

MEDIAÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR – INVENTIVIDADE, NÍVEIS DE ABSTRAÇÃO E O USO DA METÁFORA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Ivan Penteado Dourado

Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, RS, Brasil.

E-mail: <ivan.dourado@acad.pucrs.br>.

RESUMO

O presente artigo de natureza bibliográfica discute alguns desafios postos no primeiro contato de alunos de Ensino Superior com o pensamento científico nas disciplinas de introdução à Sociologia. Inicialmente pretende-se identificar as dificuldades de ordem didática, para posteriormente oferecer alternativas que superem as estratégias de ensino dominantes na formação acadêmica tradicional (CUNHA, 1999). O objetivo desta reflexão consiste em convidar os professores do Ensino Superior a experimentarem um caminho didático calcado na seleção e decisão consciente, no que diz respeito aos objetivos envolvidos no ensino de conhecimentos científicos, seguindo as definições de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004). Resgatamos aqui Wright Mills (1975) para dialogar sobre estratégias didáticas no ensino das teorias sociológicas, dentro de sua concepção de *imaginação sociológica*. Neste sentido, a metáfora discutida por Paul Ricoeur (2000) será aqui resgatada como uma estratégia discursiva e didática capaz de construir em sala de aula, uma apropriação consciente de parte dos objetivos do pensamento científico, apontando para um aprendizado introdutório da Sociologia, superando uma visão de senso comum (VYGOTSKY, 1991; ARENDT, 2007). Dentro de uma concepção de transposição didática (GUIMARÃES, 2015), objetivamos aprofundar um tipo de inventividade específica sobre o “olhar sociológico” e interpretativo da realidade social, oferecendo um balanço das possibilidades que esta estratégia didática apresenta.

Palavras-chave: Ensino superior. Sociologia. Estratégia didática. Metáfora. Pensamento científico.

1 INTRODUÇÃO

O ensino acadêmico atual encontra-se imerso em distintos objetivos. As divisões em áreas do conhecimento tais como Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Naturais, dão origem a uma soma de distintas especialidades que constituem os diferentes cursos universitários. Cada curso possui um domínio próprio entre os diferentes conhecimentos acumulados historicamente, ficando cada um, à sua forma, responsável por organizar o ensino, a pesquisa e a extensão, pausando os conteúdos mínimos acordados como es-

senciais na formação de um aluno de graduação. Cada área possui diferentes estratégias que serão definidoras da formação acadêmica de seu aluno.

No campo de conhecimento das ciências sociais, por exemplo, espera-se que o aluno de graduação conclua o curso carregando diferentes conhecimentos. Entre os principais objetivos que compõem esta formação, pode-se incluir o domínio histórico, social e político no que diz respeito ao desenvolvimento do seu campo de conhecimento, aprendendo uma soma significativa de conhecimentos teóricos produzidos por diferentes autores de diferentes períodos históricos e conjunturais.

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

Assim, os objetivos centrais que compõe a formação de um cientista social são, na maioria das vezes, trabalhados juntos e misturados desde os primeiros dias de aula até o final da sua formação. Este processo faz com que o primeiro contato com a área seja carregado de um nível de complexidade extremamente elevada, inclusive nas disciplinas de introdução ou isoladas¹.

O perfil do aluno ingressante nos cursos de ciências sociais não constitui o perfil de um aluno universitário idealizado por muitos professores. Estes alunos são normalmente demandados a alcançarem um processo de rápido amadurecimento intelectual, em um nível de exigência que não é compatível com um aluno recém-formado no ensino médio de escola pública. Ele ingressa nas universidades, na maioria dos casos, sem ter hábito diário de leitura, apresenta extrema dificuldade de escrita, ingressando no curso sem saber ao certo o que faz um profissional formado na sua área.

Sem esquecermos os alunos que são oriundos dos demais cursos universitários, que possuem em sua grade curricular, disciplinas isoladas de sociologia. Estes alunos em especial, não serão sociólogos e muito menos produzirão necessariamente pesquisas sociais. Mas mesmo assim, mantém-se nestes casos a mesma combinação de objetivos trabalhados com alunos do curso de Ciências Sociais. Esta postura pedagógica não permite que o aluno identifique a relação entre o

1 As instituições de Ensino Superior possuem disciplinas de currículo comum chamadas, por exemplo, de disciplinas isoladas, tal como é o caso mais comum da Ética Geral, Filosofia e Sociologia. Estas, inclusive, são conhecidas em algumas universidades comunitárias, como é o caso da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI) ou da Universidade de Passo Fundo (UPF), dentro de uma composição chamada de DNA da instituição. Presentes em todos os cursos, estas não possuem uma continuidade no currículo. Seus nomes variam, sendo chamadas também de Sociologia I, Sociologia Geral, Introdução ao Pensamento Sociológico ou Sociologia da Ciência e da Tecnologia, dependendo do curso a que estão vinculadas. É sobre estas que desejamos problematizar no presente artigo.

pensamento sociológico com seu campo específico de conhecimento. É sobre esse caso, dos alunos em disciplinas isoladas, que pretendemos discutir mais profundamente no presente artigo.

