

Maria Neyara de Oliveira Araújo
Irllys Alencar Firmo Barreira
Vinícios Rocha de Souza
Vera Maria Soares Fick

EPISTEMOLOGIAS E TECNOLOGIAS PARA O
ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Fascículo 2

O Ensino de Sociologia

Gráfica Editora R. Esteves Tipoprogresso Ltda.
Fortaleza, 2009

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Fernando Haddad

Secretária de Educação Básica
Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva

Diretor do Departamento de Políticas da
Educação Infantil e Ensino Fundamental
Marcelo Soares Pereira da Silva

Coordenadora Geral de Formação de Professores
Helena Costa Lopes de Freitas

Coordenadora do Humanas
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada
Maria Neyara de Oliveira Araújo

Universidade Federal do Ceará (UFC)
Reitor
Jesualdo Pereira Farias

Comitê Gestor Humanas

Profa. Dra. Maria Neyara de Oliveira Araújo
neyaraaraujo@yahoo.com.br

Prof. Dr. José Aires de Castro Filho
aires@virtual.ufc.br

Projeto Gráfico
Daniel Benevides

Capa
Daniel Benevides e Vinícios Rocha

Revisão
Renata Abreu Silvério, Viviane Batista de Oliveira e Felipe Rocha de Souza

Ficha Catalográfica
Francisca Danielle Guedes

Gráfica e Editora

Gráfica Editora R. Esteves Tipoprogresso Ltda.

A689e

Epistemologias e Tecnologias para o Ensino das Humanidades. Fascículo 2 – O ensino de Sociologia. / Maria Neyara de Oliveira Araújo, Irllys Alencar Firmo Barreira, Vinícios Rocha de Souza, Vera Maria Soares Fick. – Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda., 2009.

45p. 21 x 29,7 cm.

Inclui dicas de bibliografia e material áudio-visual.

1. Didática nas Humanidades 2. Sociologia – estudo e ensino 3. Ensino de Sociologia – Ensino Médio I – Título.

CDD 301

Sumário

Apresentação	5
1 SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: POR QUE ENSINAR? O QUE ENSINAR? COMO ENSINAR?.....	13
2 A TRANSMISSÃO DO SABER SOCIOLÓGICO – ELEMENTOS PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	28
2.1 Introdução	28
2.2 Pensar Sociologicamente.....	30
2.3 O Social Dentro de Nós	35
2.4 Conceitos Básicos: A Lupa do Conhecimento.....	38
2.5 Unidades Temáticas.....	40
2.6 Elementos para uma Pedagogia.....	41
Bibliografia	43
Para Saber Mais	43

APRESENTAÇÃO

Vinícios Rocha de Souza¹

Vera Maria Soares Fick²

Caro(a) professor(a),

É com grande alegria que o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada para as Humanidades – HUMANAS/UFC – põe a sua disposição a coleção Epistemologias e Tecnologias para o Ensino das Humanidades.

Nosso principal objetivo é fornecer, por meio de um conjunto de 5 (cinco) fascículos, elementos didático-pedagógicos que permitam uma reflexão crítica acerca do papel das Humanidades (Ciências Humanas e Sociais e da Filosofia) na constituição dos currículos de formação escolar; entendendo por currículo, neste caso, tanto as disciplinas escolares (Sociologia, Filosofia, História e Geografia), quanto as aprendizagens que se sucedem no limiar das relações que são estabelecidas no percurso da ação pedagógica entre os atores envolvidos no ambiente escolar e seus desdobramentos a partir do protagonismo que os(as) educandos(as) exercitam na comunidade/sociedade na qual vivem.

As Humanidades contribuem decisivamente para a formação dos estudantes, a partir da estruturação de um senso-crítico, desenvolvimento de uma sensibilidade estética, da competência de se comunicar (oralmente e por escrito) e da capacidade de agir livremente, a partir de uma leitura particular e/ou coletiva de mundo.

Se o ensino das ciências naturais permite aos estudantes, por exemplo, a compreensão do universo, do planeta e dos fenômenos que incidem sobre as coisas, as disciplinas relativas ao ensino das humanidades estimulam o jovem a se situar no mundo, a desvelar os sentidos íntimos da espécie humana nas relações que estabelecem entre si e com a natureza na produção

O ENSINO DE
SOCIOLOGIA
Epistemologias e
Tecnologias para o
ensino das
Humanidades

“5”

1 Graduado em pedagogia pela Universidade Federal do Ceará - UFC, Mestre em Educação Brasileira Contemporânea pela UFC. É coordenador pedagógico do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada para as Humanidades - HUMANAS/UFC, organiza e apresenta a presente coleção.

2 Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, Mestra em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará - UFC. É coordenadora pedagógica do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada para as Humanidades - HUMANAS/UFC, organiza e apresenta a presente coleção.

de cultura e da vida em sociedade.

Historicamente, as ações político-ideológicas, que dimensionaram o projeto desenvolvimentista e de modernização do Brasil da primeira metade do século XX, priorizaram a ordenação de matrizes curriculares universitárias que privilegiaram disciplinas (Química, Engenharia, Eletrônica, Matemática) e cargas-horárias adequadas a um certo ideal de desenvolvimento (ROUANET, 1987).

No caso específico das escolas de 1º e 2º graus, observou-se um interesse maior pela área de letramento, com ênfase na aquisição pragmática e utilitarista da Linguagem e da Matemática, compreendida como aptidão para o cálculo. Por volta de 1987, por conta da volta da democracia e da convocação da nova constituinte, criou-se no Brasil um ambiente e uma atmosfera política para o debate e a legislação de políticas educacionais e culturais; momento este em que foram preconizadas reformas visando a uma revalorização em nossos currículos das disciplinas relativas às Humanidades.

A sociedade contemporânea nos impõe grandes desafios. Mesmo com alguns avanços, principalmente na área de tecnologia, a humanidade chega ao séc. XXI imersa num mar de contradições. A democracia, justiça social, liberdade e ética se esfacelam em meio à dinâmica hegemônica e contraditória do mercado de consumo, da violência e das políticas neoliberais. Para alguns, a primazia dos números da economia globalizada potencializa-se como racionalidade única do Estado, reduzindo as possibilidades de inclusão social dos sujeitos: seus sistemas de valores, costumes, crenças, tradições e perspectivas de desenvolvimento local sustentáveis. Diante de uma realidade social tão difícil, nós nos permitimos perguntar a você, professor(a) cursista: como projetaremos a mudança?

É óbvio que dividiremos a busca pela solução a essa interrogação com você, caro(a) docente. A nossa contribuição nessa resposta passa pela compreensão de que a escola e o educador possuem um papel fundamental na mudança da sociedade. Concordamos com Paulo Freire, quando este admite que a educação sozinha não muda a sociedade, mas que, sem ela, nenhuma mudança de fato acontece.

Em nosso entendimento, a educação é um processo de formação e emancipação, cujo fim é o exercício de uma cidadania humanista e libertária. O principal papel da educação escolar, na perspectiva das humanidades, é

capacitar os agentes escolares (professores e estudantes) a formularem conhecimentos fundamentados numa permanente crítica ao conjunto das relações e produções humanas constituídas no passado e no presente, a fim de que se possa projetar um futuro diferente, avesso aos ideais de *reificação* que barbarizam e admoestam o gênero humano. E é nessa perspectiva que o Núcleo HUMANAS/UFC pretende caminhar ao seu lado.

Ao longo deste curso, discutiremos com vocês o papel que as disciplinas ligadas à área das humanidades tem na educação contemporânea sem, é claro, deixar de refletir sobre os fundamentos básicos. Também apresentaremos algumas propostas de ações em torno da transposição didática desses saberes em sala de aula, no trabalho cotidiano com os(as) estudantes. Optamos por difundir saberes diversos (Didática, Novas tecnologias, Sociologia, Filosofia, História e Geografia) em uma mesma coleção e em diferentes fascículos por acreditar que esses diferentes saberes são complementares, e por compreender que a complexidade do trabalho individual e o sucesso na condução de cada um desses saberes reside principalmente, na capacidade que o(a) educador(a) moderno deve ter de pautar o ensino numa perspectiva inter e transdisciplinar.

Deste segundo fascículo, intitulado *O Ensino de Sociologia*, participam as professoras e pesquisadoras da Universidade Federal do Ceará – UFC: Dra. Maria Neyara de Oliveira Araújo e Dra. Irllys Alencar Firmo Barreira, ambas do Departamento de Sociologia.

