdade da sua condição enternecia em vez de azedar e que por sua doçura no sofrimento, emprestava até mesmo à opressão de que era vítima um reflexo de bondade (NABUCO, 1961, p.185).

Atualmente o engenho funciona como um museu pertencente à Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ).

Alguns alunos que costumavam ir embora antes das aulas de Sociologia participaram da atividade que, ao contrário das demais aulas da sequência didática, normalmente com 50 minutos de duração, ocupou todo o período de uma manhã. Saímos da escola às 8h30min e, durante o trajeto, promovi um pequeno lanche. Trouxe para cada estudante uma sacola de aniversário com pipoca, pirulito, mel e salgadinho. Meu gesto deixou a turma bastante contente e descontraída. Enquanto alguns estudantes contavam piadas, outros cantaram algumas músicas de rap.

Aproveitei o momento para reproduzir, no sistema de som do ônibus, a música *Massangana*, de autoria de Capiba e interpretada por Luiz Gonzaga. A música fala, em tom de lamento, da condição de *fogo morto* do outrora próspero engenho, ou seja, de engenho não mais voltado à produção do açúcar, ilustrando a situação de decadência pela qual passaram muitos engenhos da região. A música também homenageia Joaquim Nabuco, que fez da abolição da escravidão sua causa política, e que, conforme já dito, foi morador do engenho durante parte de sua infância.

Ao chegarmos no engenho, fomos levados à sombra de um baobá em volta do qual encontrava-se disposta uma roda de cadeiras nas quais nos sentamos. Dali já é possível observar a casa-grande e a capela de São Mateus, estando esta situada em um pequeno monte próximo à casa-grande. Os alunos começaram a se perguntar onde estaria construída a senzala. Sentados, o guia iniciou a visita com algumas perguntas a respeito do que os estudantes sabiam a respeito do engenho. Acanhados e ainda tímidos, pouco responderam. Algumas vezes, respondi na intenção de estimulá-los. Em seguida, nos levantamos e fomos conhecer a moenda. Foi então que os alunos começaram a se sentir mais à vontade, a se expressar e interagir com o guia. Quando o guia lhes perguntou o nome dos instrumentos que estávamos visitando, o grupo respondeu prontamente: “moenda”, “a gente viu na aula passada”, disseram. A partir de então, a relação entre os alunos e o guia fluiu de forma mais espontânea. No alpendre da casa-grande, o guia falou de Joaquim Nabuco, ao que um estudante comentou: “posso dizer que Joaquim Nabuco foi meu vizinho!”

“Olha o meu tio!”, disse outro estudante ao comentar uma imagem de um negro anunciado para venda em um jornal de época exposto em uma das salas do museu. Todos sorriram e o guia completou: “quem sabe!?”. Perguntei ao aluno se ele achava que isso era possível: “claro que sim, moravam todos aqui”.

Diálogos como estes me mostraram a importância das aulas anteriores, por fornecer informações que permitiam aos estudantes extrapolar a interpretação do que viam para considerações mais profundas a respeito da ligação daquele passado com suas próprias vidas. Saindo da casa-grande, subimos para a capela. Ali, um aluno perguntou ao guia: “os negros rezavam nesta igreja?” O guia respondeu que aos escravos não era permitido rezar na igreja. Quando souberam que os restos mortais da madrinha de Nabuco encontram-se enterrados no chão da capela, perguntaram: “onde é que os escravos estão enterrados?” De acordo com o guia, acreditava-se que o cemitério dos escravos estava localizado em um lugar do gramado (apontou para fora da igreja), mas que sobre isso não há certeza. O guia lhes perguntou a respeito da religião de cada um. Ninguém respondeu.

Ao saímos da capela, presenciamos o que Nabuco relatou ter vivido, ali naquele mesmo lugar, ao avistar das escadarias da capela o porto de Suape, só que não mais o mesmo porto que ele havia visto em vida, mas um outro, fruto de um tempo marcado por novas relações produtivas na região da Mata Sul. Ali estava encerrada a visita. Nos despedimos do guia, que parabenizou a turma por ser “muito participativa”, pois acompanharam a visita com atenção e responderam muitos dos questionamentos feitos por ele. Os alunos organizaram um piquenique no gramado e, após esse lanche, todos embarcaram no ônibus e voltamos para a escola.

#### *Aulas 5 - Do engenho à usina*

O objetivo dessa aula foi apresentar aos alunos a transição entre dois modelos produtivos, ainda que ligados à atividade econômica da lavoura e beneficiamento da cana de açúcar: a passagem dos engenhos para as usinas. A concorrência entre o açúcar europeu de beterraba e o açúcar da cana produzido em Cuba e nas Antilhas ocasionou a formação de um bloco de concorrência que impactou severamente a indústria açucareira pernambucana, assentada em um modelo de produção bastante precário em termos técnicos. Essa concorrência estimulou a implementação de melhorias que conferissem qualidade e maior produtividade à produção do açúcar pernambucano. Nesse processo, abandonou-se o banguê e adotou-se a máquina a vapor.

Com essas transformações, os engenhos passaram a assumir novas configurações. Por volta de 1875, surgiram os chamados engenhos centrais, que deixaram de produzir açúcar para se concentrarem unicamente na lavoura de cana, tornando-se então fornecedores de matéria-prima para as usinas, locais destinados unicamente ao beneficiamento da cana. (SIEBERT, 1998).

O surgimento dessas usinas impulsionou novos contornos produtivos. As ferrovias substituíram os carros de bois no transporte do açúcar. O povoamento da região aumentou. Ao redor das usinas começaram a se formar os aglomerados de casas que mantinham a organização hierárquica da sociedade canavieira, segregando as casas dos usineiros, as dos técnicos e as das vilas de operários. A mata continuou sendo devastada, tanto para ceder espaço à monocultura da cana quanto para absorver o aumento no número de habitações (SIEBERT, 1998).

Essa transformação foi acompanhada da transição entre um modelo de sociedade de castas, patriarcal e escravocrata para um modelo de sociedade de classes, industrial, burguesa e baseada no trabalho assalariado, conforme será apresentado na aula seguinte.

Para esta aula, a atividade proposta foi a leitura em voz alta de breves trechos de dois textos a respeito do tema. O primeiro é “Massangana”, o relato autobiográfico em que Joaquim Nabuco descreve suas memórias de infância no engenho Massangana, reconstruindo os passos que o levaram a adotar, como causa política, a luta pelo fim da escravidão (NABUCO, 1961). O segundo é “Fogo Morto”, o romance em que José Lins do Rêgo (1961) aborda o declínio do poder político e econômico dos senhores de engenho, por meio da narrativa a respeito do possível retorno de um escravo liberto após o fim da escravidão.

Com o fim da escravidão, aspectos sociais, econômicos e culturais da antiga sociedade canavieira e colonial foram aos poucos se desfazendo. Muitos engenhos e seus senhores tiveram de conviver com a partida dos negros. Os violentos açoites não foram esquecidos pelos escravos, nem o sentimento de revolta. Mesmo diante da liberdade, alguns negros não se sentiram à vontade para deixar o engenho em que viviam. No caso do Engenho Santa Fé, os negros que lá viviam partiram após a abolição da escravidão e não mais voltavam (nem mesmo quiseram passar na frente da entrada do engenho), exceto o negro bolieiro. Fiel feitor do Capitão Lula de Holanda, Bolieiro até tentou viver distante do engenho onde cresceu, mas não conseguiu e por isso decidiu voltar para viver novamente no engenho. Quando o negro Bolieiro foi embora, a sinhá do Santa Fé, D. Amélia, passava horas lembrando, em silêncio, fatos violentos que, possivelmente, para ela, eram a causa

da evasão de seus escravos. E aquilo lhe doía mais quando ficava sabendo que outros escravos haviam retornado a engenhos vizinhos. Esse trauma afetou os pensamentos e a saúde de Lula de Holanda, fazendo com que o mesmo passasse a sofrer surtos epiléticos. Algumas vezes, Lula teve crise na igreja, ao cair no chão, espumando pela boca, envergonhando sua família, assim como, sua classe social de origem.

A intenção foi de apresentar aos estudantes alguns elementos que permearam as relações sociais em torno da casa-grande durante o declínio econômico e político dos engenhos.

Dessa vez, as atividades ocorreram na sala de aula da turma, onde os ventiladores fazem muito barulho a ponto de afetar o andamento das atividades. A porta com defeito também é outro complicador, uma vez que, estando sempre aberta, favorece a entrada e saída constantes de alunos desta e de outras turmas da escola.

Especificamente nessa aula, houve um mal-entendido. Os alunos foram informados, não se sabe por quem, de que provavelmente não haveria aula de Sociologia naquele dia. Como a disciplina é a primeira a ocorrer após o recreio, quando começou o intervalo muitos decidiram ir logo embora. Apesar disso, foi possível localizar alguns alunos que ainda se encontravam pelo pátio e nas imediações da escola e convidá-los a retornarem à sala. Em virtude desse imprevisto e seu conseqüente atraso, o tempo disponível para a realização das atividades planejadas terminou bastante reduzido.

Comecei a aula perguntando a respeito do que mais havia chamado a sua atenção na visita ao engenho e museu Massangana. Alguns citaram “os móveis da casa-grande”, “o tamanho da casa” e “o fato do prédio que abrigava a senzala não estar mais erguido como o da casa do senhor e da capela”. Outro disse: “incrível que tudo isso de açúcar, engenho e escravo, tenha acontecido aqui bem perto da gente”. Outros estudantes reportaram como mais interessante saber que “era comum ter ao lado da moenda um facão, porque quando o braço de algum escravo ficava preso nela, cortavam o braço do negro com esse facão”, “por ser o escravo uma peça muito cara, era preferível ter um escravo sem o braço do que o perder totalmente”.

Os estudantes se mostraram bastante motivados e atentos. Após a leitura do trecho de José Lins do Rêgo, alguns foram da opinião de que “foi bom para o senhor os negros terem ido embora do engenho”. Outro apontavam o desprezo com que os libertos foram tratados: “quem é que aguenta tanta humilhação?”, “esses brancos que moravam por aqui eram bem espertos”, “coitados

dos negros”. Outro estudante comentou também ter achado injusta a forma como procederam com os negros: “trouxeram eles para cá a pulso, mais a violência durante o trabalho na cana e, com esse fim da abolição, não prepararam os ex-escravos para serem alguém na vida”.

#### *Aula 6 – O negro na sociedade de classes*

A intenção desta aula foi a de desenvolver os conceitos classe social e trabalho assalariado, problematizando a adaptação do negro e do senhor de engenho à sociedade de classes e industrial, levando-os a refletir a respeito da nova relação de trabalho que se desenvolveu com o fim da escravidão.

Essa especialização e modernização nos modos de produção foi acompanhada por novos arranjos trabalhistas, como a adoção do trabalho assalariado, em contraposição ao sistema de trabalho forçado no âmbito do regime escravocrata. O trabalho passou então a ser pago em função do tempo e do tipo de serviço prestado ao patrão. A mão de obra tornou-se mercadoria vendida pelo operário em troca de salário ao dono da usina, o capitalista industrial.

Além disso, o fim da escravidão representou um prejuízo econômico e político à antiga sociedade patriarcal dos engenhos. A antiga sociedade de castas e estamental aos poucos se transformava em uma sociedade dividida em classes, fundamentada nas relações desenvolvidas no ambiente urbano das cidades que se expandiam como centros políticos, culturais e econômicos, mantendo, entretanto, a forte desigualdade social. Nesse contexto de uma sociedade em transição, os negros foram mantidos à margem, invisíveis, relegados à própria sorte (FERNANDES, 1975). Esse processo excluiu o negro da sociedade de classes que se formava, jogando-o numa espécie de limbo social.

De acordo com Sousa (2012), o rumo que tomou a população negra na emergente sociedade industrial brasileira inaugurou a constituição de uma camada social composta por uma massa de mão de obra não especializada, residente nas periferias urbanas, ocupando subempregos ou vivendo como desempregados. São o que ele chama de “ralé estrutural”, formada majoritariamente por uma população negra, historicamente privada de direitos. Nessa escala social, o negro foi mantido em posição subalterna, por meio de mecanismos de controle e manutenção da ordem social vigente, sendo o principal deles o preconceito de raça e cor.