A realidade dos alunos ingressantes nas disciplinas isoladas impõe a necessidade de iniciarmos um processo de reflexão mais qualificado sobre os métodos empregados no ensino das humanidades, mais especificamente no ensino de Sociologia. Segundo nos informam Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004, p. 14), na tentativa de ensinar ciência, acabamos por conduzir:

A obediência incondicional de um *organon* de regras lógicas, tende a produzir um efeito de “fechamento prematuro”, fazendo desaparecer, para falar como Freud, “a elasticidade nas definições”, ou como diz Carl Hempel “a disponibilidade semântica dos conceitos” que, pelo menos em certas fases da história de uma ciência, ou do desenrolar de uma pesquisa, constituem uma das condições da invenção.

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

Os alunos acabam não se identificando com a disciplina e, por não conseguirem compreender de forma consciente a importância dos conhecimentos sociológicos para seu futuro intelectual e profissional, cria-se uma grande barreira. Estes, muitas vezes, não conseguem diferenciar nem mesmo os conhecimentos sociológicos, filosóficos ou históricos e acabam assim simplificando-os.

É importante reforçar que os elementos fundamentais para a construção de um pensamento científico, ou seja, a construção de um pensamento abstrato, conceitual, complexo e objetivo, não estão presentes na maior parte da realidade escolar brasileira. Assim, o ingresso do aluno na Universidade é digno de uma maior problematização, já que este momento é fundamental para o estudante. Identificamos que este período merece

uma maior atenção e problematização, principalmente no que diz respeito aos processos de construção do pensamento abstrato-conceitual.

Neste sentido, defendemos a importância da construção de novas tecnologias didáticas, capazes de inserir gradualmente os educandos no mundo acadêmico. Uma inserção pautada, em primeiro lugar, pela consciência dos objetivos mais relevantes a serem apresentados e construídos nas primeiras disciplinas dos cursos de nível superior.

Propomos aqui discutir alternativas que superem a concepção didática da formação acadêmica tradicional (CUNHA, 1999)², através de uma pesquisa bibliográfica, percorrendo uma revisão de autores oriundos de diversas escolas e correntes de pensamento, buscando refletir sobre a passagem do senso comum para o pensamento científico. No presente ensaio trataremos da importância de dissociar os objetivos acadêmicos e pensar de forma estratégica o que chamamos aqui de *tecnologias de mediação didática*³. Essa denominação está alicerçada no entendimento referente ao que Guimarães⁴ (2005, p. 165) identifica como oposta a *transposição didática direta*:

Essa transposição gera incompreensão e distancia os jovens do conhecimento sociológico, que se torna enfadonho e abstrato, dificultando o aprendizado, uma vez que não é possível estabelecer uma relação concreta entre o que é ensinado e a realidade experimentada pelo jovem.

2 A concepção tradicional da formação acadêmica aqui definida acompanha a concepção crítica de Cunha (1999, p. 12) que chama também de “lógica tradicional de currículo” que, no contexto brasileiro, apresenta como características principais, “a influência da concepção positivista do conhecimento e é ela que preside a prática pedagógica, incluindo o currículo. Exemplo claro disso é a forma linear como é organizado o conhecimento acadêmico: do geral para o particular, do teórico para o prático, do básico para o ciclo profissionalizante”

3 Definição que se encontra em fase de amadurecimento em uma pesquisa de doutorado ainda em andamento, onde essa discussão está alicerçada em uma educação sociológica voltada ao ensino de sociologia no contexto brasileiro. Ainda inédita e com publicação prevista para 2017/2.

4 Guimarães (2015, p. 165) aprofunda a importância de fortalecimento dos cursos de licenciatura, sobre o papel da mediação pedagógica entre o conhecimento voltado a pesquisa e o tipo específico de conhecimento voltado ao ensino, sem que ambas sejam dissociadas, sobre isso afirma: “A licenciatura precisa trabalhar a mediação pedagógica como uma questão para qual o futuro professor deve estar apto a praticar em sala de aula: a comunicação sociológica, o entendimento mais criterioso dos fenômenos sociais e, sobretudo, a capacidade de interlocução com o meio social”.

A mediação pedagógica, ou seja, a tradução do conhecimento sociológico para uma linguagem que seja compreensível, interessante e adequada ao universo juvenil, torna-se, então, uma necessidade que precisa ser praticada pelo professor.

Este processo permitirá a abertura de novas possibilidades para pensarmos a composição de uma espécie de “etapas do pensamento no nível superior”, seguindo a definição de Jane Barbosa, em sua obra intitulada *Didática no Ensino Superior* (2011) onde discute o planejamento em níveis e as capacidades de estabelecimento de relações⁵. Nossa proposta aqui objetiva pensar como seria a primeira etapa deste processo. No momento em que o docente prioriza o ensino conjunto de autores e obras, conceitos e a localização epistemológica dos mesmos, o contexto histórico de sua emergência e sua relevância no campo das pesquisas, acaba por afastar grande parte dos alunos do que Wright Mills chamou de *Imaginação Sociológica* (1975, p. 11-12), que segundo ele,

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

Diferenciar o que Mills chama de *consciência falsa* dos conteúdos científicos, constitui uma das principais dificuldades do aluno iniciante. Como é possível ao aluno diferenciar as falas dos políticos, das opiniões vigentes, dos textos científicos e das falas de um jornalista? Muitas vezes todas essas questões são debatidas em sala de aula, cabendo ao professor conduzir os debates para aproximá-los de uma visão científica. Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004) nos chamam a atenção para a necessidade de uma *vigilância epistemológica* necessária para a produção e do ensino de um conhecimento sociológico. Por mais contraditório que seja, se já é difícil para o aluno compreender as diferenças das lógicas discursivas existentes, esse processo fica ainda mais complicado quando são os próprios professores

5 Ver Barbosa (2011, p. 73-94).

os produtores de um “obstáculo epistemológico por excelência porque “produz(em) continuamente concepções ou sistematizações fictícias ao mesmo tempo em que as condições de sua credibilidade” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004 p. 23).