Em seu artigo intitulado *Sociologia no Ensino Médio: por que ensinar? O que ensinar? Como ensinar?*, a professora Dra. Maria Neyara de Oliveira Araújo fundamenta que a Ciência Social é, por natureza, uma ciência aberta à indagação. Portanto, a pesquisa deve ser uma atitude cotidiana do professor e do estudante, que devem se esforçar para compreender, direta e indiretamente, em dinâmicas singulares, as diferentes dimensões da experiência e do conhecimento de determinada sociedade. A autora considera que “(...) A sociologia não é uma ciência normativa, não lhe compete dizer como as coisas devem ser, mas pode apontar no que elas poderiam se transformar, em vista de dadas condições e deste ou daquele objetivo” (2009, p. 12).

O ensino de Sociologia pautar-se-á por experiências formativas que possam estimular o desenvolvimento do senso crítico do estudante para que, ao analisar esta ou aquela compreensão teórica acerca da sociedade ou ainda ao se deparar com a realidade social empírica, possa conceituar ou tomar uma ou outra decisão, por meio de um exercício intelectual original.

Para isso, é necessário uma consistente formação teórico-metodológica do professor para que ele possa reger os estudantes de forma que compreendam sua própria experiência e avaliem seu próprio destino. É necessário que o docente domine as teorias sociológicas, bem como, tenha uma atitude pedagógica que norteie o ensino, de forma a torná-lo contextualizado.

A professora Dra. Irllys Alencar Firmo Barreira, em seu trabalho *A Construção do Saber Sociológico – elementos para o ensino da sociologia no ensino médio*, aponta que o principal objetivo do ensino de Sociologia é criar condições para que o estudante aprenda a pensar de modo sociológico. “Isso significa instrumentar os alunos com categorias analíticas e maneiras de observar a realidade social diferente daquelas com as quais eles costumam explicar o mundo e nele se situar” (p. 27-28).

A aprendizagem por parte dos estudantes de um modo sociológico de pensar implicará na compreensão de que não há uma ordem social determinista que comande o funcionamento do mundo. Portanto, caberá ao professor da disciplina de Sociologia, junto com seus alunos, desvendar os sentidos aparentes e ocultos da vida social. Para isso, torna-se necessário o estudo de conceitos básicos tais como classes sociais, conflitos, movimentos sociais, sociabilidade e cultura.

É pertinente também inserir na matriz curricular da disciplina de Sociologia a história do surgimento do saber sociológico, bem como os seus autores de referência. Um estudo das teorias leva à reflexão sobre processos sociais contemporâneos, o que motiva os jovens a se interessarem pela disciplina. Tal experiência é mais enriquecedora quando predomina uma ação docente interdisciplinar e quando a Sociologia interage de forma mais intensa com as demais matérias do currículo de formação dos estudantes.

Agora é com vocês, caros(as) professores(as)! Esperamos que os conhecimentos aqui difundidos permitam-lhes uma análise crítica acerca do trabalho que tem sido desenvolvido em suas disciplinas, bem como propiciem uma base sólida de saberes para viabilizar um melhor trabalho em sua sala de aula no caminho que devemos trilhar na conquista desta escola humanística e de qualidade social. Tenham todos(as) uma ótima leitura!

•O Núcleo HUMANAS/UFC

Ao final do ano de 2003, o Ministério da Educação - MEC deu início à

construção de uma política pública de formação continuada de professores. O diferencial, desse projeto do MEC, era a articulação institucional entre os sistemas de ensino básico e as universidades. O alvo dessa iniciativa: as escolas públicas e comunitárias. O MEC traduziu tal espírito na expressão coloquial “levar a universidade ao chão da escola”.

Para concretizar o projeto, o MEC instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE), criada com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação continuada dos professores. A REDE é composta por dezenove universidades que se constituem em Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Essas universidades são responsáveis pela elaboração e execução de programas de formação continuada em cinco áreas de conhecimento: Matemática e Ciências, Alfabetização e Linguagem, Artes e Educação Física, Ciências Humanas e Sociais e Avaliação e Gestão Escolar.

A Universidade Federal do Ceará instituiu o HUMANAS/UFC (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada para as Humanidades), integrando-se à REDE, juntamente com a Universidade Federal do Amazonas - UFAM e a Universidade Católica de Minas Gerais - PUC, para a formação de professores na área de Ciências Humanas e Sociais.

O Núcleo HUMANAS/UFC está vinculado ao Departamento de Sociologia e ao Instituto UFC-Virtual, órgão que vem desenvolvendo, desde o ano de 2000, pesquisas na produção de conteúdos educacionais que possam ser utilizados em diversas situações de aprendizagem tanto por professores quanto por alunos.

A missão do Núcleo HUMANAS/UFC é oferecer aos professores da Educação Básica, particularmente aqueles ligados às Ciências Humanas e Sociais, elementos para a reflexão teórico-prática em torno da relação entre trabalho, desenvolvimento e educação; refletir sobre as formas de relação entre a escola e seu entorno; e propor a criação de uma rede virtual de discussão sobre o significado das Humanidades na Formação Continuada.

Nosso principal objetivo é a elaboração de programas de formação continuada para professores da rede pública de ensino, compreendendo a necessidade de repensar teorias e métodos, em especial para o ensino das Ciências Humanas e Sociais nas escolas públicas do ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Entre os objetivos espe-

cíficos: oferecer programas de formação continuada aos docentes da Educação Básica; formar professores/tutores que se destinam à mobilização e qualificação dos professores; constituir Células de Educação Continuada em contextos escolares.

Assim, as ações, desenvolvidas no Núcleo, buscam redimensionar essa área do conhecimento e reestruturá-la a partir de uma nova concepção de Humanidades, centrada na perspectiva da inclusão. As ações definidas para o HUMANAS são: desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de educação infantil e fundamental, à distância e semi-presenciais, incluindo a elaboração de material didático para a formação docente (livros, vídeos, softwares); desenvolvimento de projetos de formação de professores/tutores para os programas e cursos de educação continuada; desenvolvimento de tecnologia educacional para o Ensino Fundamental e a gestão de redes e unidades de educação pública; e associação a Instituições de Ensino Superior e outras Organizações para a oferta de programas de formação continuada, bem como, a implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino.

O projeto pedagógico do HUMANAS/UFC expressa os valores que seguem as diretrizes norteadoras apontadas pela REDE/MEC: a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual; a formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; a formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento; a formação, para ser continuada, deve integrar-se no dia-a-dia da escola; e a formação continuada é componente essencial da profissionalização docente. Portanto, a formação profissional continuada possibilita aos profissionais da educação o necessário processo de uma prática profissional alicerçada na constante reflexão crítica, sistemática, e disciplinada sobre o trabalho pedagógico.

As experiências formativas do Núcleo acontecem no formato de tutoria. O(a) tutor(a) é um(a) professor(a), um(a) técnico(a) ou um(a) gestor(a) do sistema público de educação básica que tenha concluído ou esteja matriculado(a) em cursos de pós-graduação nas áreas da Filosofia, das Ciências Sociais ou áreas afins. O(a) tutor(a) pode ser também um(a) professor(a) universitário(a), igualmente da área de Ciências Sociais e afins, lotado(a) nos diversos campi das instituições públicas de ensino superior. A principal função do(a) tutor(a) é mediar a formação continuada dos(as)

professores(as). Sendo assim, preferencialmente, o(a) tutor(a) também deve pertencer à comunidade escolar local. Os(as) tutores(as) recebem uma formação teórica geral, de 120 horas, em torno dos processos sociais referentes à problemática do trabalho, do desenvolvimento e da educação, e uma formação em ambiente colaborativo virtual, de 60 horas, cujo objetivo é familiarizá-los com as tecnologias de ensino a distância, oferecendo a discussão teórica e as habilidades práticas para a criação e acompanhamento de projetos e comunidades. Esta formação permitir-lhes-á fazer o acompanhamento dos professores por meio da internet, nos casos em que a modalidade seja possível.

A Metodologia do Trabalho em Células de Educação Continuada para as Humanidades, utilizada pelo Núcleo, compreende a escola como um espaço socialmente constituído, onde se confrontam e realizam os saberes e os poderes de grupos e classes, cujo teor teórico-prático necessita ser permanentemente evidenciado e avaliado, de modo que cada um dos agentes possa identificar com clareza o lugar de onde está falando (ou, ao contrário, o lugar onde emudeceu).