Comecei a aula perguntando como achavam que teria ocorrido com o fim da escravidão e como teria se dado o processo de adaptação do ex-escravo nessa sociedade de classes. A intenção era de, a partir das suas respostas, levá-los a refletir a respeito do conceito de classe social, conforme definição apresentada em um dicionário de Sociologia, segue:

Classe social é uma distinção e uma divisão social que resultam da distribuição desigual de vantagens e recursos, tais como riqueza, poder e prestígio. Sociólogos definem classe social principalmente na base de como essas divisões são identificadas. Sob o capitalismo, esses meios são possíveis e controlados por uma única classe – a classe burguesa, ou capitalista -, cujos membros, porém não os usam concretamente a fim de produzir riqueza. Em vez disso, esse trabalho é feito por membros da classe operária ou proletariado, que produz riqueza, mas nem possui nem controla os meios de produção. Uma vez que os próprios capitalistas tampouco produzem riqueza de fato, sua prosperidade depende necessariamente do trabalho de outras pessoas. Dessa maneira, eles controlam os meios de produção e, por extensão, a riqueza produzida. Trabalhadores satisfazem suas necessidades através de salários, que lhes são pagos em troca da venda de seu tempo (ou FORÇA DE TRABALHO); salários que, do ponto de vista marxista, representam apenas uma parte do valor da riqueza que eles produzem. (JONHNSON, 1997, p. 37-38).

Ninguém respondeu. Em razão do silêncio, optei pela estratégia de começar por outra atividade, apresentando o conceito de trabalho assalariado, conforme formulado por Karl Marx:

De acordo com Marx, o trabalho assalariado representa uma quantia paga ao trabalhador em troca da sua força de trabalho. É o que o capitalista lhe paga pelo mês, semana ou dia de trabalho. Os operários trocam sua mercadoria, ou seja, a força de trabalho, pela mercadoria do capitalista, o dinheiro, mas troca respeita uma determinada proporção: tanto dinheiro por tantas horas de utilização da força de trabalho. Ainda conforme Marx, o que ocorre é que o trabalhador troca toda espécie de mercadoria, e isto numa determinada proporção, por ele produzida em uma hora, por um salário no final do mês. Portanto, o salário não é uma quota-parte do operário da mercadoria por ele produzida, mas sim, a parte da mercadoria já existente, com que o capitalista compra para si uma determinada quantidade de força de trabalho (MARX, 1849).

Havia preparado para isso um cartaz com a foto de Karl Marx com informações como a nacionalidade, data de nascimento e morte, além de algumas palavras-chave que remetiam a sua obra. Falei brevemente de sua produção teórica e da importância que ela ainda hoje exerce na

Sociologia. Ao lado da foto, escrevi a palavra “trabalho assalariado” e comecei a tratar do conceito. A turma assistia a explicação em silêncio, demonstrando total desinteresse pelo assunto. O barulho dos ventiladores, a presença de poucos estudantes na sala e o fato de que os poucos alunos presentes estavam todos acomodados ao fundo da sala de aula, fizeram com que eu interrompesse a aula e também fosse para o fundo da sala. Lá, organizei um pequeno círculo com as cadeiras e dei continuidade às atividades planejadas. Entretanto, dessa vez foi impossível executar o planejamento. Os estudantes estavam quietos e pensativos. Duas alunas ficaram a aula inteira com a cabeça baixa. Perguntei se estava tudo bem com as garotas e com a turma. Disseram que sim, embora todos estivessem visivelmente desmotivados.

#### *Aula 7 – Capitalismo e produção da riqueza*

O objetivo desta aula foi o de explicar o que é o capitalismo e desenvolver o conceito de mais-valia a partir das definições que constam em dicionário sociológico, recorrendo ainda a ilustrações e charges a respeito do tema.

A intenção foi de apresentar aos estudantes o mecanismo de acumulação de riquezas no modo de produção capitalista e a relação entre empregados e patrões, pautada na exploração da mão de obra assalariada e na mais-valia como mecanismo de geração da riqueza e manutenção de posições sociais aos que detêm o controle dos meios de produção.

Com o auxílio do quadro branco, contruí inicialmente uma linha do tempo com a finalidade de retomar os conteúdos previamente estudados. Nessa linha, situei a produção do açúcar nos engenhos do período colonial, a transição para o modelo industrial das usinas, a abolição da escravidão e a expansão da mão de obra assalariada, a expansão e modernização industrial, o crescimento das cidades e centros urbanos, bem como a transição de uma estrutura social fundamentada em estamentos ou “castas” (FERNANDES, 1965) para uma sociedade de classes.

Após essa breve retrospectiva, passei a tratar da produção de riqueza sob a lógica do sistema capitalista, apresentando o significado do termo “capitalismo”, utilizando para isso a leitura de um dicionário de sociologia:

Capitalismo é um sistema econômico surgido na Europa nos séculos XVI e XVII. Do ponto de vista desenvolvido por Karl Marx, o capitalismo é organizado em torno de um conceito de CAPITAL e da propriedade e

controle dos meios de produção por indivíduos que empregam trabalhadores para produzir bens e serviços em troca de salário. Como fundamental ao capitalismo como sistema social, há um conjunto de três relações entre 1) trabalhadores; 2) meios de produção (fábricas, máquinas, ferramentas, e assim por diante); e 3) os que possuem ou controlam esses meios. Os membros da classe capitalista os possuem ou controlam, mas não os usam concretamente para produzir riqueza; os membros da classe trabalhadora nem os possuem nem controlam, mas não os usam para produzir; e a classe capitalista emprega a classe trabalhadora comprando FORÇA DE TRABALHO (tempo) em troca de salários. A definição mais comum de capitalismo – simplesmente a posse privada dos meios de produção – ignora de que indivíduos vinham produzindo bens há milhares de anos com ferramentas próprias, muito antes do aparecimento do capitalismo. Sob o capitalismo, portanto, a posse dos meios de produção não é simplesmente privada; é também exclusiva e fornece base à CLASSE SOCIAL e à exploração do interesse do lucro e da acumulação de ainda mais meios de produção aparecer (JOHNSON, 1997, p.29-30).

Logo em seguida, expliquei o conceito de mais-valia, também com base na definição apresentada no mesmo dicionário:

O conceito de mais-valia nesse Dicionário é abordado a partir do Lucro, segue a abordagem: [...] A importância social do lucro foi explorada ao máximo sob o CAPITALISMO. À medida que o sistema se desenvolvia, os capitalistas foram além da mera compra e venda do que outros produziam e adquiriram a propriedade e o controle dos meios de produção. Segundo Karl Marx, esse fato deu ao capitalismo poder para extrair uma nova forma de lucro. Uma vez que os trabalhadores não possuem nem controlam os meios de produção, eles dependem dos patrões, que comparam seu tempo em forma de salários. Os empregadores exploram essa dependência pagando aos trabalhadores apenas uma parte do valor e conservam o resto – a *mais-valia* – para si mesmos sob a forma do lucro. Esse sistema forma a base para a acumulação de grande riqueza tanto por indivíduos e famílias quanto por instituições como empresas, fundações, universidades, e assim por diante (JOHNSON, 1997, p. 137).

Em seguida, para ilustrar a definição dos dois conceitos, utilizei duas charges que satirizam a exploração da mão de obra no processo de produção da riqueza no sistema capitalista, comentando o conteúdo das imagens e extrapolando, na medida do possível as consequências desse modelo na geração e manutenção da desigualdade social, da exploração da mão de obra e do consumismo (Figuras 13 e 14). O uso de charges e ilustrações em sala de aula é recomendado pelas

Orientações Curriculares (2008) como sendo um importante instrumento didático à interpretação sociológica em sala de aula. Para uma melhor compreensão das charges, realizei três momentos de leitura: primeiro um individual, em silêncio. Depois em grupo e comentada. Em seguida, a terceira leitura, uma releitura voltada a associar o conteúdo do texto com a interpretação das cenas apresentadas nas charges, utilizando os alunos como personagens. Assim, solicitei cinco voluntários para interpretar os personagens das duas charges, o que causou uma breve discussão, já que mais de cinco estudantes se ofereceram para participar. Para resolver o impasse, propus que cada charge fosse interpretada duas vezes, para que todos os estudantes voluntários participassem da encenação. Os estudantes concordaram.

Feitas as encenações, encerramos a aula com uma breve avaliação a respeito do que entenderam do conteúdo da aula. Nesse momento, os próprios alunos começaram a explicar, aos colegas que não tinham compreendido, o sentido de cada uma das charges, com base nas definições lidas no dicionário de Sociologia. Outros concluíram que “o negócio é botar alguém para trabalhar para você”, “é muito fácil ficar rico, é só explorar alguém”. Um terceiro perguntou: “esse Marx, o barbudo, ele pensou nisso tudinho?!”

#### *Aula 8 – Desenvolvimento*

O objetivo dessa aula foi o de desconstruir a percepção dos estudantes a respeito do conceito de desenvolvimento como sinônimo de progresso e melhoria nas condições de vida da sociedade, diferenciando as noções de crescimento econômico e desenvolvimento, com base em apontamentos de Celso Furtado (1969). Com isso, a intenção é auxiliar o aluno a refletir acerca do modelo de desenvolvimento implementado na região com a expansão do Complexo de Suape, discussão que se estende às duas aulas seguintes.

De acordo com Furtado (1969), o desenvolvimento econômico seria a expansão de determinado sistema produtivo que serve de suporte a uma dada sociedade. O desenvolvimento tem um sentido, ele representa um conjunto de respostas a uma intenção de autotransformação de determinada coletividade humana. Dessa forma, os rumos de uma sociedade dependem do modelo de desenvolvimento que ela adota, ou seja, “o sentido do desenvolvimento decorrerá do projeto de autotransformação que se crie na coletividade” (FURTADO, 1969, p.18-19).

Para ele, o desenvolvimento seria também um conjunto de decisões econômicas e culturais voltada a alcançar, ao menos idealmente, uma harmonia coletiva, sem distinções entre raças, gêneros ou regiões. O desenvolvimento é algo que dever ser tratado caso a caso, de forma regionalizada, aproveitando as potencialidades produtivas de cada localidade. Por isso sua crítica à ideia de superioridade regional, de que uma região é mais importante que as demais, pois essa concepção está assentada sobre noções de desigualdade e segregação. O apego a formas tradicionais de desenvolvimento tem dificultado o estímulo a outras fórmulas de desenvolvimento com base em potencialidades locais. (FURTADO, 1969)

Sua crítica ao modelo de desenvolvimento posto em prática na nossa sociedade denuncia o descompromisso com a harmonização coletiva em detrimento do lucro e da manutenção do poder político, econômico e ideológico por parte dos setores da elite. Essa prática desvirtuada da ideia de desenvolvimento cria e alimenta um cenário de desigualdades que assola a maioria da população, condenada a viver em situação vulnerável no âmbito social, político, ambiental e cultural, carente de direitos mais básicos e suscetível à exploração do capital, como mão de obra desqualificada e barata. Esse projeto de desenvolvimento é, na verdade, um projeto de subdesenvolvimento, mascarado pela ilusão do crescimento econômico: uma das fórmulas adotadas pelo sistema capitalista para legitimar a produção da riqueza e sua concentração nas mãos da elite detentora dos meios de produção e do capital político.

Esta aula aconteceu na sala oficial da turma. Quando cheguei, a maioria dos alunos anotava em seus cadernos as tarefas deixadas no quadro pelo professor da aula anterior. Após aguardar mais alguns minutos para que terminassem o que estavam fazendo, comecei a falar sob o forte barulho dos ventiladores, fazendo esforço para elevar o tom da voz. Inicialmente, solicitei aos estudantes que escrevessem em seus cadernos o que entendem por desenvolvimento.

Alguns estudantes resistiram e não quiseram participar. Outros rapidamente o fizeram. Quando então iniciamos a leitura das respostas, os que não haviam participado começaram a escrever rapidamente em seus cadernos a sua concepção do termo. As respostas variavam: “riqueza”, “trabalho”, “desastre ambiental”, “estradas e gente de fora”, “emprego e renda”; “desenvolvimento” e “porto de Suape”.

Após essa etapa, dei início à apresentação do conceito, conforme apresentado por Celso Furtado (1969), destacando a diferença entre desenvolvimento e crescimento econômico, as

consequências socioeconômicas e culturais geradas por um modelo focado unicamente no crescimento econômico e na concentração de riquezas, em contraposição a um modelo de que privilegie as singularidades regionais e a harmonia social. Para isso, recorri ao mesmo expediente utilizado na apresentação do conceito de capitalismo e mais-valia: um cartaz com a imagem de Furtado – um brasileiro, nordestino que se dedicou a denunciar esse modelo de desenvolvimento que fomenta um subdesenvolvimento – contendo alguns dados biográficos e conceitos-chave de sua obra.

Durante a exposição, os estudantes permaneceram a maior parte do tempo em silêncio, demonstrando atenção. Em seguida, pedi para que lessem e compartilhassem novamente o que haviam escrito no caderno e a partir disso iniciamos um breve debate a respeito da diferença entre o que consideravam sinônimo de desenvolvimento e a definição de Furtado. Um deles comentou: “quer dizer que o que eu achava que era desenvolvimento era só lucro?”. Outro disse: “mas professora que coisa feia esse povo faz com os pobres!”. Um terceiro ainda disse: “em todo canto o povo diz que Suape é desenvolvimento”.