Esta confusão acaba por afastar o aluno do pensamento crítico e complexo que demanda a formação superior. Distante do entendimento do que se passa nas aulas, o aluno passa a assumir uma postura utilitarista de estudar “para passar”, e seu objetivo passa a ser o diploma. A faculdade é entendida como um obstáculo e não mais como uma oportunidade de acesso ao conhecimento. O aluno começa então a negar a complexidade do processo de aquisição de novos conhecimentos e seu objetivo se reduz a “passar” nas disciplinas com nota mínima, desejando terminar logo sua formação superior. Max Weber (2006, p. 39-40), em uma conferência publicada em 1918, já apontava para uma característica utilitária nos jovens alemães em relação ao pensamento científico, ao afirmar que:

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

O objetivo do presente ensaio consistirá em problematizar uma grande questão, ou seja: Qual seria um caminho didático de mediação pedagógica mais apropriada para o primeiro contato com a sociologia? Essa problemática se desdobra em outras questões, tais como: É possível separar os objetivos que compõem a formação acadêmica e apontar para uma escolha consciente da sua apresentação nas disciplinas introdutórias e isoladas? É possível conduzir o aluno em um movimento gradativo de abandono do pensamento senso comum, permitindo uma aquisição gradual do pensamento científico? Em outras palavras, é possível traçar uma estratégia capaz de abrir novos caminhos para que as disciplinas isoladas e de introdução, para que estas possam constituir espaços mais inventivos e estimulantes para o aluno iniciante?

Para dar conta destas questões, iniciaremos cercado um desafio central do aluno iniciante,

ou seja, a necessidade de que o mesmo tenha a consciência das limitações do pensamento senso-comum. Discutiremos então os limites do pensamento comum, para posteriormente discutir o resgate da centralidade dos conceitos científicos como um caminho frutífero para tornar o processo de apropriação das teorias e a posterior produção de análises sociológicas inventivas como processo importante na construção de pensamento crítico.

Por fim, a metáfora será apresentada como uma proposta estratégica para a construção de um ensino pautado pela geração de um nível mais complexo de pensamento compreensivo e interpretativo da realidade que o cerca, aproximando progressivamente o aluno iniciante do pensamento científico. Apresentaremos ao final um caminho didático no uso das metáforas dos *Óculos Sociológicos*, das *lentes-conceitos sociológicos* como recurso didático para o ensino de sociologia, materializando um caminho prático que engloba a totalidade do processo aqui discutido.

2 SENSO-COMUM E PENSAMENTO CIENTÍFICO

Diferente do uso político do senso-comum defendido na obra clássica *Senso Comum – os direitos do homem* (PAINE, 2009), reservamos aqui um entendimento mais restrito para este conceito. O senso comum constitui em grande medida uma forma de conhecimento compartilhado socialmente. Permite que o cidadão possa entender e, assim, explicar o mundo que o cerca de forma suficiente para que seja possível viver em sociedade. As opiniões compartilhadas no cotidiano sobre diversos temas sejam eles políticos, sociais e econômicos, não constituem “opiniões pessoais”. Em grande medida vemos o senso-comum como resultado de opiniões compartilhadas, que são aprendidas e reproduzidas no cotidiano de formas diferentes, dando ao sujeito a sensação de possuir uma visão única, particular e original e por isso, acreditar ser “sua opinião”.

Em parte, podemos identificar que o senso-comum constitui uma forma de conhecimento que carrega algum tipo de lógica. Esta lógica dificilmente permite um entendimento profundo sobre as causas e efeitos das questões que discute. O princípio do pensamento compartilhado carrega sempre uma lógica explicativa simples e de fácil

entendimento que, quando professada a outrem, seja facilmente memorizada e assim compartilhada novamente. Esta característica discursiva está muito presente também na comunicação midiática, na venda de produtos e na imposição de ideias pré-concebidas.

O senso comum já foi identificado também como uma tentativa empirista de dar conta da realidade. O sujeito é levado a considerar apenas os exemplos que ocorrem no seu cotidiano, e com o tempo, tende a identificar alguns padrões. Ele passa então a acreditar que é possível generalizar esses padrões localizados como verdades universais de forma especulativa. Segundo afirma Vygotsky (1991, p. 93), “Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, (indutivo)”. Esse processo subjetivo é comum a todo o ser humano, uma busca por entender e explicar a realidade. Hannah Arendt (2007, p. 275-276) identifica o senso comum como processo especulativo presente inicialmente nos políticos gregos, e afirma:

Os gregos davam a essa faculdade o nome de *phrónesis*, ou discernimento, e consideravam-na a principal virtude ou excelência do político, em distinção da sabedoria do filósofo. A diferença entre esse discernimento que julga e o pensamento especulativo está em que o primeiro se arraiga naquilo que costumávamos chamar de senso comum, o qual o último constantemente transcende. [...] A isso devemos o fato de nossos cinco sentidos e seus dados sensoriais, estritamente pessoais e “subjetivos”, se poderem ajustar a um mundo não-subjetivo e “objetivo” que possuímos em comum e compartilhamos com os outros. O julgamento é uma se não a mais importante atividade em que ocorre esse compartilhar-o-mundo.