A Célula de Educação Continuada para as Humanidades constitui-se de um pequeno grupo de trabalho composto por agentes da comunidade escolar, que se comunica sistematicamente para trocar informações acerca da prática de ensino, bem como realizar projetos e fazer estudos e pesquisas. Tem como princípio a troca das experiências vividas pelos diversos agentes em face da relação existente entre a escola e seu entorno.

As trocas de experiências pedagógicas nas células de educação permitem a identificação dos problemas e das soluções possíveis, em que se estabelece uma pauta de questões para estudos mais aprofundados. Sendo a 'troca' o princípio fundamental da metodologia em Células, ressalta-se aí a necessidade das parcerias e, portanto, das relações em rede. A 'troca', como princípio, também ressalta os atributos mais fundamentais da vida em sociedade, os quais dizem respeito às ações de dar, receber e retribuir, que estabelecem os laços entre os indivíduos e criam as obrigações morais, no sentido sociológico.

O trabalho com a Metodologia de Células de Educação Continuada proporciona momentos por excelência para o reconhecimento do 'outro', favorecendo a construção de um coletivo possível (comunidade de destino). Isso significa que as Células de Educação Continuada mobilizam as

diversas circunstâncias de espaço, tempo e significados que cada um de seus membros aciona e negocia no contato com os seus saberes e com os dos demais participantes.

Diante do exposto, importa ressaltar que a Célula não se resume a um 'grupo de estudo' ou 'equipe de trabalho'. Ao contrário, trata-se de uma metodologia participativa, na qual os participantes devem ter como proposta a articulação do referencial teórico com suas experiências no dia-a-dia escolar, numa dinâmica que vincula horizontalmente teoria e prática (fora das hierarquias burocráticas).

1

SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: POR QUE ENSINAR? O QUE ENSINAR? COMO ENSINAR?

Profa. Dra. Maria Neyara de Oliveira Araújo³

Vejo-me numa situação difícil ao iniciar a redação de um texto que tem por objetivo indagar acerca do ensino de sociologia para os estudantes do nível médio, dirigindo-me especificamente aos seus professores. As perguntas que nortearão o texto não são como as perguntas de partida de quando se elabora um projeto de pesquisa no campo das ciências sociais. “Por que ensinar sociologia?”, “O que ensinar?” e “Como ensinar?” Elas são perguntas que parecem me colocar diante de um novo desafio: o do convencimento. Sim, porque, certamente, escreverei a partir das minhas próprias respostas àquelas questões, respostas estas que tenho aprendido (parcialmente, confesso...), não de um receituário encontrado em algum livro sagrado, mas da minha continuada condição de artífice do conhecimento sociológico, no trabalho de pesquisa e no exercício da profissão docente, no cotidiano da sala de aula. O certo é que a tarefa do convencimento tornar-se-á também sua, meu caro colega professor, quando se vir diante de uma turma de jovens, ávidos pela vida, e já, possivelmente, incomodados, ou injuriados, com as insuficientes possibilidades de viverem o pleno gozo de suas juventudes.

Por que ensinar sociologia no nível médio? É a pergunta que você mesmo se faz, professor. Para que serve a sociologia? É o que seus alunos se perguntam. Diremos que o conhecimento sociológico serve para nos fazer compreender o *des-encantamento*⁴ do mundo, trazendo explicações racionais para aquilo que parecia puro mistério ou destino. E para – outra vez, por

O ENSINO DE
SOCIOLOGIA
Epistemologias e
Tecnologias para o
ensino das
Humanidades

“13”

³ É graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal do Ceará - UFC, Mestra em Sociologia pela UFC e Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo - USP. Atualmente é professora Associada I da Universidade Federal do Ceará e Coordenadora Geral do Núcleo de Estudos Pesquisas em Educação Continuada para as Humanidades - HUMANAS/UFC.

⁴ O termo *desencantamento* é de Max Weber. Aqui, ele está sendo utilizado não apenas no sentido trabalhado pelo autor (como processo de racionalização crescente da vida contemporânea, processo este vivenciado, inclusive, pela esfera religiosa), mas também no sentido lúdico, de re-encantar, como deslumbramento e inspiração, fruto da razão criativa.

que não? – agora de uma maneira racional, encontrar o melhor modo de nos filiar a ele, com prazer e convicção própria, ajudando a construí-lo de um jeito que seja melhor para todos. A sociologia pode ser então um instrumento de felicidade? Pessoalmente, creio que sim. Não um instrumento suficiente, claro, mas necessário. Para vivermos bem, torna-se tão importante possuir noções básicas sobre os fenômenos sociais, quanto, para vivermos com saúde, é importante obtermos conhecimentos sobre nosso corpo. E, nem por isso, todos devemos ser cientistas sociais e médicos. O bom médico, contudo, explicará ao seu paciente, em uma linguagem que o faça compreender, todas as razões de seu mal-estar. Não seria o caso de se dizer o mesmo quanto ao bom professor de sociologia? O bom médico detém os princípios fundamentais de explicação da vida, mas pesquisará o histórico clínico específico de seu paciente, ou não será um bom médico. De forma análoga, o professor de sociologia é um pesquisador das condições específicas do mundo social em que vivem ele e seus alunos, em lugares diferentes, é certo, porém, como membros da mesma sociedade. Sendo assim, pode-se esperar de um bom professor de sociologia, como se espera de um bom médico, que ele estude sempre. Estudar faz parte do trabalho de ensinar. Como diz Cora Coralina: “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

A tarefa do convencimento se impõe aí, caro professor, no imperativo de que estudar é preciso, porque a ciência do social terá de ser, necessariamente, uma ciência aberta à indagação, a propósito do movimento permanente de que se institui o social e de que se constitui ela mesma, a ciência do social. Por mais que, ao nosso redor, se instalem estruturas que, à vista, pareçam prontas e estáticas, o social – posto que é vida – é tão movente quanto essa. Como perceber isto? Eis o objetivo do conhecimento sociológico e mais uma tarefa de convencimento de nossa parte, professores, pois que a muitos, inclusive a cientistas sociais de formação, soa bem mais interessante não reconhecer a condição mutante das sociedades e das culturas. Por quê? Provavelmente, porque, do lugar que esses teóricos ocupam na sociedade, o mundo se lhes apresenta muito mais interessante.

Aquilo a que chamamos realidade, cuja aparência é percebida no imediatismo da experiência subjetiva, resulta de inúmeras variáveis, quase sempre não perceptíveis àqueles que a vivenciam. O papel do conhecimento sociológico é descerrar tal estado de coisas, distinguindo os elementos que o compõem, esclarecendo suas origens. A sociologia não é uma ciência normativa, não lhe compete dizer como as coisas devem ser, mas pode apontar

no que elas poderiam se transformar, em vista de dadas condições e deste ou daquele objetivo. Ao identificar, por meio da pesquisa, o significado que os sujeitos atribuem às relações que estabelecem entre si em sua prática cotidiana, essa ciência é capaz de indicar alternativas mais racionais para a tomada de decisões, sejam elas individuais ou coletivas. Na expressão de Wright Mills(1982), esta é a promessa que ela nos faz.

Tem razão, esse autor, ao afirmar que as realidades da história contemporânea constituem também realidades para o êxito e o fracasso de homens e mulheres, individualmente; que a história, a qual, hoje, atinge todo homem, é a história mundial; que os homens, apesar disso, habitualmente, não definem suas ansiedades em termos de transformação histórica e contradição institucional; e que, raramente, têm consciência da complexa ligação entre suas vidas e o curso da história mundial, vivendo sem saber o que esta ligação significa para os tipos de pessoas em que estão se transformando e para o tipo de evolução histórica de que podem participar. Não que lhes falte informação, nesta Idade do Fato, reconhece o autor. Para ele, o que os indivíduos precisam desenvolver é uma qualidade do espírito que os 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. A esta qualidade intelectual, que capacita seu possuidor a compreender e a sentir o jogo que se processa entre os homens e a sociedade, entre a biografia e a história, entre o eu e o mundo, Wright Mills denomina de imaginação sociológica.