Aproveitei o momento para citar, como exemplo, a expulsão dos moradores da ilha de Tatuoca e sua desocupação para a instalação de uma refinaria, lembrando aos alunos o documentário “Tatuoca: uma ilha roubada”, exibido na etapa inicial desta intervenção, durante as aulas exploratórias.<sup>16</sup> Quando perguntei se o tipo de tratamento dado pelo Complexo de Suape era sinônimo de desenvolvimento, eles responderam que não, mas fruto de uma estratégia de “crescimento econômico”.

O documentário é um bom exemplo de um modelo de desenvolvimento que gera subdesenvolvimento, a depender do ponto de vista. As famílias removidas da ilha foram viver na cidade, mas o dinheiro ganho pela indenização não foi suficiente para garantir uma qualidade de vida semelhante à que tinham. Assim, foram morar nas periferias do município, em favelas, sem mais acesso aos recursos naturais que lhes garantiam o sustento por meio da venda de mariscos, aratus, caranguejos, peixes, água e frutas. Após a exibição desse vídeo, iniciamos um debate em torno dos aspectos positivos e negativos que esse modelo de desenvolvimento representado pelo Complexo de Suape trouxe à população do entorno.

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://youtu.be/nlKnu5VNPWU>

*Aula 9 – Desenvolvimento na região de Suape (parte 1)*

Esta aula e a seguinte encerram a abordagem de conteúdos teóricos e conceituais da sequência didática planejada para as aulas de Sociologia na escola do bairro de Pontezinha. A nona aula teve a finalidade de problematizar os impactos causados pela expansão do Complexo de Suape na dinâmica populacional da região, tomando como caso de estudo a praia de Gaibu, também localizada no Cabo de Santo Agostinho.

Inicialmente, fiz uma breve recapitulação da aula anterior, na qual tratamos do conceito de desenvolvimento e sua diferença em relação ao conceito de crescimento econômico, de acordo com as definições de Celso Furtado. Em seguida, apresentei aos alunos algumas ideias do pensador indiano Amartia Sen a respeito de sua definição de desenvolvimento e a proximidade de suas definições às daquelas de Celso Furtado.

Para Amartia Sen (2000) o desenvolvimento deve ser pensado em relação à liberdade humana, rompendo com as concepções vigentes e limitadas que confundem desenvolvimento com o crescimento do Produto Nacional Bruto (PNB), o incremento dos níveis de renda, a ampliação da industrialização, o avanço tecnológico e modernização das diversas esferas da vida humana. Nesse sentido, para ele a liberdade deve ser considerada como principal fim para o desenvolvimento e ela depende, por sua vez, das disposições sociais, ou seja, do tipo de organização que embasa a oferta dos serviços de educação, saúde, mobilidade, direitos civis, etc. (SEN, 2000). O modelo hegemônico de desenvolvimento sequer se preocupa em legitimar um estado sem carências. E, de acordo com Sen, para se alcançar o desenvolvimento é esperado que se “removam as principais fontes de privações da liberdade: pobreza, tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância dos estados repressivos” (SEN, 2000, p. 18).

A aula aconteceu no auditório da escola. Uma parte da turma assistia atentamente e a outra passou o tempo em conversas paralelas no fundo da sala. Durante a apresentação das ideias de Amartia Sen, a turma permaneceu em absoluto silêncio. Pouco perguntaram, apenas ouviam. Por trás da aparente atenção, deixaram transparecer também certo desinteresse.

Após essa introdução, exibi aos alunos o documentário “Suape, Caminhos Sinuosos”, uma produção de 2013, realizada pelo Movimento Ecosocialista de Pernambuco e que retrata os transtornos que os moradores da praia de Gaibu vêm sofrendo a partir do aumento da população

residente na praia, causado pela forte imigração de trabalhadores para as indústrias do Complexo de Suape. Os relatos mencionam o aumento dos índices de violência, da criminalidade, da poluição, da prostituição e da especulação imobiliária.

Na sequência, solicitei aos alunos que se dividissem em grupos para discutir e propor soluções hipotéticas para as consequências do crescimento demográfico desordenado na praia de Gaibu, conforme apresentadas no documentário, tendo em vista as concepções de desenvolvimento de Celso Furtado e Amartia Sen. A proposta de atividade não agradou alguns alunos, que reclamaram e disseram que não ia fazê-la: “vou fazer isso não!”. Outros permaneceram sentados e calados nas últimas cadeiras do auditório, como se não estivessem presentes na aula. Consegui reunir dois grupos que concordaram em participar. Um deles estava bastante desinteressado e os alunos passaram o tempo da atividade conversando. Já o outro grupo estava bastante animado e realizou rapidamente a tarefa proposta, apresentada ao restante da turma as propostas que formularam para a resolução do problema apresentado: “capacitações para os moradores da praia, da cidade e do estado, ao invés de buscarem trabalhadores em outras regiões do país; valorização dos professores da praia; construção de moradias adequadas para os empregados e moradores do porto de Suape, escolas, hospitais, lazer, cultura; realização de concurso público para a Polícia Militar e Civil; construção de um centro de recuperação. Assim haverá um desenvolvimento”. As soluções apresentadas pela outra equipe não continham nenhuma proposição concreta, apenas um resumo do que havia sido apresentado no documentário. Quando questionados do motivo de terem feito isso, alguns integrantes ficaram calados, outros sorriram, mas não falaram nada.

#### *Aula 10 – Desenvolvimento na região de Suape (parte 2)*

A última aula da sequência didática teve por objetivo dar continuidade à abordagem das influências e impactos da expansão do Complexo de Suape na dinâmica social local, com especial destaque aos efeitos demográficos representados pela expressiva imigração de trabalhadores para a região.

Inicialmente, comecei a aula retomando a atividade desenvolvida na aula anterior, em que os estudantes foram solicitados a elaborar uma solução hipotética para o problema do crescimento demográfico e ocupação desordenada da praia de Gaibu, com todas as consequências sociais geradas nesse processo. Perguntei se haviam pensado em mais algum apontamento para acrescentar

às respostas anteriormente dadas. Uma estudante disse que “o desenvolvimento é uma falácia” e outra complementou que “o desenvolvimento é diferente do crescimento econômico”. Quando perguntei ao grupo que não havia realizado o exercício conforme solicitado se havia algo a acrescentar, alguns integrantes desta equipe desconversaram, mas outro disse:

- “A gente sabe, professora, o que é para dizer”.
- “E por que não dizem? ”, perguntei.
- “A gente tem preguiça”.
- “Digam agora”, insisti.
- “É para cuidar das pessoas”.

Em seguida, iniciei a apresentação de dados estatísticos a respeito da dinâmica demográfica recente na região. Para isso, utilizei os dados levantados em um estudo realizado por pesquisadores da Fundação Joaquim Nabuco (FUSCO, 2015), que descreve, por meio de uma série de números e estatísticas, o perfil dos imigrantes que habitam a região do Complexo, o tipo de migração que praticam, as cidades do Território Estratégico de Suape em que mais se concentram, bem como seus locais de origens e tipos de ocupação que realizam na região. Essa estratégia teve a intenção de colocar os alunos em contato com uma abordagem quantitativa voltada à interpretação de contextos e fenômenos sociais.

No caso em questão, a demanda por mão de obra, em decorrência da grande quantidade de vagas de empregos e postos de trabalho ofertados pelo parque industrial do porto de Suape, foi o fator determinante no aumento da população residente na Mata Sul pernambucana, principalmente nos municípios do Cabo e de Ipojuca, as duas localidades mais diretamente impactadas pela existência do porto. Segundo a Agência Estadual de Planejamento e Pesquisas de Pernambuco (CONDEPE/FIDEM, 2013), a taxa de urbanização do Território do Estratégico do Complexo de Suape (TES), área que abrange 1.774 Km<sup>2</sup> dos municípios de Cabo de Santo Agostinho, Ipojuca, Moreno, Jaboatão dos Guararapes e Escada, apresenta uma taxa de urbanização de 94,3% e uma densidade demográfica de 570 habitantes por Km<sup>2</sup>. Para se ter uma ideia comparativa, no estado

de Pernambuco essa relação é de 86 habitantes/Km<sup>2</sup> (CONDEPE/FIDEM, 2013). A área de abrangência do Território do Complexo engloba uma região de influência direta, composta por Cabo de Santo Agostinho e Ipojuca, e uma área de influência indireta, formada por Moreno, Jaboatão dos Guararapes e Escada. Destes, apenas Escada não está inserida na Região Metropolitana do Recife. A taxa do crescimento populacional do TES cresceu de maneira relevante com a chegada da mão de obra para construção do Complexo Industrial Portuário. Enquanto a população de Pernambuco cresceu 1,6% entre os anos 2000 e 2010, a do Cabo de Santo Agostinho cresceu 1,92% e Ipojuca 3,12%. Em 2000, Ipojuca tinha 59.281 habitantes. Em 2010, esse número subiu para 80.637 residentes. Quanto ao município do Cabo, em 2000 sua população era de 152.977 habitantes. Em 2010, esse número era de 185.035 habitantes (FUSCO, 2015).

No ano de 2010, a migração se expressava da seguinte maneira: no Cabo havia 12.676 imigrantes e 10.600 emigrantes. Já no município do Ipojuca, para este mesmo ano, havia 6.198 imigrantes e 4.497 emigrantes. Em 2010, a taxa de ocupação dos postos de trabalho em Suape era a seguinte: 8,1% da população imigrante estava ocupando profissões específicas da indústria portuária, contrastando com uma porcentagem de 2,5% para os não migrantes, que ocupavam cargos semelhantes. (FUSCO, 2015).

Por meio desses dados é possível, por exemplo, perceber que a maior parte dos postos de trabalho de nível superior existentes no Complexo de Suape estão sendo ocupados por imigrantes, enquanto a maior parte dos habitantes nascidos nas cidades que recebem influência direta do Complexo, como Ipojuca e Cabo de Santo Agostinho, ocupam cargos de nível médio ou técnico. Isso serve para mostrar que nem sempre um projeto de natureza desenvolvimentista será refletido no desenvolvimento da região.

Nesta tarefa, os estudantes se mostraram completamente interessados e participativos, demonstrando ter conseguido entender o que os números diziam a respeito da região, de maneira que, já no segundo slide, todos estavam lendo os dados e interpretando-os. Isso criou na sala de aula um ambiente muito propício à interação entre os alunos, o que me permitiu fazer poucas intervenções, deixando a aula ser praticamente conduzida pelos próprios estudantes, que interpretavam e refletiam sozinhos os dados estatísticos.

Em determinado momento, os dados referentes à inserção ocupacional dos habitantes da região apresentava, como uma das categorias de ocupação, a função de condutores de ônibus, táxis

e caminhonetes. Um estudante identificou nessa categoria a atividade de seu pai: “meu pai é um desses! Ele é motorista de ônibus. Sai de casa às três horas da manhã, retorna ao meio dia, volta a trabalhar às duas da tarde e retorna para a casa só de noite”.

Para finalizar a aula, perguntei o que acharam da tarefa. Um estudante respondeu: “foi muito bom enxergar o lugar da gente desse jeito, através dos números. Assim eu nunca tinha visto!”

### Algumas Conclusões

A qualidade do ensino e da aprendizagem está relacionada, dentre outros aspectos, com o protagonismo docente, por meio dos processos de planejamento, execução e avaliação em torno do ensino e da aprendizagem. Isso demanda um comprometimento crítico do educador com relação aos conteúdos sociológicos que estão sendo ensinados e aprendidos nas salas de aulas.