É possível identificar também nas falas de senso comum, a existência de resquícios de verdades ou explicações científicas do passado. Desta forma, muitos conhecimentos aprendidos na escola pelas gerações passadas, são repassados para seus filhos como verdades fixas. Assim, o aprendizado de senso comum tem sua origem no espaço doméstico, o que em parte, não deixa de construir uma espécie manutenção das verdades do passado, que a geração anterior utiliza como forma de explicação do mundo. O problema das chamadas “verdades do passado”, é que elas possuem grandes chances de já terem sido problematizadas e superadas por novas pesquisas e estudos.

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

O que nos ajuda a problematizar no caso do ensino de Sociologia, é que ela constitui uma ciência que carrega a tentativa de superação das visões ingênuas e busca identificar suas próprias limitações, oferecendo um arcabouço conceitual mais complexo para análise do real. Nas palavras de Émile Durkheim (1989, p. 178): “a própria ciência se assenta na opinião, a sociologia é uma ciência da opinião. Porém, ela não faz opinião, ela esclarece e a torna mais consciente de si. [...] E é da opinião que ela tira força para agir sobre a opinião”

Ainda segundo Durkheim, existiria dentro de cada sociedade uma espécie de consciência coletiva, ou consciência comum, “um conjunto de crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade” (DURKHEIM, 1999, p. 50). A existência desta consciência coletiva coloca então um pensamento compartilhado oriundo de cada agrupamento social, como possuidor de uma pertinência social dada pelo reconhecimento dos demais.

É importante aqui não confundir senso comum com cultura popular, saber popular e tradições culturais. Nestes casos, independente de serem científicas ou não, são saberes que carregam tradições e temperam a diversidade cultural. Desta forma, o senso comum não engloba a *situação espontânea* de aprendizagem, que segundo Pines e West (1984), constitui um conhecimento que acontece espontaneamente, sem uma instrução prévia, mas de forma extremamente rica, extensa e não existe conhecimento acadêmico e escola correspondente a ser proposto. Segundo identifica também Nébias (1999, p. 138) “é o caso das crenças e das metáforas culturais que têm poderosa influência na aquisição conceitual”. Reconhecemos os saberes locais e populares como possuidores de um alto nível de validade para pensar os problemas locais.

Assim, a discussão aqui proposta não pode ser simplificada como a defesa de que o único saber válido é o saber científico e que qualquer outro conhecimento não seja dotado de validade, apontando para uma percepção positivista da realidade, onde apenas a ciência e suas teorias im-

portam. Constatamos apenas que este saber científico constitui um tipo diferente de conhecimento, que possui características particulares que o tornam um todo complexo e necessariamente coerente e é chamado de pensamento científico. E no caso de um jovem universitário, adquirir essa capacidade de diferenciar esses tipos de conhecimentos, constitui um objetivo acadêmico de fundamental importância.

Sabe-se que no Brasil, falar sobre política, cultura, sociedade, futebol e qualquer assunto da ordem do dia é corriqueiro e visto como assuntos de livre discussão e interpretação. Mesmo nos espaços de ensino, os alunos aprendem a falar livremente, criticar e a defender soluções para questões que cercam sua realidade. Estes jovens encontram-se, em grande medida, imersos em atitudes e opiniões do senso comum.

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

Neste sentido a Sociologia possui como grande adversário o senso-comum, pois este último carrega um poder aparente de confrontar os achados científicos pelo uso da opinião. Sem querer entrar aqui na discussão sobre o estatuto de cientificidade existente nas ciências Humanas e nas Ciências Naturais, Arendt (2007, p. 125) identifica a fragilidade do que chamou de Ciências Históricas e Sociais frente ao pensamento comum ao afirmar:

O fator decisivo nesta experiência, como na história, não são os padrões com que procuramos “explicar” e que, nas Ciências Históricas e Sociais, se cancelam uns aos outros muito mais rapidamente, pelo fato de todos poderem ser constantemente provados, do que nas Ciências Naturais, onde os problemas são mais complexos e, por esta razão técnica, menos abertos a arbitrariedade de opiniões irresponsáveis. Essas opiniões tem, é certo, uma origem completamente diversa, mas tendem a obnubilar o problema realmente importante da contingência com que nos confrontamos hoje em toda a parte.

A superação do senso comum não constitui uma ação rápida, mas um processo longo e gradativo, que exige uma série de desafios intelectuais. Segundo Guimarães (2015, p. 169), no caso do desafio relativo ao confronto entre senso comum e pensamento sociológico, identifica um conjunto específico de exigências:

Nas aulas de Sociologia, o estranhamento instiga a reflexão sobre a realidade do aluno; exige critério para avaliar o que acontece à sua volta; ousadia para abandonar as explicações já consagradas pelo senso comum; capacidade cognitiva para elaborar perguntas coerentes e racionais sobre a vida em sociedade.

Propomos agora discutir a centralidade do conceito científico no ensino de Sociologia. Pretendemos defender que muito antes de se trabalhar com diferenças epistemológicas, tradições teóricas ou mesmo com a história da própria constituição do campo de conhecimento e pesquisa da Sociologia, é de fundamental importância identificar com os alunos a centralidade do conceito no pensamento científico.