A partir da imaginação sociológica, torna-se possível ao indivíduo compreender aquilo que o atinge mais diretamente, que o autor denomina de “perturbações”, e as “questões”, que são relativas à estrutura social. As primeiras (perturbações) são de ordem privada e dizem respeito ao incômodo pessoal vivenciado pelos indivíduos quando percebem que os valores que lhes são caros estão sendo ameaçados; as segundas (questões) são de ordem pública e dizem respeito às instituições que formam a estrutura mais ampla da vida social e histórica. Um exemplo citado é o desemprego:

Quando, numa cidade de cem mil habitantes, somente um homem está desempregado, isso é seu problema pessoal, e para sua solução examinamos adequadamente o caráter do homem, suas habilidades e suas oportunidades imediatas. Mas quando numa nação de 50 milhões de empregados, 15 milhões de homens não encontram trabalho, isso é uma questão pública, e não podemos esperar sua solução dentro da escala de oportunidades abertas às pessoas individualmente. A estru-

tura mesma das oportunidades entrou em colapso. Tanto a formulação exata do problema como a gama de soluções possíveis exigem que consideremos as instituições econômicas e políticas da sociedade e não apenas a situação pessoal e o caráter de um punhado de indivíduos (1982, p. 15).

Voltando à primeira pergunta de nosso debate – Por que ensinar sociologia no nível médio? – creio que a formulação de Wright Mills, embora feita, precisamente, há meio século, continua sendo um eficiente instrumento de convencimento em favor da disciplina. Não que a sociologia, sozinha, seja capaz de fundamentar a necessária imaginação sociológica. Pelo contrário, o exercício dessa prática requer uma perspectiva interdisciplinar, pois, como assevera aquele autor, “nenhum estudo social que não volte ao problema da biografia, da história e de suas interligações dentro de uma sociedade completou a sua jornada intelectual”. Da mesma forma, é preciso ter em mente que a prática da imaginação sociológica não é a mesma coisa que a construção da ciência sociológica. O professor da disciplina de sociologia, entretanto, só poderá conduzir bem seus jovens alunos ao exercício da imaginação sociológica se dispuser de uma sólida formação teórico-metodológica no campo das ciências sociais.

Sabemos que a sociologia é uma ciência moderna, nascida e criada em meio aos problemas sociais que emergiram no bojo das transformações sociais que constituíram o que, hoje, delimitamos como sociedade industrial (e que muitos preferem denominar sociedade capitalista). É preciso que os alunos compreendam o significado profundo disso, o que só poderá acontecer se, conjuntamente, compreenderem como e porque o conhecimento científico se impôs, historicamente, em relação ao conhecimento comum. Também sabemos o quanto o conhecimento científico – para o bem e para o mal – assumiu o estatuto de verdade universal, em detrimento de outras formas de conhecimento. Esse fato (e valor) é característico, principalmente, das sociedades ocidentais, havendo-se expandido praticamente para o mundo inteiro, em todo o rastro do domínio das nações europeias industrializadas do primeiro capitalismo. A ciência desempenha um papel tão importante no desenvolvimento das sociedades que, atualmente, a educação científica tornou-se uma necessidade de primeira grandeza na vida de todos.

No campo das ciências sociais, a necessidade de tal educação é facilmente explicável, embora, dificilmente aceita. Nenhuma outra área do conhecimento científico suscita disputas sociais de forma tão evidente como

a sociologia, por isso, reside a dificuldade especial de sua transmissão (e de sua produção).

O conhecimento sociológico toca em interesses considerados vitais. Por outro lado, aquilo a que chamamos conhecimento comum (entre outras denominações pouco apropriadas, como, por exemplo, conhecimento vulgar), compõe, na expressão de Florestan Fernandes (1972), uma espécie de “cosmologia popular” para a explicação (e justificação) da vida em sociedade, a propósito do qual é preciso um certo distanciamento crítico. Ora, segundo a concepção tradicional do mundo, amparada, sobretudo, nos ditames da religião e da revelação (saber teológico-metafísico), o conhecimento do senso comum seria suficiente, não só como elemento de percepção e de explicação das condições sociais existentes, quanto para o reajuste de novas formas de pensamento e ação, consoantes às mudanças históricas sabidas inarredáveis. É, a esse saber comum, que se contrapõem as explicações racionais, propostas pelo conhecimento positivo, amparado nas regras do método científico. Via de regra, ante o confronto entre essas duas formas de pensamento, os conhecimentos produzidos pelas ciências sociais têm sido considerados desnecessários e inúteis. Em tal contexto, que conteúdos da ciência sociológica o professor deverá oferecer ao aluno de ensino médio, na disciplina de sociologia, de modo a convencê-lo da necessidade e da importância desse tipo de conhecimento?

Certamente, a Lei 11.968, que torna a sociologia disciplina obrigatória no currículo de todas as escolas brasileiras do ensino médio, irá facilitar um pouco a tarefa do cientista social que se dedicar à docência, na medida em que lhe garante um público numeroso e cativo. No entanto, a obrigatoriedade pode-se constituir um alto risco que é preciso evitar, qual seja o risco de tornar o ensino da disciplina uma prática semelhante aos rituais religiosos de revelação de preceitos e verdades absolutas, em nada compatíveis com os procedimentos objetivos do método científico. Neste sentido, preconiza-se uma sólida formação teórico-metodológica por parte do professor, a fim de que ele possa orientar e conduzir os alunos ao entendimento da passagem das “perturbações” (expressas em temas de interesse próximo e geralmente presentes em acalorados debates nas salas de aula), para as “questões”, estas de ordem propriamente sociológica, e que consistem basicamente na compreensão do presente como história, conforme discutimos acima, com base nas reflexões de Wright Mills. É por ocasião deste segundo momento, depois que o aluno identifica, de preferência por meio da própria experiência, as situações sentidas como “problema social”, que se requer o exercício

intelectual do raciocínio abstrato (nem sempre fácil de realizar), fazendo com que ele descubra, por meio do aparato conceitual da ciência sociológica, justamente as relações sociais que vinculam a ação à estrutura, ou ainda, a biografia à história, e vice-versa.

O aparato conceitual deverá ser apontado entre aquele que melhor conduzir à explicação deste paradoxo: a compreensão de uma sociedade que se define, ao mesmo tempo, como ordem e como movimento, como civilização e como cultura ou, como foi dito acima, como presente e como história. A “ciência da sociedade”, como geralmente é representada a sociologia, sem dúvida, será também carregada com a mesma tensão, da qual tampouco poderá escapar o professor: afinal que “sociologia” ele irá professar? O dilema, porém, meu caro colega, não é da mesma natureza daquele que enfrenta qualquer indivíduo diante das inúmeras possibilidades de escolha de um “bem” disponível no mercado. No nosso caso, de professores, por sermos aqueles que professam, ou ensinam, seja uma arte, uma ciência ou uma técnica, a “escolha” é muito mais um desafio para que nos portemos na vida (e na sala de aula, claro) como produtores (ou sujeitos), e não como consumidores (ou objetos). Sim, porque não podemos ensinar aquilo que verdadeiramente não praticamos.

Compreender como uma sociedade pode ser simultaneamente uma e dividida: eis o problema mais geral da análise sociológica. Como resolvê-lo? De um lado, tem-se a interpretação que enfatiza a divisão, como se a sociedade não fosse mais do que um campo de conflitos, algo como um mercado onde os indivíduos perseguem seus fins, em busca da sobrevivência ou do enriquecimento. Neste caso, como explicar a permanência das normas (a ordem)? De outro lado, tem-se a interpretação que enfatiza a unidade, como se a sociedade fosse uma espécie de entidade-chefe que fixa para si mesma os objetivos e escolhe os meios de atingi-los, regulando as relações entre os membros do grupo a fim de assegurar a integração do mesmo e a manutenção dos seus valores. Conforme esta última interpretação, os valores são as orientações culturais gerais de uma sociedade, os quais comandam a vida coletiva, constituindo normas sociais que, por sua vez, são traduzidas em formas de organização e em papéis. Nesse caso, como explicar a existência da mudança (o progresso)?

Para Alain Touraine (1984), a saída será distinguir, pela análise, as orientações culturais, que constituem o sistema de ação histórica, e as normas sociais, que são precisamente instrumentos de reprodução e de legitimação

da ordem estabelecida. A análise, mais do que conduzir à descoberta dos valores de legitimação da ordem, deverá descobrir as orientações culturais absolutamente ligadas à historicidade de uma sociedade. Segundo o autor, toda a sociedade está enquadrada entre as orientações culturais, as quais se encontram ao nível mais profundo da ação social, e os valores; entre os instrumentos de produção da sociedade por si mesma e os instrumentos ideológicos de reprodução das desigualdades e dos privilégios. Em que pese os mecanismos de reprodução da sociedade, o que se reproduz nunca é inteiramente redutível a uma dominação absoluta de uma classe, a não ser nos casos extremos dos regimes totalitários. Sendo assim, o estudo das ideologias tampouco poderá estar ausente na análise que pretende compreender como uma sociedade pode ser simultaneamente una e dividida, estruturada e mutável.