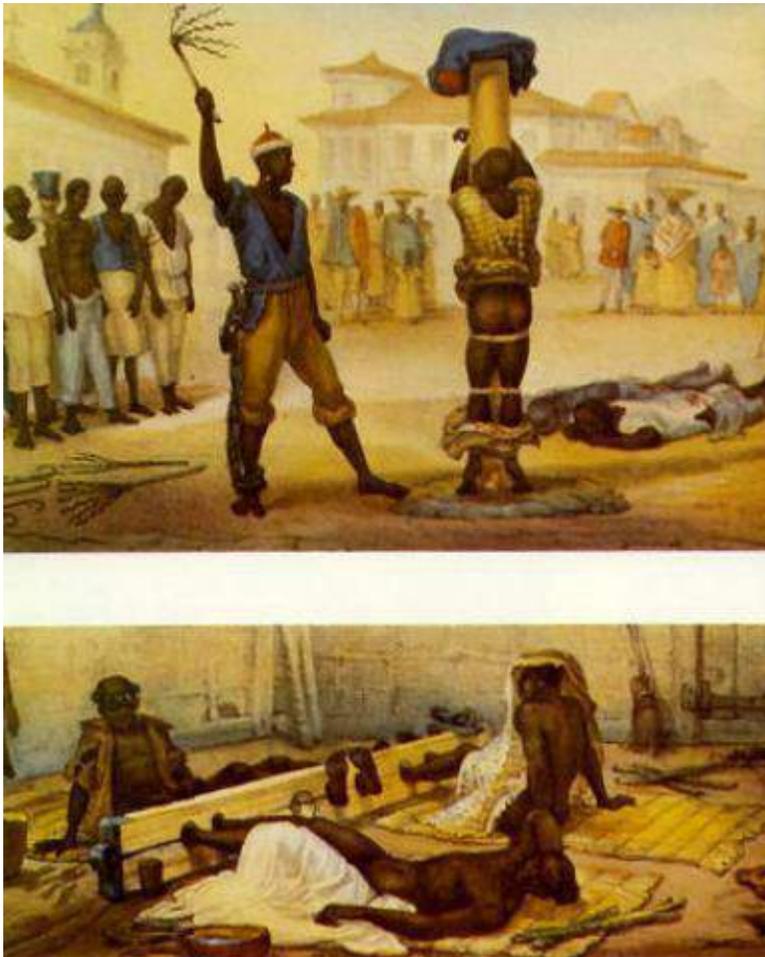
Nesse sentido, a sequência didática possui uma dimensão autoral, na medida em que os conteúdos e as aulas não estão prontas, mas precisam ser elaboradas pelo professor, o que exige atenção aos documentos oficiais, a outros modelos didáticos e à pesquisa bibliográfica em torno das teorias e conceitos sociológicos para embasar as aulas, evitando assim que as aulas de Sociologia se tornem “conversa de botequim” (BRASIL, 2008, p.117).

A sequência didática preconiza a concatenação das aulas e seus conteúdos, fazendo com que os temas, conceitos e teorias reapareçam e sejam revisitados nas aulas seguintes. Isso proporciona ao estudante um contato mais prolongado com os conteúdos, interferindo positivamente na sua aprendizagem e consolidando embasamento que o auxilie a ter uma outra compreensão de aspectos que antes lhes passavam despercebidos na realidade e no contexto em que vivem, para ele, assim, eles possam “ser e estar no mundo” (CRUZ, 2010, p. 148)

Figuras**Figura 6**

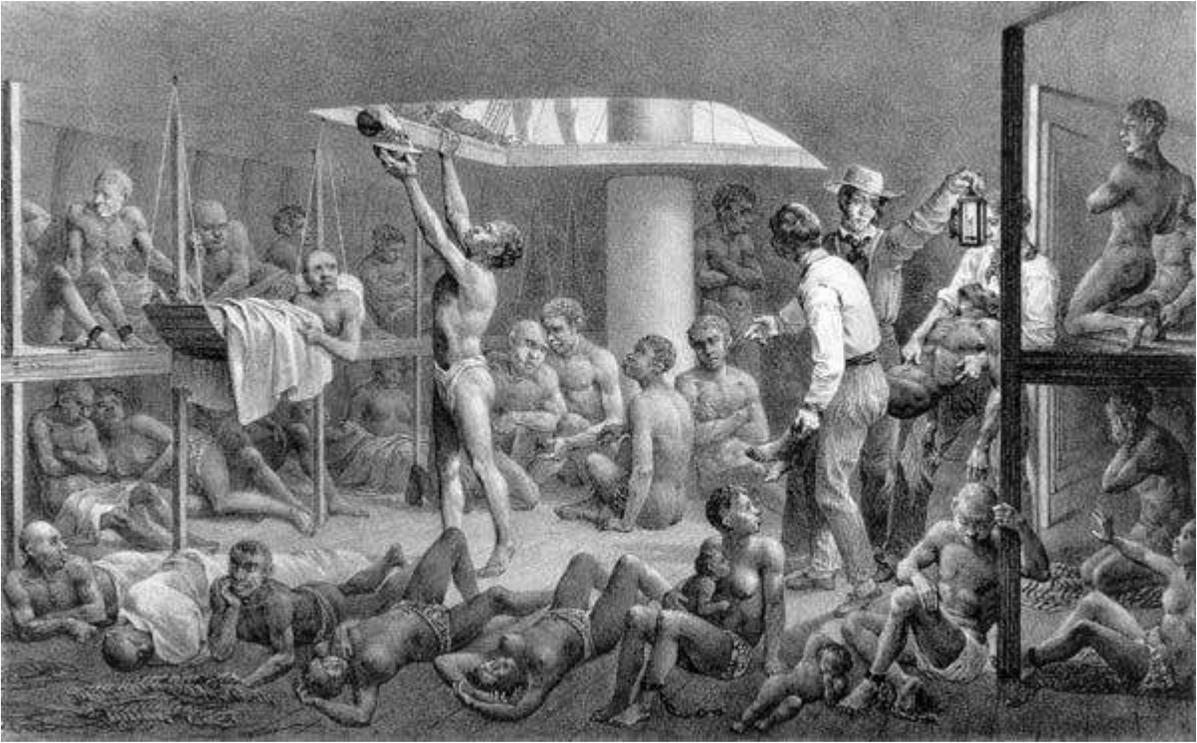
Autor: Debret (1834-1839)  
Fonte: Art Prins on Demand

**Figura 7**



Autor: Debret (1834-1839)

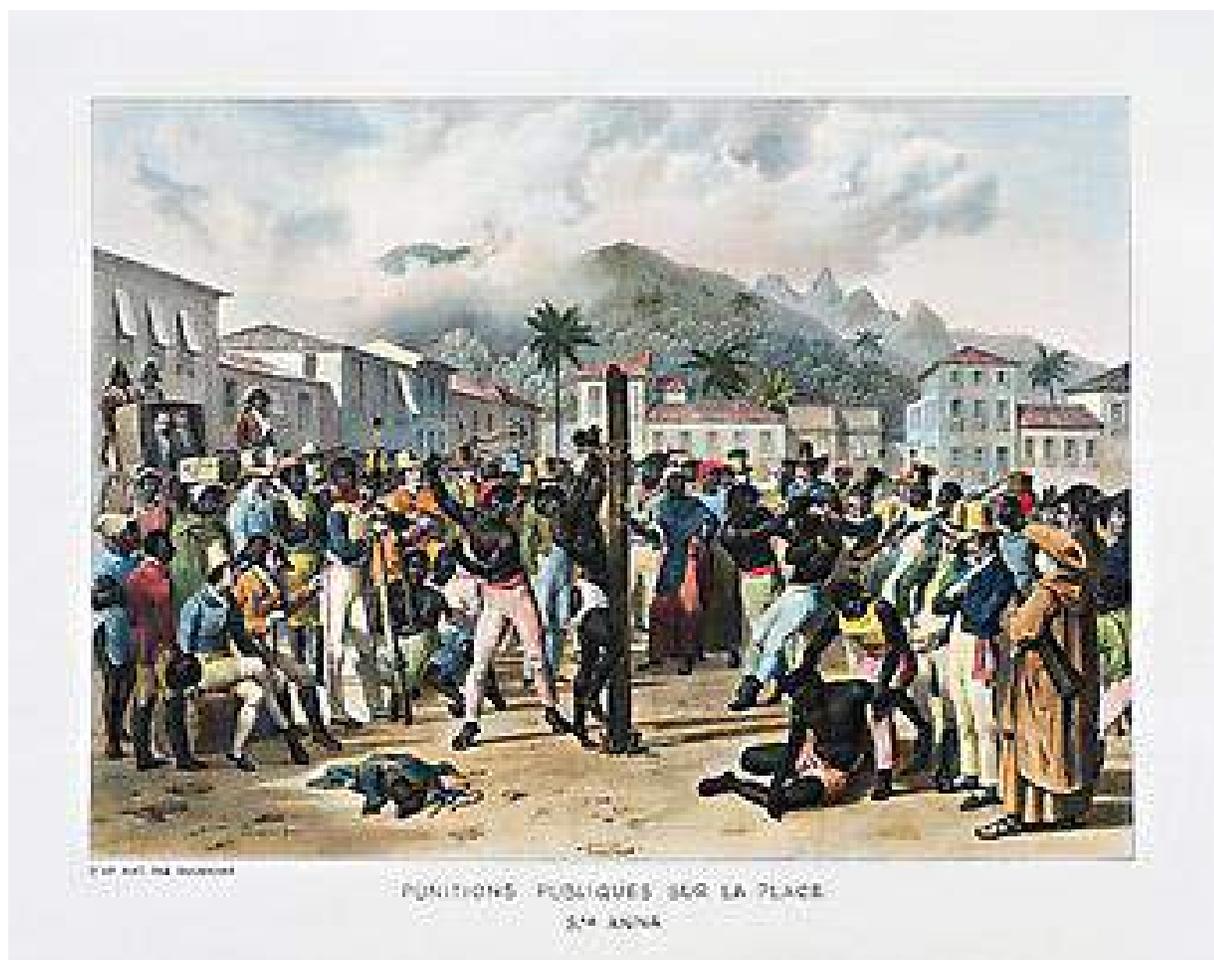
Fonte: Art Prins on Demand

**Figura 8**

Autor: Rugendas (1830)

Fonte: Art Prins on Demand

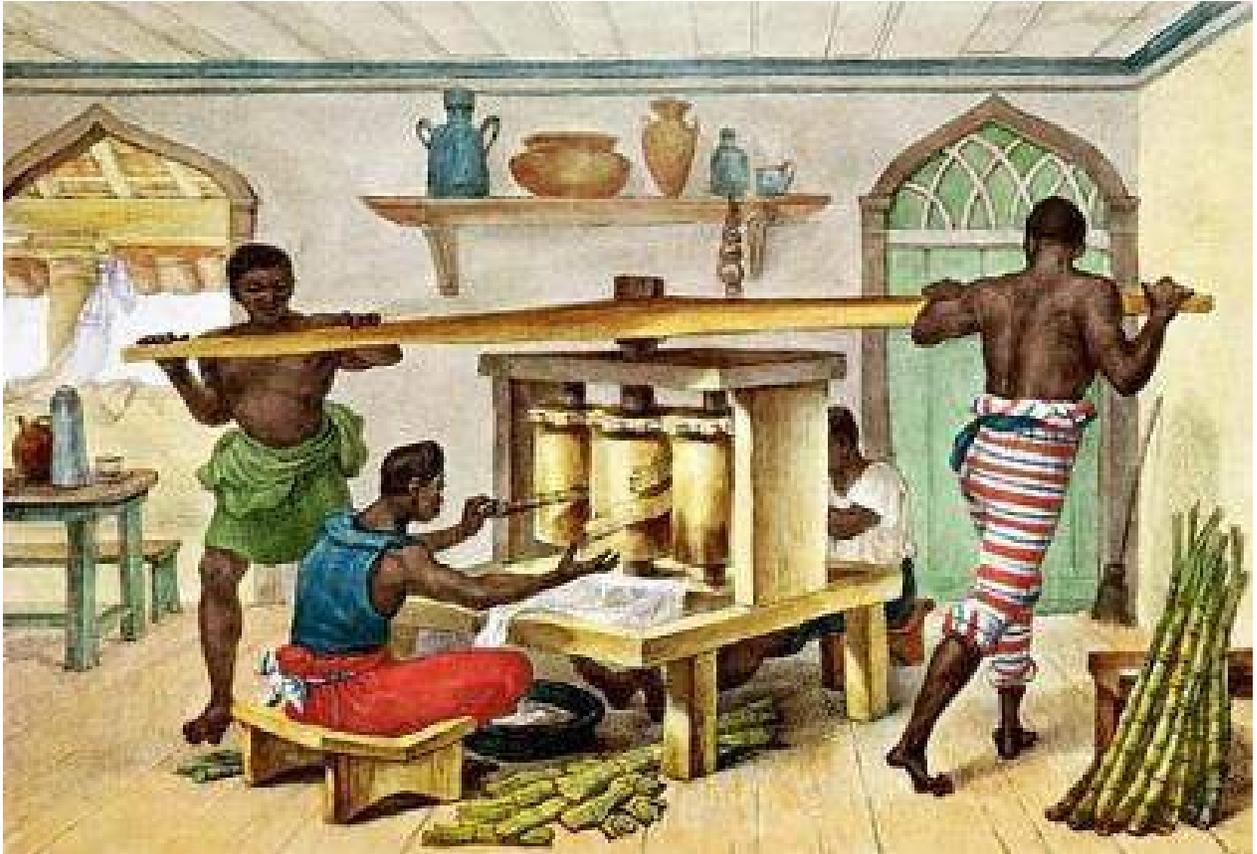
**Figura 9**



Autor: Rugendas (1835)

Fonte: Art Prins on Demand

Figura 10



Autor: Debret (1835)