3 OS CONCEITOS CIENTÍFICOS

De forma bastante didática (BARBOSA, 2011), falar em aprender teoria ou um conjunto de teorias, parece algo vago e distante para uma turma de introdução ou de uma disciplina isolada de Sociologia. A aquisição dos primeiros conhecimentos científicos deve se construir pela explicação dos elementos que formam uma teoria, ou seja, a centralidade da articulação lógica dos conceitos em seu interior. Optamos por explicar a centralidade do conceito, alegando que constitui um caminho mais focado na realidade concreta do aluno e que são exatamente os conceitos que dão sustentação às propostas teóricas.

Buscando cercar algumas pistas sobre a origem do conceito, nos deparamos com a discussão de Max Weber em sua obra *Ciência e Política: duas vocações* (2006, p. 40) onde identifica a emergência do pensamento conceitual:

O exaltado entusiasmo de Platão, em sua República, explica-se, em última instância, pelo fato de, naquela época, haver sido descoberto o sentido de um dos maiores instrumentos de conhecimento científico: o conceito. Cabe a Sócrates o

mérito, que compreende, de imediato, a importância do conceito. Porém não foi o único a perceber essa importância. Em escritos hindus, encontram-se elementos de uma lógica semelhante à de Aristóteles. Em nenhum outro lugar que não a Grécia, no entanto, percebe-se a consciência da importância do conceito. Os gregos foram os primeiros a saber utilizar esse instrumento que permitia prender qualquer pessoa aos grilhões da lógica.

Segundo afirma Mora (1990), ainda sobre o papel da filosofia na emergência do pensamento conceitual, é com Platão e Aristóteles que o conceito ocupa um papel fundamental na possibilidade de definir a natureza das coisas, chegando a uma questão que discute se esta natureza se estabelece na essência ou na substância das coisas. Longe de tentar aqui acompanhar esta discussão, é possível identificar que o conceito carregaria um potencial de alcançar uma maior profundidade e complexidade na busca por compreender o real.

No que se refere ao processo iniciado pela filosofia na construção de termos cada vez mais precisos para compreender o real, Arendt (2007, p. 121) faz a passagem da origem filosófica do conceito, para pensar a centralidade deste mesmo processo na construção científica presente na história moderna:

Além disso, visto que a história, em sua versão moderna, era concebida basicamente como um processo, ela exibiu uma peculiar e inspiradora afinidade com a ação, a qual, de fato, em contraste com todas as demais atividades humanas, consiste acima de tudo de processos de início – o fato do qual, naturalmente, a experiência humana sempre fora consciente, embora a preocupação da Filosofia com o fazer como um modelo da atividade tenha obstado a elaboração de uma terminologia articulada e de descrição precisa.

Apontamos para a necessidade de entender o mundo em outro nível de entendimento com o uso dos conceitos científicos. A grande busca no espaço acadêmico constitui então a passagem do ato de ver e julgar o mundo, para o ato científico de compreender e explicar o mundo. O que precisamos diferenciar aqui é o ato de pensar ou ver algo, do ato de conhecer. Segundo Abbagnano (2007, p. 194), o conceito possui a comunicação como principal função, e constitui “todo o processo que possibilita a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis”.

Já Deleuze e Guattari (1992, p. 27) definem o conceito como “um todo, são os componentes que definem o que é um conceito. Se houver apenas um componente, isso não pode ser considerado um conceito. Por esse motivo é que as crianças não têm uma formação conceitual como a do adulto”. Esta diferenciação proposta por Deleuze e Guattari nos possibilita esclarecer que o aprendizado conceitual de uma criança constitui um nível de abstração muito elementar se comparado aos conceitos dos adultos. Da mesma forma, os conceitos de senso comum em comparação com os conceitos científicos também são elementares.

Vigotski produziu estudos experimentais sobre o aprendizado conceitual, mais especificamente sobre a dinâmica do processo de formação conceitual. Segundo afirma Vygotsky⁶ (1991) a formação de conceitos resulta de um amplo processo de desenvolvimento, desta forma, o aprendizado de conceitos não pode ser entendido como um processo imediatista de compreensão e assimilação. Um conceito, não se limita a um somatório de certas conexões associativas formadas pela memória. Vigotski afirma ainda que os conceitos não possam ser aprendidos mecanicamente, eles evoluem e são assimilados com a ajuda de uma longa atividade mental por parte do sujeito. Esse processo ocorre principalmente durante a aprendizagem escolar (VYGOTSKY, 1991).

Para conhecer o mundo de modo complexo e lógico, ou seja, se apropriar dele de forma científica, o aluno ingressa na universidade. As disciplinas de introdução apontam para uma oportunidade única de proporcionar esse primeiro contato. Compreender as características que formam o conceito e dominar suas possibilidades interpretativas consolida um objetivo científico altamente rico para as disciplinas introdutórias, já que teriam como principal objetivo a *alfabetização conceitual*. Esse processo não se limita a mera memorização dos conceitos, mas aponta para sua apropriação e operacionalização como forma de leitura do real.

Apresentamos aqui uma proposta didática capaz de resgatar o uso das metáforas na construção inicial do pensamento científico. Pretendemos resgatar a discussão proposta anteriormente sobre senso comum e pensamento conceitual,

6 Segundo Nêbias (1999, p. 133): “Vygotsky foi um dos estudiosos desse tema, desenvolvendo alguns estudos experimentais para observar a dinâmica do processo de formação de conceitos. Mais de trezentas pessoas foram estudadas - crianças, adolescentes e adultos”

tornando o Ensino Superior um espaço de inventividade e criatividade analítica. Para isso, começaremos em definir o papel da metáfora neste processo.