A sociologia emergiu e se consolidou no campo dos embates e acomodações ocorridas no nascedouro da sociedade industrial, tendo sido esta partejada pela via do capitalismo ou pela via do socialismo. Por sociedade industrial, deve-se entender não aquela que se define exclusivamente pela técnica, mas pelas relações de classes, ou pela capacidade que um dado agrupamento social adquire para transformar a organização do trabalho e apropriar-se de seus resultados. O pensamento que surge daí, como sabemos, pretende compreender (e resolver) os problemas sociais derivados da mudança. Três temáticas fundamentais oferecem a base para a constituição da análise sociológica: o sistema social (associado ao nome de Émile Durkheim), os conflitos sociais (associado ao nome de Karl Marx) e as orientações culturais da ação (associado ao nome de Max Weber).

Seriam estes temas/autores necessariamente exclusivos entre si? Essa é uma questão de alta relevância para o ensino da sociologia, e você deve imaginar o porquê, meu caro professor. Se quisermos ensinar uma sociologia capaz de desenvolver o senso crítico dos alunos, como sempre dizemos, não podemos fazê-los perfilarem-se diante desta ou daquela representação teórica acerca da sociedade e, sim, assegurar que, ao tomarem este ou aquele partido, a decisão seja de inteira autoria deles mesmos, por meio do exercício intelectual realizado por cada um. O que se deve condenar não é a tomada de posição perante o mundo, mas a confusão que venha a se fazer entre os enunciados que exprimem um conhecimento empírico e os que exprimem juízos de valor. Ou melhor, não se pode escolher (ou condenar) este ou aquele autor porque falou mais próximo (ou distante) dos valores que nós mesmos trazemos. “A carência de convicções e a ‘objetividade’ científica

não têm qualquer afinidade interna”, ensina-nos Max Weber (1982). A tarefa do conhecimento científico consiste na ordenação racional da realidade empírica, e não pode ser tratada como tal, aquele conhecimento que toma a realidade social empírica como um todo que contém uma ordem interna e leis gerais capazes de impor ao pesquisador a simples busca de fidelidade a ela. Segundo Gabriel Cohn (1982), não se trata de reproduzir em idéias uma ordem objetiva já dada, mas de atribuir uma ordem a aspectos selecionados daquilo que se apresenta à experiência como uma multiplicidade infinita de fenômenos. “É chegado o momento de reunir a sociologia”, propõe-nos Alain Touraine (1984):

Aquilo a que chamamos sociedade é um sistema, mas um sistema de ação. E a ação não é só decisão: é desígnio de orientações culturais, através das relações sociais conflituais. O conflito não é nem contradição nem revolta, mas forma social da historicidade, da produção da sociedade por si mesma. Pouco a pouco, para lá do evolucionismo, forma-se a análise de sociedades que num longo período de crescimentos e de crises, de ameaças atômicas, de totalitarismos e de revoluções, convenceu que deveriam descobrir-se como o produto de sua ação e não como a manifestação de uma natureza humana, de um sentido da história ou de uma contradição original (p. 96).

Reunir, porém, não quer dizer unificar: o conhecimento unificado não é científico, mas dogmático. Sabemos que a ciência não pode avançar senão na medida em que faz com que as teorias opostas se comuniquem – teorias essas que, muitas vezes, se constituíram umas contra as outras. É comum, no ensino da sociologia, que professores prefiram opor ao invés de integrar os autores (é mais fácil, talvez) ao passo que a lógica da produção do conhecimento científico deve levar a superar a oposição, remontando à raiz comum das formulações de um e de outro autor. Bourdieu (1983) chama a atenção que, na maioria das vezes, o obstáculo que impede a comunicação entre os conceitos, os métodos ou as técnicas não é lógico, mas sociológico.

Os que se identificam com Marx (ou com Weber) não podem se apropriar daquilo que parece ser sua própria negação, sem ter a impressão de se negar, de se renegar (não se deve esquecer que, para muitos, dizer-se marxista, não é mais do que uma profissão de fé – ou um emblema totêmico) (p. 21).

Para que o professor de sociologia não incorra no risco de professar não a ciência, mas a fé e o dogma, é necessário que ele se acerque da sociologia da ciência. A formação continuada, neste caso, não seria aquela que preten-

de apenas atualizar conteúdos e didáticas, mas aquela que fornece ao professor a capacidade de estranhar permanentemente o seu próprio ponto de vista, sabendo-o fruto da posição que ele mesmo ocupa no espaço social.

Ou seja, no caso do professor, é necessário que ele se aproprie dos instrumentos da ciência (um sistema coerente de hipóteses, conceitos, métodos e procedimentos de verificação), assim como, que se disponha ao permanente exercício de sua crítica, sabendo quais temas, de que se ocupa a sociologia, são necessariamente objetos de lutas nas qual o próprio cientista social (professor) está inserido. Ao professor, portanto, é necessário mais do que a simples imaginação sociológica (hoje, mais do que nunca, necessária ao pleno exercício da cidadania) que ele, competentemente, deve desenvolver junto aos seus alunos. O importante é impedir que se diga, não importa o que, sobre o mundo social, como escreveu Pierre Bourdieu (1983).

Estando todos nós convencidos das razões pelas quais devemos ensinar a ciência social⁵ aos jovens do ensino médio, resta-nos pensar a respeito do que ensinar. Claro, as indicações para se responder a essa questão devem ser formuladas a partir do debate no seio da comunidade científica dos cientistas sociais, debate esse que avança, pouco a pouco, em vista das necessidades surgidas em vista da implementação da Lei 11.968⁶.

As discussões a respeito da relação entre ciências sociais e educação, entretanto, são anteriores à lei da obrigatoriedade. Em 1960, Florestan Fernandes escreveu sobre o “dilema educacional brasileiro”, suas reflexões são, ainda hoje, bastante apropriadas para se desenhar um bom programa da disciplina de sociologia no ensino médio.

Em que consiste tal dilema? O primeiro dado a considerar, segundo a visão de Florestan Fernandes (1972), é que, como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patriarcalista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemáti-

5 É importante que se faça a ressalva de que, quando a comunidade científica fala em ‘ensino de sociologia’, para a educação básica, refere-se ao conjunto de conhecimentos oferecidos pelas áreas de sociologia, antropologia e ciência política, as quais compõem o campo das chamadas ciências sociais. A denominação corriqueira de ‘professor de sociologia’ se deve, possivelmente, à lei que regulamenta a profissão, de 1981, que nomeia o profissional da área como sociólogo e não como cientista social. Este dado, porém, não é mais do que um detalhe de ordem burocrática com o qual não devemos nos preocupar

6 Neste sentido a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) instituiu uma comissão de ensino havendo a mesma, em julho de 2009, no Rio de Janeiro, realizado, o I Encontro Nacional de Professores de Sociologia no Ensino Médio.

ca em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros das camadas dominantes.

Do ponto de vista histórico, a formação e o desenvolvimento do sistema de classes sociais e do regime democrático passam a exigir, da educação sistemática, uma posição central entre os fatores que concorrem, estrutural e dinamicamente, para o equilíbrio e o progresso da vida social. No Brasil, nas palavras do autor, o pesado fardo deixado pelo velho regime adentra no tempo e, em conjunto, os problemas educacionais, resolvidos de forma insatisfatória no passado ou nascidos com a dinâmica da própria situação histórico-social no alvorecer da república, tiveram que ser enfrentados com recursos deficientes e obsoletos, além de mal aproveitados, em virtude da mentalidade prática predominante, que incentivava seja a busca de soluções improvisadas, seja o abandono delas a um destino quase sempre ingrato, devido às influências conservadoras de vários círculos e instituições sociais. Vistos de uma perspectiva macro-sociológica, os problemas educacionais brasileiros apresentam-se, em grande parte, como produto de nossa incapacidade de ajustar as instituições educacionais às diferentes funções psicoculturais e socioeconômicas que elas devem preencher e de criar um sistema educacional suficientemente diferenciado e plástico para corresponder, ordenadamente, à variedade, ao volume e ao rápido incremento das necessidades escolares do país como um todo. As instituições escolares, desde o nível básico ao nível superior, não se ajustam, nem estrutural e nem funcionalmente, às exigências específicas da porção da sociedade total a que se destinam. Ou seja, em conjunto, as escolas não são instituições organizadas para servir às comunidades, em interação construtiva com seus centros de interesses e de atividades; assim, empobrecem-se as funções potenciais da educação sistemática, em todos os níveis de ensino, e a escola passa a operar, indistintamente, como mero fator de transmissão ou de preservação da parcela de “cultura” (aspas do próprio autor), herdada através do complexo processo de colonização. Sintetizando seu pensamento, Florestan Fernandes diz que as instituições escolares brasileiras estão organizadas para satisfazer as funções estáticas universais da educação sistemática letrada do Ocidente, mas sem entrosá-las às flutuações socioculturais da vida humana na sociedade brasileira e em completo detrimento das potencialidades dinâmicas da própria educação sistemática.