Fonte: Art Prins on Demand

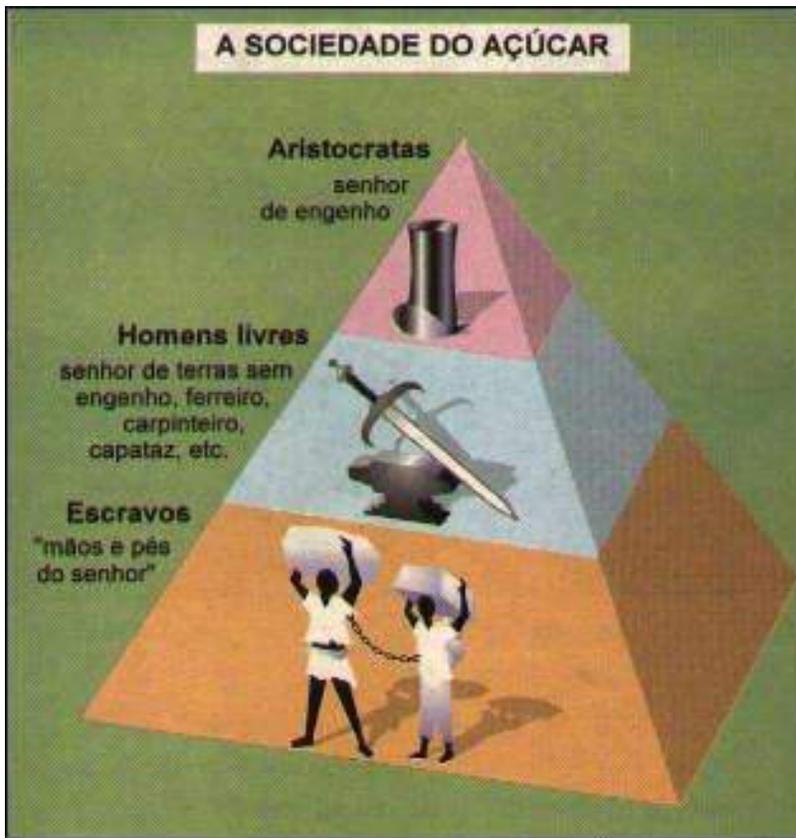
**Figura 11**



Autor: Debret (1835)

Fonte: Art Prins on Demand

Figura 12



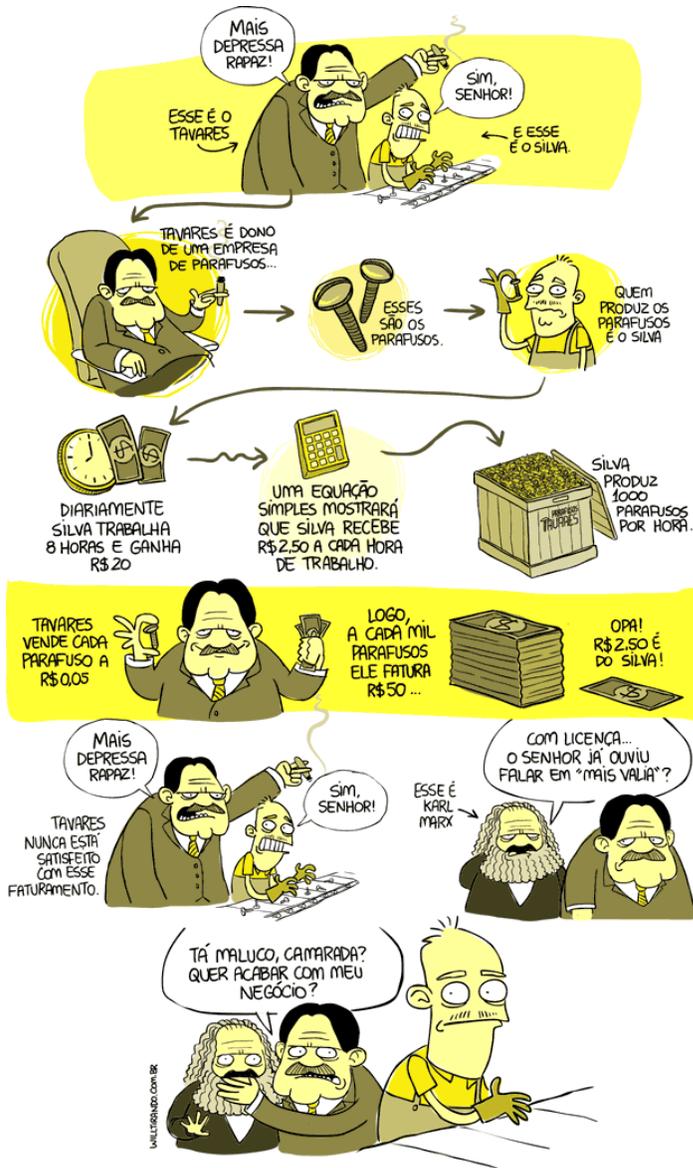
Fonte: Jornal das tribos

Figura 13



Fonte: Mídia caricata

Figura 14



Fonte: Outra frequência

### **Terceiro Capítulo – Avaliação da aprendizagem**

Para a avaliação da aprendizagem dos alunos acerca dos conteúdos apresentados na sequência didática, sugeri que elaborassem um roteiro e encenassem uma peça de teatro a partir dos assuntos abordados em aula. A escolha foi motivada pela grande receptividade que esse tipo de atividade tem entre os estudantes: em todos os momentos em que solicitei voluntários para representar ou encenar um roteiro ou situação, vários alunos se prontificaram, conforme já descrito no desenvolvimento das aulas anteriores. Para essa etapa avaliativa, foram reservadas cinco aulas. As duas primeiras foram usadas para a montagem do roteiro. A terceira e a quarta aula foram utilizadas para os ensaios. A quinta aula marcou o encerramento das atividades previstas na sequência didática, com a apresentação da cena pelos estudantes.

Reunidos no auditório, apresentei aos alunos a proposta de avaliação, que foi muito bem recebida. Entretanto, os estudantes informaram que não tinham interesse em tratar “dessa coisa mais atual, esse desenvolvimento em Suape”, mas apenas dos conteúdos referentes ao passado açucareiro da região: “nós queremos falar dos tempos dos engenhos”.

Então, elaboraram um roteiro que representa uma crítica ao casamento arranjado, fato corriqueiro na antiga sociedade aristocrática açucareira e que lhes chamou muita atenção. A cena apresenta o envolvimento amoroso de uma senhora e duas senhazinhas com escravos, deturpando a lógica machista, racista, utilitária e autoritária das regras tradicionais que regiam os casamentos arranjados entre famílias patriarcais no passado. São histórias paralelas, referentes a duas famílias, uma residente nas terras do engenho Massangana e a outra no engenho Santa Fé, ambos situados no Cabo de Santo Agostinho. Nessa trama, os envolvimento amorosos das senhazinhas e da senhora com os escravos se desdobram em dois desfechos diferentes e opostos. Enquanto um dos romances termina da forma esperada, com a morte do escravo, o outro surpreende pela inversão da ordem estabelecida: o senhor é morto pelo escravo, que se casa com a senhora. Uma história que subverte o autoritarismo utilitário dos casamentos arranjados à época, bem como o padrão comum de intercuro sexual entre senhores e escravos, em que normalmente eram os senhores que abusavam das escravas. No roteiro, o abuso é substituído pela paixão, pelo amor e pelo romance, temas que os alunos fizeram questão que estivessem presentes, conforme segue:

## Roteiro: Casamento arranjado

### *Família do engenho Santa Fé*

Dona Leonor é filha do senhor Afonso Lobo de Albuquerque Holanda e casada com seu primo, Manuel Lobo Pessoa, que viera exclusivamente de Portugal para casar-se com Leonor e assumir os negócios do engenho Santa Fé, herdado de seu sogro, o senhor Afonso. A fazenda de açúcar está situada nas terras do Cabo de Santo Agostinho. Juntos, o casal teve três filhas: Mariana, Cecília e Maria de França Lobo, três lindas sinhás cuidadas com amor e predestinadas a se casar com algum membro familiar. Esse fato corriqueiro na sociedade colonial funcionou como uma forma de garantir os traços genéticos e a não divisão das riquezas. As três meninas viviam sob rigorosa vigilância dos pais, que designaram duas mucamas, Iraci e Geovana, para acompanhar as sinhás.

O feitor do engenho Santa Fé, o Capitão Ussain, é homem perspicaz, que chegou da África com dois anos de idade, órfão de pai e mãe. Já na loja de escravos, conquistou a simpatia e a confiança do senhor Manuel Lobo. Corre um burburinho na bagaceira de que o inhô Manuel teve por capitão Ussain um “amor à primeira vista”. Logo que viu o escravo, foi dizendo: “por este eu pago qualquer valor”. E, de fato, nesses vinte e dois anos de serviços prestados ao seu senhor, o capitão Ussain nunca desapontou seu inhô; por isso ele tem total acesso às acomodações da casa-grande, além de saber de todas as finanças da família e dos planos que o senhor Manuel Lobo tem para suas filhas. O capitão Ussain é famoso na região pela sua coragem, violência e tem a fama de melhor açoitador de escravos da região, além da fama de bom amante.

No engenho Santa Fé, há muitos escravos trabalhando na lavoura e fabrico do açúcar. Às cinco horas da manhã começa a jornada de trabalho, que se estende até a noite. Por volta das 21h, os negros da senzala reúnem-se diariamente para jogar capoeira. Este é o momento em que os negros se aproximam de suas raízes africanas. Por certo, não é em todos os engenhos que os negros podem jogar capoeira. Isso dependia do seu inhô.

Maria de França Lobo é a filha mais nova dos senhores do engenho Santa Fé. O senhor Manuel, pai atencioso, tem por sua mais velha, Mariana, um amor maior do que pelas outras mulheres da família, incluindo sua esposa, dona Leonor. O inhô Manuel, de tardezinha, do alpendre da casa-grande, adora ouvir sua Mariana cantar. O canto da filha o acalma mais do que qualquer outra coisa. Mariana possui uma doçura inata que encanta a todos. Com sua voz doce e meiga, ela consegue conquistar o que quer. Por ser a filha mais velha do casal, o seu casamento já está arranjado com o seu

primo, o nhôzinho Antônio Borges de Holanda, filho do casal Eulália e João Borges de Holanda, vizinhos do engenho Santa Fé e dono do engenho Massangana.

Assim, devido ao amor do pai por Mariana, Maria tem ciúmes de sua irmã mais velha. Em uma bela tarde ensolarada, Maria, Cecília e suas duas mucamas foram se refrescar tomando banho no rio Massangana. Após os banhos, Maria ficou enfadada e voltou sozinha à casa-grande. Ao passar próximo à moenda do engenho, escutou algumas vozes e correu para ver o que acontecia. Nisso, acabou flagrando Mariana namorando com um escravo, descobrindo assim o secreto amor de sua irmã por Bené da bagaceira, o feitor do engenho Massangana.

Dessa forma, influenciada pelo ciúme que sente do pai, Maria conta para o noivo de sua irmã, Antônio Borges de Holanda, por quem Maria é apaixonada em segredo, a descoberta do romance entre Mariana e o escravo Bené da bagaceira.

#### *Família do engenho massangana*

Dona Eulália e João Borges de Holanda são dois brasileiros descendentes de portugueses que se casaram aos dezoito anos. Juntos, herdaram da madrinha de João, dona Rosa Albuquerque, uma parte do engenho Massangana, que já havia sido dividido após o casamento da mesma. Dona Eulália e senhor Borges tiveram três filhos: Brites, Ana e Antônio Borges de Holanda. Antônio Borges, noivo de Mariana, só pensa no dia em que vai poder viver ao lado da sua noiva, pois mesmo sendo esse casamento um negócio familiar, Antônio é loucamente apaixonado por Mariana. Mas Mariana, a doce sinhá, não quer saber de casamento algum, mas sim de viver ao lado do seu namorado, Bené da bagaceira.

Brites e Mariana são amigas e, assim como esta, aquela também mantém um relacionamento amoroso com um escravo do Santa Fé, Joaquim, mais conhecido como Quim. As duas amigas, alucinadas por aventura e liberdade, não se incomodam com os planos das famílias. Elas querem viver suas paixões. Ao contrário da mãe de Mariana, a mãe de Brites – dona Eulália – não suporta saber que a filha anda se engraçando com escravos, pois não é a primeira vez que Brites se apaixona por um escravo. A saber, esse é o terceiro namoro com os moleques da senzala, fato que deixa sua família muito violenta com os negros. Joaquim, o namorado de Brites, já foi açoitado durante uma semana por Bené da bagaceira. Mas nessas noites de açoites, após a violência, era nos braços de Brites que o negro Quim se confortava. E por causa da não aceitação da união entre a sinhá e o escravo, Brites fugiu com Joaquim, após saber que estava grávida.

### A cena

A trama desta cena se dá na roda de capoeira do engenho Massangana, que costuma acontecer todas as noites. Assim, em uma dessas noites, ao chegar na roda e presenciar sua filha Mariana namorando com Bené, o senhor Afonso mata Bené e deixa sua filha Mariana desesperada.