4 METÁFORAS E SEU POTENCIAL DIDÁTICO

Paul Ricoeur (2000) em sua obra *A Metáfora Viva*, discute diferentes questões que envolvem a metáfora ao longo da história do conhecimento, inclusive a sua origem e os motivos que culminaram na morte da metáfora na filosofia. Ricoeur (2000) apresenta a figura de Aristóteles como *aquele que pensou filosoficamente a retórica*. Dentro desta proposta, a metáfora é discutida como uma estratégia de convencimento retórico. O processo de exclusão da metáfora do campo da filosofia se deu no momento em que esta é inferiorizada ao ser definida como uma técnica, uma espécie de prova de segunda ordem, separando-se assim da filosofia que ficaria com a discussão sobre o conhecimento e seu conteúdo. Ricoeur (2000, p. 18) identifica a morte precoce da retórica na filosofia, e conseqüentemente da metáfora e afirma:

A história da retórica é a história da pele mágica. Uma das causas da morte da retórica está aí: ao reduzir-se a uma das partes, a retórica perdeu ao mesmo tempo o *nexus* que a vinculava à filosofia por meio da dialética; perdida essa ligação, tornou-se retórica de uma disciplina errática e fútil.

Buscando superar as críticas oriundas da filosofia em relação ao uso das metáforas, retomamos os próprios argumentos de Aristóteles para defender a sua centralidade. Segundo afirma Ricoeur (2000, p. 21): “A retórica de Aristóteles constitui a mais brilhante das tentativas de institucionalizar a retórica a partir da filosofia”. Paul Ricoeur (2000, p. 23) identifica nos escritos de Aristóteles, que a metáfora possui uma estrutura central que dá suporte a transferência de sentido às palavras. Mas essa estrutura se distingue por duas funções distintas, uma função retórica e uma poética.

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

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

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

Nas palavras de Ruben Alves (2004, p. 15-16), identificamos essa mesma característica na analogia ao constatar por meio metafórico que: “a analogia é um passo de dança do pensamento. [...] Na analogia eu não afirmo que aquilo é ‘igual’ a isso. Digo que é ‘como’. A analogia não dá conhecimento preciso sobre o desconhecido – mas o torna familiar”.

Essa estratégia possui um potencial didático elevado, tanto que diferentes sociólogos utilizam a metáfora como estratégia explicativa de suas próprias teorias. Norbert Elias em sua obra *Introdução à Sociologia* (2008, p. 175), quando utiliza a metáfora do mapa para explicar a importância das teorias, afirma:

Em certos aspectos, as teorias assemelham-se a mapas. [...] A descoberta de relações previamente desconhecidas constitui uma tarefa central da investigação científica. Tal como os mapas, os modelos teóricos mostram as conexões entre acontecimentos que já conhecemos. Como os mapas de regiões desconhecidas, mostram espaços em branco onde ainda não se conhecem as relações.

Neste mesmo sentido, Popper (1975, p. 61-62) apresenta em sua obra *Lógica da Pesquisa Científica* a utilização da metáfora da rede como estratégia para explicar o papel das teorias quando afirma que, “as teorias são redes, lançadas para capturar aquilo que denominamos “o mundo”: para racionalizá-lo, explicá-lo, dominá-lo. Nossos esforços são no sentido de tornar as malhas da rede cada vez mais estreitas”.

Propomos uma articulação metafórica capaz de construir um movimento de transferência de um discurso totalizador e abstrato que constitui

as explicações acadêmicas atuais, para um discurso metafórico e didático voltado às disciplinas de introdução ou disciplinas isoladas. No presente caso, os limites anteriormente identificados no senso comum e o potencial analítico dos conceitos científicos, constituem discursos abstratos e extremamente difíceis de serem compreendidos no início da formação acadêmica. O professor pode, com base neste conhecimento prévio, unir estes elementos na construção de metáforas para o Ensino Superior. No caso do ensino de sociologia, propomos a utilização das metáforas dos *óculos sociológicos* e das *lentes-conceitos sociológicos*.

5 CONCLUSÃO – UMA PROPOSTA DE METÁFORA DAS “LENTE-CONCEITOS”

Engajar o aluno no processo de mapeamento de textos na busca pela identificação dos conceitos constitui um desafio promissor na inserção dos alunos iniciantes no mundo acadêmico. Na busca pelos conceitos, o aluno aprende a diferenciar os elementos introdutórios de uma obra, seus pressupostos, os exemplos históricos e as comparações entre teorias e a realidade, compreendendo a riqueza existente nas propostas conceituais. O foco é, portanto, responsabilizar o professor a desafiar seus alunos a identificar e apreender os conceitos presentes nos textos, para posteriormente pensar a realidade com outro olhar.

Quando conseguimos engajar os alunos sobre o significado dos conceitos, conseguimos falar da teoria de forma compartilhada em sala de aula. Arrisco a dizer que o uso da metáfora ajuda a organizar as ideias mais complexas presentes no texto, o que podemos chamar de um processo de decodificação da realidade. Utilizamos a metáfora como estratégia didática e, com o decorrer das aulas, será possível construir aos poucos um maior aprimoramento conceitual.