Ao concentrar-se, prioritariamente, em alvos ideais compatíveis com as funções estáticas da educação sistemática, e deixando de satisfazer necessidades psicoculturais e socioeconômicas que variam regionalmente, nosso

sistema educacional deixa de preencher funções socializadoras que condicionam, inevitavelmente, o ritmo de desenvolvimento da própria sociedade brasileira. A falta de plasticidade na diferenciação associa-se a deficiências no rendimento global do sistema educacional como um todo. Todavia, desafia-nos Florestan Fernandes (1972) que não há outra opção a não ser que se explore as alternativas firmadas pelos meios de impedimento já definidos.

Podemos dizer, sem nenhuma dúvida, que a obrigatoriedade da disciplina de sociologia é uma alternativa com a qual podemos contar. Além disso, hoje, se olharmos em volta da ordem cultural de nosso país, é facilmente visível uma forte tendência de afirmação de nossas minorias. O sistema escolar, portanto, não poderá mais permanecer refratário ao movimento da sociedade que faz emergir as diferenças sociais historicamente reprimidas. A responsabilidade do cientista social, no que diz respeito ao tratamento prático dos problemas educacionais brasileiros, insere-se culturalmente nesse processo social mais amplo, contribuindo para que tais problemas sejam elevados à esfera da consciência social. O campo do ensino apresenta-se, assim, como de imensa fertilidade. O que dizer então da responsabilidade do cientista social que se torna professor? A sociologia que chega, contemporaneamente, por força da lei, aos bancos escolares, não pode desconsiderar o movimento social que afirma a diversidade sociocultural existente no país, traduzido pela bandeira que pretende fazer valer, em todo território nacional, o “combate às desigualdades e o respeito às diferenças”. O professor de sociologia não pode deixar de conhecer as respostas que o Estado brasileiro, ao longo do tempo, oferece a esse movimento de nossa sociedade, sob pena de ensinar uma sociologia desvinculada da prática.

Finalmente, chegamos à nossa última questão: como ensinar sociologia aos jovens do ensino médio? De acordo com as idéias aqui apresentadas, creio que a primeira coisa a considerar é o público alvo deste ensino. Assim é que me refiro a jovens secundaristas. Eles são filhos de uma determinada classe social e estudam em uma determinada escola, situada em determinado local, ou seja, compõem as diversas juventudes espalhadas pelo país – étnicas, de gênero, rurais ou urbanas, ricas ou pobres.

Por outro lado, sendo a escola um grupo institucionalizado⁷, ou aquilo

⁷ O grupo institucionalizado, segundo Florian Znaniecki, é essencialmente produto da cooperação dos seus próprios membros, mas cujas funções coletivas, e posições, são parcialmente institucionalizadas por outros grupos sociais – religiosos, políticos, de classe etc. (La sociologie au XX^e siècle, Presses Universitaires de France, Paris, 1947)

que chamamos de “estabelecimento de ensino”, (estável, localizado, de população específica e com finalidade e sistema de normas definidos externamente), não se pode desprezar o fato de que, forçosamente, a sua dinâmica interna dá lugar a formações específicas, mantidas por algum sistema de normas e valores internamente desenvolvidos que dependem, em parte, da estrutura social externa. Deste modo, é preciso que o professor, antes de tudo, visualize sociologicamente a escola em que trabalha, assim como os seus alunos. Como nos ensina Wright Mills (1982), o primeiro fruto da imaginação sociológica, e a primeira lição da ciência social que a incorpora, é a idéia de que o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu tempo; só pode conhecer suas possibilidades na vida tornando-se cômico das possibilidades de todas as pessoas que vivem nas mesmas circunstâncias em que ele vive. A sociologia a ser ensinada aos jovens deve oferecer-lhes o conhecimento adequado desta realidade, além de dar acesso à dinâmica das relações nem sempre reconhecíveis pela observação desprevenida e que exprimem o que é próprio à vida escolar.

Não creio que seja possível, nem adequado, determinar-se uma receita do como fazer. A proposta do Ministério da Educação, contida nas Orientações Curriculares Nacionais, indica que o professor de sociologia comece a trabalhar o conteúdo da disciplina por meio da mútua referência a conceitos, temas e teorias, e não como tem sido mais comum fazer-se, ou seja, tratando-os como recortes separados e não referentes.

Ao tomarmos um conceito – recorte conceitual – este tanto faz parte da aplicação de um tema quanto tem uma significação específica de acordo com uma teoria, do contrário, os conceitos sociológicos seriam apenas um glossário sem sentido, pelo menos para os alunos do ensino médio. Um tema não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas, senão se 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, mas a teoria a seco só produz, para esses alunos, desinteresse. Entende-se também que esses recortes referem-se a três dimensões necessárias a que deve atender o ensino de Sociologia: um explicativo ou compreensivo – teorias – lingüístico ou discursivo – conceitos – e empírico ou concreto – temas (BRASIL, 2008, p. 117).

Diria, também, que, além da correta referência a conceitos, teorias e temas, do ponto de vista didático-pedagógico, pelo menos, dois princípios, que atuam em cadeia, devam ser estabelecidos, a partir dos quais a cria-

tividade do professor encontrará não um, mas diversos e circunstanciais modos de ensinar.

O primeiro princípio advém da compreensão de que o trabalho docente é inerentemente uma atividade de grupo, sob pena de manter o aluno não na condição de um sujeito da história, mas sim como um objeto de ensino e instrução, domesticado e treinado.

O trabalho interdisciplinar na escola seria a evidência desta compreensão radical, de forma que o cabedal de conhecimento oferecido pelas diversas ciências seria conjugado no estudo de uma totalidade específica daquele conjunto de alunos, e não de outro, conforme decisão da respectiva comunidade escolar. O significado sociológico disto é que a escola deve ser tratada como uma construção social no interior da qual se entrecruzam, direta e indiretamente, em dinâmicas singulares, as diferentes dimensões da experiência e do conhecimento de determinada sociedade. É próprio da escola, constituir-se um espaço de mediação entre a esfera privada (representada, sobretudo, pela família) e a esfera pública (representada pela sociedade). Torna-se necessário, portanto, que as práticas pedagógicas permitam ao aluno realizar essa transição, não só do ponto de vista cognitivo, mas também político. Um professor de sociologia, mais que qualquer outro, pela natureza da ciência que professa, tem o dever de compreender isso e intervir para que a formação do senso crítico do aluno, como é de praxe dizer-se, seja algo mais do que simples retórica.

Deste princípio resulta o segundo, que Pedro Demo (1996) trata como “educar pela pesquisa”. Se a educação é o processo de formação da competência humana histórica, a pesquisa deve ser uma atitude cotidiana, no professor e no aluno. Para o autor, a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica. A face educativa da pesquisa se manifesta e se desenvolve, não de forma restrita a momentos de acumulação de dados, leituras, materiais, experimentos – (tudo isto constitui, apenas, os insumos preliminares) – mas ante o reconhecimento de que o questionamento re-constutivo, com qualidade formal e política – (é essencial não perder de vista que conhecimento é meio e não fim e que, para tornar-se educativo, necessita orientar-se pela ética dos fins e valores) – é o cerne do processo de pesquisa.

Pesquisa e educação se dedicam ao processo re-constutivo, base da competência sempre renovada; enquanto a pesquisa pretende, através do conhecimento inovador, manter a inovação como processo perma-

nente, a educação, usando o conhecimento inovador como instrumento, busca alicerçar uma história de sujeitos e para sujeitos (p. 8).