Em seguida, quando o senhor João Borges chega na roda de capoeira para buscar sua esposa, foi atingido por um tiro e morreu. O tiro foi disparado pelo negro Cícero, que mantém um secreto relacionamento amoroso com a esposa do Sr. Borges, a Dona Eulália. Com isso o negro Cícero herda não só o amor de Dona Eulália, mas também as terras do engenho Massangana. Passado o alvoroço, os escravos foram comemorar menos um casamento arranjado na Mata pernambucana.

Toda a construção do roteiro foi feita pelos próprios estudantes, em especial por quatro alunas que elaboraram o argumento central da trama. Durante a montagem da cena e escolha dos personagens, a turma inteira esteve envolvida, demonstrando uma coesão entre os membros do grupo e uma autonomia em relação ao trabalho em equipe. Os estudantes se conhecem bem, sabem do que cada um gosta, o que contribuiu para que o roteiro e a constituição de cada personagem fossem aceitos por todos, sem muitos questionamentos. Tentei intervir em alguns momentos, questionando o sentido das cenas em relação aos conteúdos abordados em aula, mas os estudantes foram refratários às minhas sugestões e enfáticos em não abrirem mão das cenas tratem de um “romance” entre escravos e sinhás.

Entre a primeira e a segunda aulas, enquanto os estudantes haviam montado apenas uma das cenas do roteiro, um estudante da turma me enviou, via rede social, um videoclipe de uma música do cantor e rapper brasileiro Emicida. Intitulada “Boa Esperança”, o videoclipe da música, dirigido por Katia Lund e João Wainer, retrata uma revolta de empregados contra patrões e convidados durante um jantar de gala em uma mansão de classe alta.<sup>17</sup> “Nóis quer ser dono do circo. Cansamos da vida de palhaço”, diz a letra que tem por refrão:

---

<sup>17</sup> Disponível em <http://youtu.be/AauVal4ODbE>

“Por mais que você corra irmão  
Pra sua guerra vão nem se lixar  
Esse é o xis da questão  
Já viu eles chorar pela cor do orixá?  
E os camburão o que são?  
Negreiros a retrafficar  
Favela ainda é senzala, Jão  
Bomba relógio prestes a estourar”

Enxerguei no vídeo uma boa oportunidade para tentar fazer uma ponte entre o interesse dos alunos – a relação entre senhores e escravos no passado colonial – e a realidade contemporânea. Além disso, o fato da sugestão ter partido de um aluno indicava que, de alguma forma, os estudantes estavam sendo capazes de estabelecer uma relação de continuidade entre situações do passado e contextos atuais, apesar de não terem demonstrado qualquer interesse em abordar, na avaliação, a questão do desenvolvimento em Suape. Na aula seguinte, mostrei o vídeo à turma e pedi que comentassem a respeito da mensagem que a música trazia.

Os alunos enxergaram no clipe de Emicida um paralelo ao “final feliz” do roteiro que haviam criado, em que o senhor é morto pelo escravo Cícero, que se casa com a sinhá, dona Eulália. Até porque o videoclipe também mostra, como um dos elementos do desfecho, a moça rica fugindo com o funcionário da mansão. Os finais das duas histórias subvertem e desconstroem a ordem social estabelecida. Mais que isso, as cenas deixaram muito clara a identificação dos estudantes com os escravos, os negros, os subalternos e empregados. Era como se, por meio da representação cênica de um roteiro em que os senhores são ridicularizados e derrotados, toda uma história de injustiças e explorações estivesse sendo vingada, desta vez com os de baixo tornando-se os vencedores. No plano da encenação, os alunos expunham aquilo que, provavelmente, gostariam de ver refletido na vida real, demonstrando, a seu modo, a consciência do lugar que ocupam na estrutura social.

As duas aulas seguintes foram dedicadas exclusivamente ao ensaio das duas cenas: o roteiro criado pelos estudantes e o videoclipe da música de Emicida. Foi difícil coordenar os alunos durante os ensaios, pois eles conversavam e brincavam muito. Apenas acompanhei o modo como dirigiam-se a si mesmos.

Durante os ensaios, os alunos organizaram uma roda de capoeira na sala do auditório, uma vez que era em volta dessa roda que se daria todo o desenrolar da primeira trama. Para isso, convidaram um aluno de outra turma que é capoeirista e toca berimbau. Todos os presentes participaram dessa roda, mesmo os que nunca haviam jogado capoeira, tornando o ambiente da sala bastante divertido, o que chamou a atenção de toda a escola. Alguns estudantes ficaram bisbilhotando o que se passava do lado de dentro pelos cobogós ou pela porta da sala. Os alunos da turma conseguiram repassar duas vezes a encenação que haviam preparado. Também foi feito um ensaio para a encenação da música de Emicida

A última aula ocorreu no auditório. Os estudantes fizeram questão que apenas a turma da sala estivesse presente, com exceção do capoeirista, aluno de outra turma. Eles também se organizaram para trazer doces e salgados, transformando o encerramento de nossas atividades em uma verdadeira festa. Eu e um estudante que trabalha de noite como padeiro ficamos responsáveis pelo cachorro quente: eu levei a carne e ele levou os pães. Outra equipe ficou responsável pelos bolinhos de queijo e pastéis, além de sucos, refrigerantes, uma torta de maracujá, brigadeiro e beijinhos. Arrumamos tudo à mesa. Depois, os meninos foram convidados a se retirar para que as meninas se arrumassem para a encenação. Feito isso, foi a vez dos meninos vestirem seus figurinos.

Após muitas conversas, risadas, fotos, maquiagens e preparação do cenário, repassamos o texto das duas cenas. Durante a passagem do texto, alguns estudantes de outras turmas tentaram entrar, mas foram impedidos. Então, a peça teve início. Primeiro foi a cena do romance entre as sinhás e os escravos. Atuaram conforme ensaiado. A roda da capoeira ficou muito alegre, colorida e dançante. Os meninos, cujos personagens eram os negros, estavam de calça branca e sem camisa, vestidos tal qual capoeiristas. Os figurinos dos demais personagens, como as sinhás, sinhazinhas, senhores, sinhozinho e mucamas, também estavam adequados à época. A cena teve a duração média de dez minutos.

Depois foi a vez da cena que reproduzia o videoclipe da música “Boa Esperança”, do rapper Emicida. Os figurinos foram mantidos, mudando-se apenas o cenário: uma sala de jantar, onde

estavam sentados à mesa os patrões brancos e ricos e seus convidados sendo servidos por domésticas negras. Em dado momento, as domésticas se rebelam. Da mesma forma que na primeira cena, os estudantes encenaram muito bem o roteiro, reproduzindo conforme ensaiado. Um estudante ficou encarregado de filmar as duas cenas.

Encerrada as encenações e filmagens, finalizamos a atividade com a confraternização e o lanche. O clima na sala era muito agradável e descontraído. Demos muitas risadas e ficamos debatendo outros possíveis desdobramentos para os personagens. Nesse clima de confraternização, encerramos as aulas da sequência didática.

### Da avaliação

Antoni Zabala (1998) entende que o ato de aprender consiste em:

uma representação pessoal do conteúdo objeto da aprendizagem, fazê-lo seu, interiorizá-lo, integrá-lo nos próprios esquemas de conhecimento. Esta representação não inicia do zero, mas parte dos conhecimentos que os alunos já têm e que lhes permitem fazer conexões com os novos conteúdos, atribuindo-lhes certo grau de significância (ZABALA, 1998, p. 98-99).

Para o autor, a avaliação da aprendizagem pressupõe saber que tipo de conhecimento o aluno tem em relação ao assunto tratado, de modo que seja possível avaliar em que medida novos conhecimentos foram sendo somados ao longo das atividades planejadas pelo professor. Essa compreensão difere, por exemplo, de paradigmas avaliativos tidos hoje como ultrapassados, como é o caso do modelo behaviorista, de grande influência no processo de avaliação escolar durante o século XIX e não de todo superado. Adepto da objetividade e do entendimento de que tudo pode ser medido, apalpado e observado, tal paradigma exclui, por exemplo, as considerações a respeito da subjetividade – de professor e de aluno – e suas relações com o conhecimento. Em sua lógica, o sujeito aluno é passivo e o professor é ativo, tornando a avaliação uma simples medição do que foi aprendido em relação ao que foi ensinado. Essa ideia de avaliação é adequada a uma concepção “bancária” da educação, que entende o docente como mantedor do saber, sem preocupação de estabelecer conexões entre o conteúdo estudado na sala de aula e os fatos vivenciados pelo estudante e em detrimento da simples memorização mecânica de conteúdos (FREIRE, 2005)

Paradigmas mais recentes e de grande aplicação, como o cognitivista e o histórico-social, privilegiam a atenção ao processo de desenvolvimento humano, à articulação entre currículo, metodologias de ensino, estratégias didáticas e relações entre professor e aluno. Nessa outra concepção, o estudante é visto como “um sujeito ativo, respeitando-se os seus ritmos singulares e considerando-se sua subjetividade, seus tempos e modos de pensar” (CRUZ, 2010, p. 142). A preocupação com a diversidade da turma e as peculiaridades individuais de cada aluno, a compreensão da aprendizagem como um exercício de interpretação do cotidiano e o entendimento do erro como uma etapa importante do processo de aprendizagem, bem como a atenção à subjetividade e à aproximação entre professor e aluno são todos elementos que devem então ser considerados na avaliação da aprendizagem (CRUZ, 2010). As aprendizagens não são lineares, mas influenciadas por uma série de fatores, tais como a diversificação de conteúdo, a interatividade, a ação reflexiva e a valorização da comunicação e das ações dos sujeitos no mundo, todos eles “processos complexos e significativos, que são mediados pela interação humana e permeados pela circunstancialidade sócio-histórica de contexto” (CRUZ, 2010, p. 143). Soma-se a isso o fato do conhecimento não ser um processo neutro, mas que carrega o sentido do provisório, em consonância a uma sociedade em permanente mudança: “são os processos de sociedade que definem os processos educacionais e avaliativos” (CRUZ, 2010, p. 141).

Percebe-se, portanto, que há muitas variáveis contidas no processo avaliativo: o professor, o aluno, as estratégias pedagógicas, a adequação dos conteúdos e a própria concepção do que se entende por avaliação, o que a torna um campo conceitual específico e de fronteiras incertas, cujos saberes muitas vezes são construídos na formação e nas práticas dos professores (CRUZ, 2010). O protagonismo docente, por exemplo, é revestido de poder pedagógico e de liberdade de ação, na medida em que não há uma definição muito precisa quanto ao formato da avaliação a ser seguido (CRUZ, 2010). O professor tem, a rigor e idealmente, a liberdade para decidir como e o que avaliar. Por outro lado, é preciso também considerar, como dimensão fundamental do processo avaliativo, o conhecimento que o professor detém levar às atividades em sala de aula. O professor precisa dominar os conteúdos para ter condições de diagnosticar como os estudantes estão aprendendo. Para avaliar, é preciso saber o que se quer ensinar. Para ensinar, é preciso domínio sobre o que deve ser ensinado.

Nesse sentido, a atuação docente deve ser compreendida como uma prática social comprometida com a postura crítica frente à realidade. Ela é bem sucedida quando consegue realizar

a transposição de ensino pautada em estratégias pedagógicas por meio de atividades abertas, diversificadas e que articulem diferentes saberes disciplinares; o desenvolvimento de processos de análises, síntese e reflexão criativa que façam a ligação do conteúdo com o concreto vivido pelos estudantes (CRUZ, 2010, p. 148).

Mais que isso, o professor é um sujeito político e agente ativo no processo de emancipação humana. Segundo Libâneo, o professor tem o dever de

abarcando todos os aspectos, ligações e mediações inerentes à ação pedagógica, tomá-lo no seu desenvolvimento, nas suas contradições, a fim de introduzir no trabalho docente a dimensão da prática histórico-social no processo do conhecimento (LIBÂNEO, 1984, p. 24).

Entretanto, ainda que o professor recorra a métodos diferenciados de ensino e aprendizagem, isto não é garantia do sucesso da aprendizagem, uma vez que ela é um processo subjetivo que demanda, por outro lado, a atividade intelectual do aluno, não sendo possível delegar a outro essa tarefa: “se [o aluno] não quiser, recusando-se a entrar na atividade intelectual, não aprenderá, seja qual for o método pedagógico” adotado (CHARLOT, 2013, p. 107).

Frente a essas considerações, como avaliar a aprendizagem dos alunos, a execução e o desenvolvimento desta sequência didática?