Foi pensando nesta questão, que surgiu a metáfora dos *óculos sociológicos*. O aluno que ingressa em um curso universitário possui seu arcabouço de conhecimentos e vivências. Com base nisso, todos os alunos possuem óculos com lentes de conhecimentos que construíram em suas trajetórias de vida. Porém, esses conceitos espontâneos (senso comum), em grande medida, não compartilham o grau de elaboração nem os critérios e as

características que compõem a objetividade científica. Por isso constituem lentes fragmentadas e, portanto, limitadas para compreender a realidade. O aluno não precisa abandonar estes conhecimentos, mas é necessário que ele seja capaz de ressignificar e aprimorar tais saberes, conforme já discutimos anteriormente.

Buscando materializar de forma didática a discussão referente à passagem do conhecimento espontâneo (senso comum) para o pensamento científico conceitual, propomos a utilização da metáfora dos *Óculos Sociológicos*. Ao invés de aprendermos os conceitos e memorizarmos essas informações, a nossa proposta está em trazer essas informações para nossos olhos e assim, o aprendizado conceitual nos permitirá “ver” um mundo de uma forma científica, mais profunda e complexa. O aluno aprende a usar o conceito para perceber uma nova realidade.

Durante o semestre, o professor trabalha em muitos casos, com um pensador e seus textos como base para discutir uma teoria em aula. O desafio de cada aula consistirá em identificar com os alunos, os conceitos existentes no texto e aprofundar o entendimento das principais características que o constituem. Somente quando o aluno é capaz de identificar o conceito e conseguir explicar seus elementos com suas próprias palavras, ocorre uma transformação metafórica do conceito. Ele passa a ser operacionalizado de forma metafórica como uma espécie de lente. Serão os conceitos, portanto, que servirão como “lente” para nossos “óculos”.

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

Se a interpretação da realidade se dará pelo uso dos conceitos científicos, estamos apontando para a passagem do conhecimento espontâneo (senso comum), para uma forma mais elaborada e consciente no uso dos conceitos que passam a servir de ferramenta para interpretar o mundo de forma científica. Mas esse processo não resulta no esquecimento ou abandono do conhecimento espontâneo. Sobre isso, afirma Vigotski (1991, p. 68):

No entanto, mesmo depois de ter aprendido a produzir conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares; elas continuam a operar ainda por muito tempo, sendo na verdade predominantes em muitas áreas do seu pensamento. A adolescência é menos um período de consumação do que de crise e transição.

As opiniões, soluções fáceis e pré-noções são convidadas a ficarem de fora do processo analítico, sendo possível ao próprio aluno perceber a diferença entre os discursos científicos das demais lógicas discursivas. Como desdobramento desta metáfora, será uma forma de responsabilizar o aluno na construção e organização de sua “caixa de lentes-conceitos” e assim, articular interpretações sobre a realidade de diferentes ângulos e teorias existentes. É possível que desde o primeiro dia de aula, o processo de organização dos seus próprios conhecimentos passa a ser de responsabilidade do aluno, ficando este desafiado a dominar um grande número de conceitos.

Não há a pretensão e muito menos ingenuidade de acreditar que os alunos desde o início conseguirão alçar grandes vôos teóricos e analíticos. Estas metáforas funcionarão como uma espécie de modelo didático. Norbert Elias (2008, p. 99-100) explica essa distinção, onde, “estes modelos de interpretação não são teóricos no sentido habitual do termo. São modelos didáticos. Deste modo, a sua finalidade essencial é facilitar a reorientação dos nossos poderes imaginativos e conceituais”.

É importante ressaltar que as metáforas podem e devem ser abandonadas do meio para o final do semestre. Mas a sua existência inicial é fundamental para uma aproximação gradual do aluno ao mundo altamente abstrato do pensamento acadêmico. O processo proposto aqui constitui o que Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004, p. 13) chamaram de apropriação de ferramentas, ou seja,

Os conceitos e métodos poderão ser tratados como *ferramentas* que, arrancados do seu contexto original, se oferecem para novas utilizações. Ao associar a apresentação de cada instrumento intelectual a exemplos de sua utilização, empenhar-nos-emos em evitar que o saber sociológico possa aparecer como uma soma de técnicas ou como um capital de conceitos, separados ou inseparáveis de sua utilização na pesquisa.

Com o uso dos óculos sociológicos, é possível que a experiência fílmica seja altamente rica e produtiva. No momento em que for proposta uma atividade analítica de um filme, os alunos serão desafiados e propor interpretações e explicações sociológicas dos fatos observados, pelo uso dos conceitos. A metáfora servirá então como um agente potencial de construção de autonomia, uma espécie de guia para o entendimento da decodificação dos textos e das aulas, onde o aluno é estimulado a identificar o conceito, compreendê-lo profundamente e treinar sua operacionalização na leitura sociológica da realidade. A habilidade profissional de conseguir produzir interpretações sociais, em um nível distinto do senso-comum deve, portanto, ser estimulada desde o início do processo educativo. Segundo uma passagem de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004, p. 14) existe uma maior flexibilidade no processo analítico:

É somente pela reinterpretação mágica das exigências na medida que podemos superestimar as importâncias das operações que, no final das contas, não passam de habilidades profissionais e, simultaneamente – transformando a prudência metodológica em reverência sagrada, com receio de não preencher cabalmente as condições rituais – utilizar com receio ou nunca utilizar, instrumentos que apenas deveriam ser julgados pelo seu uso. Os que levam as preocupações metodológicas até a obsessão nos fazem pensar nesse doente, mencionado por Freud, que passava seu tempo a limpar os óculos sem nunca colocá-los.