É possível que o professor se pergunte: pode meu aluno de ensino médio fazer pesquisa? No sentido que, neste texto, atribuímos à atividade de pesquisa (atividade que usa a transmissão de conhecimento como ponto de partida e se realiza em sua reconstrução permanente), certamente que sim. A inquietação que lhe impõe a idade juvenil já é um natural pré-requisito. Por outro lado, os instrumentos conceituais e metodológicos que podemos oferecer-lhe por meio da disciplina de sociologia, deverão capacitá-lo para o exercício do estranhamento e da desnaturalização, procedimentos intelectivos absolutamente necessários ao conhecimento racional-objetivo da realidade social e ao posicionamento político-crítico diante do mundo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao amparo da Constituição Federal, como se sabe, preconiza que o papel da educação é preparar o jovem para o mundo do trabalho, para a prática social e para o exercício da cidadania. Quais as formas de trabalho, de prática social e de cidadania que queremos para os nossos jovens? O conhecimento sociológico pode, certamente, indicar-nos as melhores respostas, embora não possa fazê-lo sozinho, sem a colaboração de outras ciências.

Cabe ao cientista social, não só na prática da pesquisa, mas igualmente na condição de professor, observar que os fenômenos sociais que nos rodeiam e dos quais participamos, não nos são imediatamente conhecidos, aparecendo, à nossa percepção comum, como algo normal ou ordinário. O estranhamento consiste em questionar tais fenômenos, descobrir as correlações que se estabelecem em sua origem e dinâmica atual, possibilitando, assim, a desnaturalização das concepções e explicações que lhes são corriqueiramente atribuídas.

Sixto Martinez fez o serviço militar num quartel de Sevilha. No meio do pátio desse quartel havia um banquinho. Junto ao banquinho, um soldado montava guarda. Ninguém sabia por que se montava guarda para o banquinho. A guarda era feita porque sim, noite e dia, todas as noites, todos os dias, e de geração em geração os oficiais transmitiam a ordem e os soldados obedeciam. Ninguém nunca questionou, ninguém nunca perguntou. Assim era feito, e sempre tinha sido feito. E assim continuou até que alguém, não sei qual general ou coronel, quis conhecer a ordem original. Foi preciso revirar os arquivos a fundo. E depois de muito cavoucar, soube-se. Fazia trinta e um anos, dois meses e quatro dias, que um oficial tinha mandado montar guarda junto ao banquinho, que fora recém-pintado, para que ninguém sentasse na

tinta fresca (GALEANO, 2005, p. 62).

Enfim, “é preciso revirar os arquivos a fundo” e jamais perder de vista a historicidade dos fatos sociais e a evidência de que, embora apresentem eles na estrutura formal caracterizada pela exterioridade, pela generalidade e pela coercitividade – tal como os define Emile Durkheim (2002) – decorrem de razões fundamentalmente humanas, portanto, interessadas. Os homens é que fazem a história, embora não a façam conforme a simples motivação de seus desejos, qual importante lição de Karl Marx (1979).

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- COHN, G. (org) . *Weber*. São Paulo: Ática, 1982.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas-SP: Autores Associados Editora, 1996.
- DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FERNANDES, F. *O dilema educacional brasileiro*. (1982) In: PEREIRA, L.; FO RACCHI, M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2005.
- MILLS, W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: 2008.
- TOURAINÉ, A. *O retorno do actor: ensaio sobre sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1984.
- WEBER, M. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1982.

2

A CONSTRUÇÃO DO SABER SOCIOLÓGICO – ELEMENTOS PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Irllys Alencar Firmo Barreira⁸

2.1 Introdução

A obrigatoriedade do curso de sociologia no ensino médio foi fruto de propostas e esforços competentes de profissionais da área, conscientes dos efeitos positivos dessa medida na formação discente⁹. Trata-se de uma demanda que possui uma longa história. O primeiro Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado no período de 21 a 27 de junho de 1954, em São Paulo, pôs a temática em discussão, abrilhantada pela reflexão de Florestan Fernandes. O sociólogo destacou, em exposição denominada “o ensino da sociologia na escola secundária brasileira”, o caráter formador da disciplina, tendo em vista, a capacidade de fazer com que os estudantes pudessem compreender seu tempo e tivessem uma atitude crítica e objetiva diante dos fenômenos sociais¹⁰.

Um período de mais de cinco décadas, que separa as reflexões de profissionais pioneiros na criação da sociologia brasileira das discussões atuais, não torna anacrônico os antigos dilemas pedagógicos. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que converte a disciplina de sociologia em matéria obrigatória no ensino médio das escolas particulares e públicas, vem disseminando entre os profissionais da área, preocupações semelhantes sobre o modo como instituir uma pedagogia adequada a essa tarefa.

O ENSINO DE
SOCIOLOGIA
Epistemologias e
Tecnologias para o
ensino das
Humanidades

“28”

⁸ É Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Mestra em Sociologia pela Universidade de Brasília – UNB e Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo – USP. Atualmente é professora titular da Universidade Federal do Ceará - UFC.

⁹ É importante destacar o trabalho dedicado de Heloísa Martins que, através da Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS, contribuiu não só para a legalização da disciplina no ensino médio, como para a definição de conteúdos e princípios pedagógicos.

¹⁰ Ver os ANAIS do I Congresso Brasileiro de Sociologia, DEDALUS –Acervo – FFLCH- FIL, São Paulo, 1955

É importante ressaltar que as idas e vindas da disciplina de sociologia, no ensino médio, têm sido atravessadas por ambigüidades que são produzidas no próprio campo acadêmico. A polêmica sobre a prioridade conferida ora à formação pedagógica, ora à formação de pesquisadores¹¹ repercute sobre a criação de profissionais especializados que devem aliar ensino e pesquisa de forma criativa, podendo dedicar-se à transmissão da sociologia no ensino médio.

As questões atuais que se impõem aos que pretendem ministrar o ensino da sociologia são as seguintes: que conteúdos transmitir; como fazê-lo; e, de que modo é possível tornar essa matéria um objeto de interesse dos alunos?

Não seria exagerado afirmar que ministrar sociologia a iniciantes é uma missão de maior complexidade que a de transmitir esses ensinamentos a discentes já conhecedores da temática. É importante, inicialmente, não apenas despertar interesse, como também imprimir uma visão diferente da que se costuma ter acerca dos fatos presentes na vida social. Fatos corriqueiros do presente e do passado, em torno dos quais se tem sempre uma explicação disponível, mas não amparada em um arcabouço sociológico.

Como, porque, e quais conteúdos ensinar tornam-se, portanto, o ponto de partida fundamental para a instituição de uma pedagogia pensada em um sentido amplo. O conhecimento adequado da matéria poderá, futuramente, orientar uma escolha profissional na própria área de sociologia, como também embasar outras profissões que necessitem de uma visão ampla dos mecanismos que orientam as práticas sociais. Penso, por exemplo, nos cursos de administração, educação, planejamento e economia e nas áreas de conhecimento, consideradas não-afins, que se beneficiariam de um conhecimento interdisciplinar bem orientado.

Somando-se aos esforços coletivos de profissionais da área de sociologia, atualmente voltados para o estabelecimento sério e criterioso da transmissão da matéria, o objetivo deste artigo é o de contribuir na reflexão sobre conteúdos temáticos e pedagógicos considerados relevantes a essa finalidade. Trata-se de um desafio de grande porte, considerando-se que a vasta experiência dos profissionais da área, incluindo a minha, está mais voltada a discentes de cursos específicos de ciências sociais.

11 Uma reflexão sobre os dilemas do ensino da sociologia encontra-se no artigo de Amaury César Moraes, "Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato". Revista Tempo Social, USP, 2003.

No plano de uma informação introdutória, de caráter pedagógico, impõe-se a questão essencial do como pensar de modo sociológico. Isso significa instrumentar os alunos com categorias analíticas e maneiras de observar a realidade social diferente daquelas com as quais ele costuma explicar o mundo e nele se situar.

2.2 Pensar Sociologicamente

Talvez, uma das tarefas mais difíceis no ensino da sociologia seja a de romper com a idéia sedimentada de que lidar com pessoas carentes e ter sensibilidade para “problemas sociais” não conferem créditos suficientes para o exercício e o domínio dessa área do conhecimento. A sociologia exige, como toda ciência, o manejo de conceitos e posturas teóricas capazes de explicar o funcionamento da sociedade, em diversos aspectos históricos e cotidianos. Não há, portanto, uma forma natural de pensar sociologicamente, independente da experiência e conteúdo embasados na aquisição e domínio de conceitos.