Os relatos das aulas são suficientes para mostrar que a compreensão dos alunos a respeito dos conceitos e teorias abordados não se apegou ao rigor das ideias, ao compromisso com os significados, com a abstração conceitual e a construção lógica em torno dos conceitos. Na maioria das vezes os estudantes pareciam reter das aulas aspectos secundários e insignificantes. Dos conteúdos abordados, focavam o que mais lhes chamava a atenção e curiosidade, os detalhes pitorescos, as situações engraçadas, extraordinárias ou inesperadas. Na visita a Suape, queriam saber mais do tubarão e da esteira da Bunge do que de dados estatísticos e históricos a respeito do Complexo; no “passeio” ao engenho Massangana, foram os casamentos arranjados e os braços dos escravos decepados na moenda os assuntos que mais lhes prenderam a curiosidade; lendo Gilberto

Freyre falar do nordeste canavieiro no período colonial, os alunos se divertiam ao saber das confissões do Marquês de Olinda a um amigo no Recife, de que teria tido noites românticas regadas à goiabada que um amigo lhe enviou de Pernambuco (FREYRE, 2005); na encenação proposta para a avaliação, fizeram questão do romance e deixaram de lado qualquer menção a Suape, crescimento econômico e desenvolvimento.

Se por um lado os relatos dessas aulas algumas vezes deixam dúvidas a respeito da capacidade de compreensão teórica e conceitual dos alunos e da efetividade do processo de ensino e aprendizagem envolvido nessa sequência didática, por outro é necessário considerar a especificidade do ensino de qualquer disciplina, incluindo a Sociologia, na educação básica. Pois a função e especificidade dessas disciplinas não é a de reproduzir, no âmbito do ensino médio, o aprofundamento e o rigor teórico-conceitual empregados no âmbito da academia e da universidade. É fundamental que a linguagem acadêmica e científica seja traduzida para linguagem escolar. A transposição didática é a transformação de saberes acadêmicos em saberes escolares. Para Meirelles e Schweig, a transposição “consiste na adequação dos conteúdos teóricos aprendidos na Universidade para o público escolar, sem perder o rigor analítico que os caracteriza” (MEIRELLES; SCHWEIG, 2008, p. 5-6).

Há, entretanto, um limite em relação ao nível de aprofundamento e rigor que se deve imprimir a esse processo de ensino e aprendizagem no ensino médio, uma vez que há grande diferença entre dizer que ele difere do nível acadêmico e dizer que ele inexistente na escola básica. Ou seja, o nível e a natureza da abstração conceitual no ensino médio é apenas distinto daqueles da academia, mas não inexistente. Assim, é preciso relativizar o que se entende pela finalidade da aula e pela intenção dos conteúdos, até porque, conforme Zabala (1997), o conteúdo da aprendizagem extrapola o simples conteúdo informacional, mas corresponde também a todos aqueles conteúdos que possibilitam o desenvolvimento das capacidades motoras e afetivas, da relação interpessoal e da inserção social.

Os documentos oficiais que buscam normatizar o ensino de Sociologia na escola básica trazem entendimentos semelhantes. A proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015) elenca como objetivos da disciplina auxiliar o aluno a desenvolver sua consciência crítica, sensibilidade e conhecimento das realidades sócio-históricas, culturais e

políticas. Especificamente para os alunos do primeiro ano, como os que participaram desta intervenção,

a Sociologia deve ser capaz de oferecer ao/à estudante uma iniciação à perspectiva sociológica, discutindo e problematizando a relação entre indivíduo e sociedade, entre biografia e história e entre a capacidade de agência do indivíduo e a estrutura social. Para isso, deverão ser mobilizados alguns dos conceitos básicos da Sociologia. Os mais importantes são: fato social, estamentos, classes sociais, ações e relações sociais, igualdade/diversidade, diversidade (BRASIL, 2015, p. 298).

O documento ainda sugere ao professor que parta da realidade do estudante, relacionando sua vida cotidiana com processos sociológicos que lhes permitam compreender a complexidade da vida social. A Sociologia no ensino médio deve proporcionar ao aluno o acesso a um tipo de conhecimento que o permita compreender os processos sociais como uma construção cultural inserida em um processo histórico, atendendo, desta forma as dimensões “explicativa ou compreensiva: teorias; linguística ou discursiva: conceitos; e a empírica ou concreta: temas” (BRASIL, 2008, p. 117):

um tema não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão banaliza, vira senso comum, conversa de botequim. Do mesmo modo, as teorias são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia (BRASIL, 2008, p. 117).

Da mesma forma, para os Parâmetros Curriculares da Educação Básica do Estado de Pernambuco, a Sociologia escolar deve fornecer um conhecimento capaz de levar o estudante a compreender a realidade social, no sentido de

formar a humanidade no que tange à apropriação do conhecimento dos direitos e deveres da cidadania, do desenvolvimento, da consciência social, bem como para a formação de uma atitude crítico-reflexiva frente a realização sócio-político-cultural” (PERNAMBUCO, 2013, p. 44).

Tudo somado, os objetivos das Ciências Sociais no ensino médio é fornecer aos alunos instrumentos e estímulos que os permitam entender a sociedade como fruto da ação humana que

se faz e refaz historicamente, bem como a compreenderem a relação entre sociedade e natureza como um processo criador e transformador do espaço ocupado por homens e mulheres, entendidos também como frutos desse mesmo processo. É auxiliar o aluno a compreender o processo histórico, a desnaturalizar entendimentos a respeito de processos sociais, a ampliar seu vocabulário sociológico, a mobilizar o conhecimento aprendido em outras disciplinas e refletir a respeito dos conhecimentos aprendidos na problematização de aspectos do seu cotidiano. Não se deve, portanto, tomar a apropriação do rigor teórico conceitual das Ciências Sociais, tal como se faz na academia, como o principal critério do processo avaliativo.

Assim, elenco alguns aspectos que apontam para uma avaliação positiva do processo de ensino e aprendizagem que sustenta esta intervenção.

O primeiro deles é a participação voluntária dos estudantes, uma vez que nenhum deles foi obrigado a assistir às aulas e participar das atividades. Tampouco foram avaliados por notas ou conceitos. As faltas também não foram computadas como ausência. Mesmo assim, quase metade da sala participou ativamente da maioria das aulas realizadas. Outros alunos tiveram participação mais esporádica, nas visitas ao Porto e ao museu. Outros ainda só passaram a frequentar as aulas em seus momentos finais. Uma estudante apareceu apenas na última aula, figurando nas cenas preparadas e apresentadas por eles. É certo que a participação dos alunos pode ser explicada pela novidade da situação, por eu ser uma pessoa que não participa diretamente do cotidiano escolar, conferindo às minhas aulas a qualidade de suspender a rotina da turma, criando um espaço diferenciado de interação entre professor e alunos. Ainda assim, isso não diminui a significativa participação e interesse dos alunos nas aulas, passo fundamental para a concretização do processo de aprendizagem. É certo também que os alunos que mais participaram das atividades foram os que mais demonstraram apreensão dos conteúdos.

Outro ponto bastante positivo a ser considerado é a abordagem bem sucedida da contextualização histórica como recurso didático, buscando fazer com que o aluno percebesse a relação de continuidade entre acontecimentos e a origem de determinados fenômenos sociais, compreendendo que os fenômenos sociais “nem sempre foram assim” e que “certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas” (BRASIL, 2008, p. 106). Essa relação interdisciplinar com a História impede que a os

fenômenos sociais sejam encarados de maneira estática e foi por meio dela que os alunos mais expressaram o saber aprendido.

A leitura de textos que tratam da realidade histórica da região e a visita ao engenho-museu Massangana foram os momentos que mais mobilizaram a atenção dos alunos. De acordo com as Orientações Curriculares (2008), práticas como a visita ao museu “são mais marcantes para a vida do estudante. Guardam em si a expectativa de se desviar completamente da rotina da sala de aula e de se realizar uma experiência de aprendizagem que jamais será esquecida” (BRASIL, 2008, p. 128). A visita proporcionou aos alunos a possibilidade de conferir a concretude daquilo que aprenderam na sala de aula, por meio de textos que relatavam o passado da região, percebendo assim que o conteúdo aprendido não é um dado desconexo da realidade: os engenhos de fato existiram e foram palcos das relações sociais e da violência física e simbólica descritas nos textos lidos. Só que agora, para os alunos, esse assunto não é mais um dado do passado, mas algo que de alguma forma diz respeito a suas vidas. No panorama histórico narrado nos textos e vivenciado na visita ao engenho, os alunos prontamente se identificaram com os escravos, como se tornassem a história narrada em uma espécie de história de família: “Olha o meu tio!”, “agora eu sou escravo!”

As encenações do romance de engenho e do videoclipe de Emicida demonstram também uma compreensão, ainda que não formulada em termos teórico-conceituais, da linearidade histórica entre as estruturas e as relações sociais do passado e do presente: mais do que apenas enxergar as continuidades entre a escravidão nos engenhos e a relação patrão empregado na sociedade de classes contemporânea, os alunos demonstraram, a seu modo, a percepção das peculiaridades e origens da estrutura social brasileira. Nesse processo, não deixaram de identificar nela o seu lugar: o mesmo espaço reservado aos negros, aos pobres, aos subalternos e a toda sorte de desfavorecidos. A roda de capoeira, da qual todos os alunos participaram com entusiasmo no final da encenação da peça, foi um momento bastante ilustrativo: despidos dos personagens que representaram na ficção e das identidades que os unem em grupos no dia a dia da sala de aula, os alunos pareciam compartilhar a percepção de que, a despeito das suas diferenças, algo os unia. E a roda, mais do que uma manifestação cultural, uma brincadeira ou uma dança, era também o espaço de luta, um símbolo da resistência que permeia, em doses e maneiras diferentes, as duas histórias encenadas.

A compreensão histórica dos fenômenos sociais faz com que o aluno perceba que os processos sociais não são um dado da natureza, mas fruto de “certas mudanças ou continuidades

históricas que decorrem de decisões, e essas, de interesse, ou seja, de razões objetivas e humanas” (BRASIL, 2008, p.106). E não sendo um dado natural, podem ser alterados, da mesma forma como os acontecimentos históricos poderiam ter se dado de outra maneira, como no romance de engenho, ou no desfecho histórico da escravidão proposto na encenação do videoclipe de Emicida. Essa percepção leva a considerar o papel da ação dos indivíduos nos destinos da sociedade.

Além dessa relação interdisciplinar entre a Sociologia e a História, representada pela contextualização cronológica das origens e mudanças na estrutura e nas relações sociais, cabe também destacar, como aspecto positivo, a mobilização de conhecimentos da Matemática, por meio da utilização de números e estatísticas: “a Sociologia tem-se valido enormemente dela nas pesquisas quantitativas, e, em boa medida, da estatística” (BRASIL, 2008, p. 114). Essa aproximação também teve um papel importante na contextualização de conteúdos. Os dados quantitativos forneceram uma outra referência para que os alunos se situassem no contexto em que vivem, reconhecendo suas vidas e a de seus familiares nas frequências e porcentagens descritas nos gráficos e tabelas.

Os relatos das aulas que compuseram esta intervenção são o testemunho da maneira como os alunos se desenvolveram ao longo da sequência didática, dando mostras de que, apesar da pouca abstração teórico-conceitual, os alunos apreenderam, a seu modo, o significado de estrutura social, a relação entre indivíduo e sociedade e a historicidade dos fenômenos sociais.

## **Conclusão**

Este trabalho, ao mesmo tempo em que busca servir de exemplo e modelo, é marcado por peculiaridades que devem ser consideradas por quem nele se inspirar. Uma delas é o fato de eu não ser a professora efetiva da turma. A atividade não foi avaliada por nota, tampouco contou presença. Além disso, o fato de eu não conhecer previamente a turma demandou uma grande quantidade de aulas exploratórias, ao mesmo tempo em que limitou minha atuação ao tempo desta intervenção. Fosse eu a professora efetiva, teria mais tempo para explorar conteúdos teóricos e conceituais. Nesse sentido, este trabalho não deve ser considerado apenas a partir do que foi possível realizar dentro desse modelo didático, “mas também como resultado da adaptação às possibilidades reais do meio em que se realiza” (ZABALA, 1998, p. 23).

O outro aspecto é o fato óbvio de se tratar de alunos de uma determinada escola, inserida em uma realidade específica, relacionada ao Complexo Industrial e Portuário de Suape.

Ao final do trabalho, avalio como positivos os resultados e o desenvolvimento das atividades propostas: o diagnóstico inicial das percepções dos estudantes a respeito dos significados sociais, econômicos e ambientais do Complexo Industrial Portuário de Suape para a região; o levantamento de dados referentes ao município, à região e ao Complexo de Suape; a identificação, nos documentos oficiais e nos livros didáticos de Sociologia, de conceitos e teorias passíveis de serem mobilizados na interpretação dessa realidade local; e, finalmente, a elaboração e execução de uma sequência didática direcionada à turma do primeiro ano do ensino médio.