Este processo conjunto e autônomo da construção e uso dos “óculos sociológicos” conduzirá os alunos, neste primeiro momento, a realizarem o que Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004, p. 11) chamam de “anarquia conceitual”. Isso ocorre devido ao fato do aluno não conseguir levar em conta a reflexão epistemológica existente em seu campo de conhecimento, podendo inclusive combinar conceitos de tradições opostas. Porém, nas disciplinas de introdução e no caso das disciplinas isoladas, isso não constitui um grave problema, já que a referida disciplina busca introduzir o aluno no campo conceitual e assim, inserir o jovem gradualmente no pensamento acadêmico.

O processo de coerência teórica e os métodos de pesquisa existentes poderão ser apresentados, se for o caso, em um segundo momento, quando já será possível inserir novos critérios de entendimento dos conceitos, cabendo ao próprio

aluno dividir gradualmente as lentes-conceito já apreendidas, levando em conta os critérios e as matrizes epistemológicas. Além de gradualmente substituir as análises de filmes pela pesquisa social, será possível aprender posteriormente as técnicas e métodos de pesquisa existentes. O que configuraria um processo de respeito ao desenvolvimento do pensamento abstrato-conceitual dos alunos iniciantes, por meio de metáforas e o respeito aos momentos iniciais do pensamento abstrato-conceitual.

Assim, o presente texto convida os professores e futuros professores a experimentarem essa estratégia, moldando e modificando-a em sua prática pedagógica, verificando seus limites e potenciais contidos em uma mediação didática pelo caminho das metáforas. Seguindo as pretensões de Mills (1975), a *imaginação sociológica* constitui uma condição necessária para o desenvolvimento da razão, lucidez e pensamento complexo, para que a pessoa seja capaz de se perceber como sujeito histórico, atuante no mundo social, capaz de explicar a realidade social e a relação desta com a sua própria vida, em particular, situando-se na realidade com consciência crítica.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bose e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARENDT, H. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BARBOSA, J. R. A. *Didática no Ensino Superior*, 2. Ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. *A profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CUNHA, M. I. Aportes teóricos e reflexão da prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: Reconfiguração dos currículos universitários, *Revista Educação superior y Sociedad*, v. 9, n. 1, p. 11-20, 1998. Disponível em: <<http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/300/254>>. Acesso em: dez. 2016.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DURKHEIM, E. *As formas elementares da vida religiosa*. Trad. Joaquim Pereira Neto. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1989.
- DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Abril, 1999.
- ELIAS, N. *Introdução à sociologia*, Coleção biblioteca 70, Portugal, 2008.
- GUIMARÃES, E. F. As Orientações Curriculares Nacionais, a Formação dos Professores e as Licenciaturas em Ciências Sociais. In: CARVALHO, L. M. X. (Org.). *Sociologia no ensino médio: desafios e perspectivas*. São Paulo: Anita Garibaldi; 2015.
- MILLS, C. W. *A Imaginação Sociológica*. 4. ed. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- MORA, J. F. *Diccionario de Filosofia*, Madrid: Alianza Editorial, 1990.
- NEBIAS, C. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. *Interface*, v. 3, n. 4, p. 133-140, 1999. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000100011>. Acesso em: set. 2016.
- PAINE, T. *Senso Comum – os direitos do homem*, Coleção L&PM 2009.
- PINES, L., WEST, L. *Compreensão conceitual e aprendizado da ciência: uma interpretação da pesquisa dentro de um arcabouço teórico de fontes do conhecimento*, mimeografado, 1984.
- POPPER, K. *Lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, Edusp, 1975.
- RICOEUR, P. *A metáfora viva*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.
- WEBER, M. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

Didactic mediation in university – creativity, levels of abstraction and the use of metaphors a teaching resource in the teaching of sociology

ABSTRACT

This article discusses some bibliographical challenges posed in the first contact of higher education students with scientific thinking in introductory sociology courses. Initially intended to identify the difficulties of teaching order, later to offer alternatives to overcome the dominant teaching strategies in traditional academic education (CUNHA, 1999). The purpose of this reflection is to invite teachers of Higher Education to experience a didactic path trodden in the selection and conscious decision regarding the objectives involved in the teaching of scientific knowledge, according to Bourdieu, Chamboredon and Passeron (2004). Ransomed here Wright Mills (1975), to talk about teaching strategies in the teaching of sociological theories within his conception of sociological imagination. In this sense, the metaphor discussed by Paul Ricoeur (2000) is here rescued as a discursive and didactic strategy to build classroom, a part of conscious appropriation of the objectives of scientific thought, pointing to an introductory learning sociology, overcoming a commonsense view (VYGOTSKY, 1991; ARENDT, 2007). Within a didactic transposition design (GUIMARAES, 2015) based on the specific inventiveness on the “sociological perspective” and interpretation of social reality, we will present an assessment of the possibilities that this teaching strategy presents. That is, discussing the gain this way can give to the senses involved in the first contact with this particular type of human science when it goes by sharing educational reflections during the training process.

Keywords: University. Sociology. Teaching strategy. Metaphor. Scientific thought.

Data de recebimento: 20/07/2016

Data de aprovação: 23/12/2016

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*