O formato da sequência didática envolveu as fases de diagnóstico, planejamento, execução e avaliação. De acordo com os Parâmetros de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013), a sequência didática pode ser entendida como um “objetivo-meio”, ou seja, instrumento a partir do qual o conteúdo atinge o seu “objetivo-fim” que é a aprendizagem. Nesse aspecto, o planejamento das aulas teóricas foi uma etapa fundamental, por exigir a seleção dos conteúdos teóricos e das abordagens a serem mobilizados para auxiliar os estudantes na interpretação do contexto em que vivem. Dentre esses aspectos, é importante destacar a necessidade de diversificar as ferramentas de ensino, enriquecendo as aulas expositivas com visitas a museus, leitura e interpretação de obras da literatura brasileira, vídeos, gravuras, charges e músicas, todos eles recursos didáticos sugeridos como estratégia didática pelas Orientações Curriculares (BRASIL, 2008). Se o professor não pesquisa, não busca novos materiais didáticos, novos saberes, seu trabalho em sala pode permanecer marcado por um tipo de ensino e aprendizagem estática dos conteúdos:

o planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados (ZABALA, 1998, p. 17).

A dimensão autoral da sequência didática impõe também uma reformulação da função do professor como simples “transmissor” ou “portador” de saberes, adicionando a sua função a dimensão de “produtor” de saberes (TARDIF, 2012, p. 40), o que lhe exige protagonismo, compreensão dos conteúdos, postura crítica, criatividade, prática reflexiva e comprometimento

com a aprendizagem dos alunos, evitando assim a reprodução de uma aprendizagem descontextualizada e sem sentido aos estudantes (SACRISTÁN, 2008). Essa dimensão autoral também possibilita a participação dos alunos na construção de uma proposta mais afinada aos seus interesses e anseios, considerando assim os aspectos subjetivos inerentes ao processo de aprendizagem, o contato com o estudante e a adaptação teórica em busca de novas interpretações de mundo.

O modelo de sequência de aulas se mostrou útil e eficiente ao ensino de Sociologia proposto nesta intervenção. O mesmo se pode dizer em relação à contextualização de conteúdos, seja pelo recurso à dimensão histórica dos eventos, seja por proporcionar ao estudante a compreensão de seu lugar na sociedade, seu cotidiano e o mundo. Esta intervenção buscou exemplificar a aplicação dessas estratégias a uma realidade particular, buscando servir de modelo, tanto de inspiração quanto daquilo que pode ser seguido ou evitado: “agora cada um deve procurar construir os roteiros para sua prática em cada escola” (BRASIL, 2008, p. 132).

## Referências

BITTENCOURT, Cirne Maria Fernandes. **Livros Didáticos: concepções e uso**. Recife, 1997. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n. 16, 1º sem. 2011.

BOMENY, H.; et al. **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. São Paulo: Editora Brasil, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD: Sociologia**. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio, na área de ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD: Sociologia**. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em 10 de set. 2015.

BRITO, V. **Pobreza em Ipojuca contrasta com desenvolvimento econômico de Suape**. Disponível em: <[https://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com\\_content&view=article&id=49153:pobreza-em-ipojuca-contrasta-com-desenvolvimento-economico-de-suape&catid=834&Itemid=77](https://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=49153:pobreza-em-ipojuca-contrasta-com-desenvolvimento-economico-de-suape&catid=834&Itemid=77)>. Acesso em ago. 2015.

CASTRO, A. D. E. A. (Ed.). **Didática para a escola de 1º e 2º graus**. 4. São Paulo: Pioneira, 1976.

CAVALCANTI, C. **Desenvolvimento a todo custo e a dimensão ambiental: o conflito do complexo industrial portuário de Suape, Pernambuco**. Recife, 1975. Disponível em: <<http://www.unicap.br/ihu/wp-content/uploads/2010/06/CI%C3%B3vis-Final3.pdf>>. Acesso em mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Desigualdade Infinita, 2013. Disponível em:<<https://encontra.wordpress.com/2013/04/02/desigualdade-infinita/>>. Acesso em 02 jun. 2014.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n. 31 p. 7-18, 2006.

COMPLEXO INDUSTRIAL PORTUÁRIO GOVERNADOR ERALDO GUEIROS, 2014. Disponível em:<<http://www.suape.pe.gov.br/sustainability/social-responsibility.php>>. Acesso em 02 jun 2014.

CRUZ, F. M. L. Avaliação das aprendizagens: processos de acompanhamento e práticas propositivas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Teorias e práticas em avaliação**. Recife: ed. Universitária, 2010. p. 133-151.

DOMINGUES, R.A. LIMA, L.C.F. Complexo Industrial e Portuário de Suape, Pernambuco: uma perspectiva. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife, janeiro-junho, 2013.

DUBET, Francois. Quando um sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com Francois Dubet. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 5, p. 222-31, 1997.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. Dominus, 1966.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREYRE, Gilberto. Nordeste. São Paulo: Global, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nordeste**: aspectos da influência da cana sobre a vida e a paisagem do Nordeste do Brasil. 7. ed. São Paulo: Global, 2004.

FURTADO, Celso. **Dialética do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.

\_\_\_\_\_. **Um projeto para o Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Saga, 1969

FUSCO, W. **O processo migratório para a região de Suape**. SEMINÁRIO DESENVOLVIMENTO URBANO E REGIONAL: TRANSFORMAÇÕES NA ORDEM URBANA E NO PROCESSO DE PLANEJAMENTO DA RMR (1975-2015), 2, 2015, Recife, 2015.

GIORDAN, M.; GUIMARÃES, Y. A. F.; MASSI, L. **Uma análise das abordagens investigativas de trabalhos sobre seqüências didáticas**: tendências no ensino de ciências. Disponível em:<

[http://www.academia.edu/3141652/Uma\\_an%C3%A1lise\\_das\\_abordagens\\_investigativas\\_de\\_trabalhos\\_sobre\\_sequ%C3%Aancias\\_did%C3%A1ticas\\_tend%C3%Aancias\\_no\\_ensino\\_de\\_ci%C3%Aancias](http://www.academia.edu/3141652/Uma_an%C3%A1lise_das_abordagens_investigativas_de_trabalhos_sobre_sequ%C3%Aancias_did%C3%A1ticas_tend%C3%Aancias_no_ensino_de_ci%C3%Aancias)>. Acesso em 11 set. 2015.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. Suape: um desafio para Pernambuco. Consulta on-line. 24 abr. 2012. **Entrevista a Valdeci Monteiro dos Santos**. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/508579-suapeum-desafio-para-pernambuco-entrevista-especial-comvaldeci-monteiro-dos-santos>>. Acesso em 10 ago. 2015.

JÚNIOR, Manuel Diegues. **O engenho de açúcar no Nordeste**. Edufal, Maceió, 2006, p. 19- 20. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=GEyzIg9KWhwC&pg=PA16&lpg=PA16&dq=fim+do+hegemonia+dos+engenhos+pernambuco&source=bl&ots=9hjnD-01pR&sig=tneGdmzKMO6GyRBMJdlrxL2pGN8&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CCYQ6AEwAWoVChMI7MGIgcSMxgIVB48NCh28UABk#v=onepage&q=fim%20do%20hegemonia%20dos%20engenhos%20pernambuco&f=false>>. Acesso em jun. 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. ANDE. Ano 3. Nº 36, Perdizes, São Paulo. P. 11-19, 1983.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 29 jun. 2015.

MACHADO, I. J.; AMORIM, H; BARROS, C. R. **Sociologia hoje**. São Paulo: Ática, 2013.

MARX, K. Trabalho assalariado e Capital, 1847. Disponível em: <Link para a ref bilio: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1849/04/05.htm>>. Acesso em 30 Jul, 2015.

\_\_\_\_\_. O salário. In: **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 56-70.

MEIRELLES, M.; SCHWEIG, G. R. Para além dos muros da Universidade: contribuições da Antropologia para a Lei 10.639/03 e o Parecer 38/06 do CNE/CEB. In: Reunião brasileira de antropologia, n. 26, 2008, Porto Seguro, **Anais...** Porto Seguro: ABA, 2008, p. 1-10.

MEUCCI, Simone. **Pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia: balanço**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 16, 2013, Salvador, 2013.

\_\_\_\_\_. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Campinas, São Paulo:2000.

\_\_\_\_\_. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 2, n. 03: jan. jun. 2014. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/revista/index.php/RBS/article/view/70/45>>. Acesso em

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo soc.** [online] São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702003000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em mai. 2015.

\_\_\_\_\_. . Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo soc.** ,São Paulo, v. 15,n. 1,p. 5-20,Abr. 2003. Disponível em :<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702003000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 30 de jul. 2015.

MORAES, Larissa. **Desafios e proposta da sociologia no Ensino Médio à luz da didática para a pedagogia histórico-crítica de João Luiz Gasparin**. In: EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 4, Goiás, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **CURRÍCULO, políticas e práticas**. 10 ed. São Paulo: Papirus Editora, 2006. Disponível em:<[http://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=2lg524poeC0C&oi=fnd&pg=PA11&dq=cotidiano+e+curriculo+escolar&ots=vRKHUrI\\_MI&sig=Pvvpvd9zC7DX-gTm1kJ-4mQGJJ8#v=onepage&q=cotidiano%20e%20curriculo%20escolar&f=false](http://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=2lg524poeC0C&oi=fnd&pg=PA11&dq=cotidiano+e+curriculo+escolar&ots=vRKHUrI_MI&sig=Pvvpvd9zC7DX-gTm1kJ-4mQGJJ8#v=onepage&q=cotidiano%20e%20curriculo%20escolar&f=false)>. Acesso em 05 de jan. 2015.

NABUCO, J. Massangana. RIEDEL, D. (Org.). Os canaviais e os mocambos: Paraíba, Pernambuco e Alagoas. São Paulo: Cultrix, 1969. p. 123 - 134. (História e Paisagens do Brasil, v. 3).

\_\_\_\_\_. J. Massangana (Memórias - 1893). In: ERNANI, Silva Bruno. **Histórias e paisagens do Brasil: Os canaviais e Mocambos**. São Paulo: Cultrix, 1959, p. 123-134.

OLIVEIRA, Roberto Vêras de. Suape em construção, peões em luta: o novo desenvolvimento e os conflitos do trabalho. **Cad. CRH** [online]. 2013, vol.26, n.68, p. 233-252. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-49792013000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792013000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 11 ago. 2014  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792013000200003>.

PEREIRA, A. Q. **Meu mundo na sala de aula**, 2015.

PERNAMBUCO, Condepe/Fidem. Disponível em <<http://www2.condepefidem.pe.gov.br/web/condepe-fidem/apresentacao10>>. Acesso em: 19 de nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Complexo Industrial Portuário Eraldo Gueiros**. Disponível em: <<http://www.suape.pe.gov.br/home/index.php>>. Acesso em 01 out. 2014

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Filosofia e de Sociologia- Ensino Médio**. Recife, 2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. Escola Antônio da Silva Guimarães. **Projeto Político Pedagógico**: Cabo de Santo Agostinho, 2013. 18p.

RÊGO, J.L. Fogo Morto. RIEDEL, D. (Org.). Os canaviais e os mocambos: Paraíba, Pernambuco e Alagoas. São Paulo: Cultrix, 1969. p. 301 - 324. (História e Paisagens do Brasil, v. 3).

REIS, J. SILVA JÚNIOR. Mudanças Estruturais no Capitalismo e a Política Educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set 2002, p. 201-233. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 de jan. 2015.

REZENDE, M. J.; NUNES, N. O Ensino da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar. Disponível em:<<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/natalynunes.pdf>>. Acesso em 28 de Set. 2015.

SACRISTÁN, J. Gimenez. **O currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. Desenvolver a perspectiva sociológica: objetivo fundamental da disciplina no ensino médio. In: **A importância do cotidiano na docência de Sociologia no Ensino Médio**. Disponível em <<http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aBetio%20Mariana%20Carolina.%20A%20importancia%20do%20cotidiano%20na%20docencia%20de%20Sociologia%20no%20Ensino%20Medio.pdf>> Acesso em 09 jan. 2105.

SIEBERT, C. História de Pernambuco. São Paulo: FTD, 1998.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania, para uma sociologia política da modernidade periférica**. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOLLENARE, L.F. O Eito e a Senzala (Na mata pernambucana - 1816). In: ERNANI, Silva Bruno. **Histórias e paisagens do Brasil**: Os canaviais e Mocambos. São Paulo: Cultrix, 1959, p. 55-70.

TOMAZI, N. D. **Sociologia para o ensino médio**. São Paulo: Saraiva, 2013.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em 15 de out. 2015.

ZABALA, A. **Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZARIAS, A.; LIMA, F. F.; FUSCO, W. A formação continuada do Professor em Ciências Sociais. In: MANO, M.; JUNQUEIRA, M. P. (Orgs.) **A formação do Professor de Ciências Sociais**: desafios e possibilidades. (No prelo) 2015.