A idéia de que a curiosidade e a atenção voltadas às questões sociais já asseguram, em princípio, uma imaginação sociológica é bastante difundida. Isso ocorre na medida em que a sociologia lida com fatos a respeito dos quais é possível emitir opiniões e ensaiar causas e consequências. É nesse sentido que o sociólogo francês, Patrick Champagne (1998), sugere a necessidade de transformar o problema social em problema sociológico, tarefa a ser realizada por meio de um aparato metodológico e conceitual específico dessa área do conhecimento.

Uma primeira questão que deve ser informada ao aprendiz é a compreensão da especificidade do pensar sociológico, a ser feita com base no domínio de alguns conteúdos básicos. Assim como físicos, biólogos e matemáticos tiveram que fazer suas rupturas com explicações sobre o funcionamento de fenômenos relacionados ao corpo e a natureza, normalmente atribuídos a forças religiosas ou a poderes mágicos, a sociologia fez também seu ponto de partida.

Supor que a vida social tem uma dinâmica e uma lógica de funcionamento exigiu uma concepção sobre os fatos da vida cotidiana independente de noções como “destino” ou processos de evolução da sociedade baseados em leis naturais. É importante lembrar que parte considerável do pensamento instituído, denominado por ideologia, firma suas convicções por

meio da afirmação de que os fatos são naturais e não sociais. É o caso das diferenças sexuais, raciais e geracionais, muitas vezes explicadas com base em supostos biológicos considerados capazes de comandar o comportamento humano.

A sociologia reivindicou, desde o início, seu direito ao pensar diferente. Isso porque lidou com fatos sociais sujeitos a variadas versões e representações. A sociologia, ao invés de ser um ponto de vista entre os demais, reivindicou o estudo do conjunto dos pontos de vista existentes em um espaço social, verificando porque e como eles surgem em um determinado momento histórico. Visões de mundo, representações e classificações, enquanto partes da realidade social, foram tomados como objeto de um olhar sociológico.

Inicialmente, os fenômenos sociais foram interpretados sociologicamente com base em relações do tipo causa e efeito que, gradativamente, foram modificados. Em seu lugar, destacou-se o reconhecimento de fatores complexos que concorriam para a vigência de situações diferenciadas. Ao longo do tempo, a ciência da sociedade aprofundou o estudo das relações entre o indivíduo e o seu contexto, e verificou a interdependência e historicidade dos fenômenos sociais.

A sociologia supõe, portanto, que os acontecimentos são partes de um processo construído ao longo do tempo. Um estoque de eventos e situações que repercutem, influenciam ou determinam acontecimentos posteriores. As vinculações, por exemplo, entre a migração, a escolaridade e o emprego apontam o fato de que os acontecimentos não são meramente casuais. As recorrências de características e posições sociais, nomeadas na sociologia de estruturas, sugerem a possibilidade de registrar modelos de comportamento que podem, inclusive, ser identificados com base na observação de estatísticas. O crescimento de trabalhadores nas fábricas, o desemprego ou o deslocamento de populações exprimem situações históricas específicas que podem ser vistas, também, através dos números.

Outra questão deriva-se dessa suposição anterior. Na medida em que pessoas pertencentes a determinadas classes ou culturas tendem a ter atitudes semelhantes, torna-se possível observar um sentido de totalidade e de densidade em situações que questionam o caráter espontâneo das ações sociais. Essa perspectiva permite romper com as concepções de “sorte” ou “azar”, que acompanham o senso comum, e chamam atenção para o fato

de que as repetições, semelhanças e “coincidências” que se processam na vida social, devem-se a fatores amplos e gerais que interferem nas ações dos indivíduos.

Ao mesmo tempo, uma observação sociológica da vida social supõe que os indivíduos não têm possibilidades inteiramente livres de escolher suas trajetórias de vida. Os conceitos de *habitus* em Bourdieu (1989) e processo civilizador em Norbert Elias (1993) podem ser elucidativos na demonstração de que certas escolhas pessoais e trajetórias ocorrem em um quadro de influências e tendências sociais e históricas.

A luta contra os mitos, assim como a crítica à percepção de que a sociedade se move por forças sociais, postas em um plano histórico que antecede às interações entre os indivíduos, marcaram o pensamento dos fundadores da disciplina. A sociologia distingue-se, portanto, da biologia e da física, entre outras ciências, na busca de encontrar pressupostos específicos, capazes de explicar a vida social em seu acontecer permanente. Explicar “o social pelo social” representou, na visão de Durkheim, a ruptura com os preceitos religiosos e metafísicos que povoavam uma visão de mundo até o alvorecer das ciências sociais.

Alguns autores, considerados pioneiros no pensar sociológico, podem ser mencionados. Augusto Comte, apontado como o criador da disciplina chamada sociologia, postula um olhar para a dinâmica social feito com base na observação empírica e não especulativa da sociedade. Seus seguidores, não obstante às diferenciações de perspectiva analítica, retomaram a necessidade de verificar a existência de processos sociais com base na análise de fatos concretos. A máxima de Durkheim, considerado o pai da sociologia, de “olhar os fatos sociais como coisas”, muitas vezes mal interpretada como falta de percepção sobre a importância dos valores na vida social, pode ser lida como a inversão de uma dimensão especulativa sobre o funcionamento da sociedade baseada em concepções filosóficas e morais.

A ruptura com os mitos religiosos ou com as narrativas derivadas do senso comum implicou, por sua vez, na percepção de que a sociologia não se apresenta como um catálogo de ensinamentos morais, ou resposta imediata sobre o dever ser do comportamento humano. A compreensão do modo de funcionamento da sociedade exigiu, do investigador, o contato com fatos sociais conectados a redes comportamentais de extensão variada.

A grande diversidade de interações humanas supôs, por outro lado, a

impossibilidade de respostas simples para problemas de natureza complexa. Nesse sentido, toda e qualquer proposta de mudança social deve considerar a enorme complexidade de experiências, pontos de vista e compreensão de processos históricos que fazem os acontecimentos cotidianos. Para o sociólogo alemão Norbert Elias,

(...) uma das tarefas da sociologia inclui, não unicamente, o exame e interpretação das forças compulsivas específicas que agem sobre as pessoas nos seus grupos e sociedades empiricamente observáveis, mas também a libertação do discurso e do pensamento das forças relacionadas a modelos anteriores (1999, p. 18).

A distância entre a compreensão sobre o funcionamento de setores variados da vida social e as eventuais propostas de intervenção implica na formulação de um pensamento crítico, capaz de verificar o impacto das ações coletivas em um cenário de permanente mudança e reprodução. A crítica sociológica supõe, assim, uma visão de complexidade baseada na percepção das redes de interação que se apresentam nos comportamentos e situações cotidianas. No trabalho, no lazer, na moradia e na política, os fatos sociais se conectam espacial e historicamente.

Na tentativa de transmitir aos alunos um modo sociológico de pensar, baseado em autores e principais interlocutores dessa área do conhecimento, dois pressupostos básicos podem ser sintetizados.

1- Não há uma ordem social determinista que comanda o funcionamento do mundo.

A compreensão de que o mundo social é comandado por forças incontrolláveis e obscuras constitui uma visão determinista que deve ser criticada em uma introdução ao pensar sociológico. Se a vida social possui uma dinâmica própria, ela é construída pela ação mais ou menos consciente dos indivíduos. A sociedade não é, portanto, uma entidade naturalizada e cósmica, capaz de tornar seus membros meros autônomos de uma ordem imperial superior. Tampouco, os indivíduos podem fazer prosseguir a história do modo que desejam. As tensões e contradições desse descompasso podem constituir matéria interessante para ser analisada com estudantes, tendo, por base, elementos concretos retirados da vida cotidiana.

2 - A ordem social não é explicada sociologicamente por meio de categorias psicológicas, biológicas ou físicas.

A influência das ciências naturais nas demais áreas do conhecimento terminou estendendo-se aos modos de analisar o comportamento humano, com base em leis naturais de variadas espécies. Uma inversão dessa abordagem considera que as ações humanas se explicam a partir de interações sociais dotadas de variadas formas de interdependência.

Um dos conteúdos a serem repassados aos iniciantes na disciplina refere-se à história do surgimento da sociologia como expressão da inauguração de um novo modo de pensar, através de rupturas e definições específicas.

Norbert Elias, em trabalho já anteriormente citado, considera nesse sentido fundamental “mostrar como e porque a interpenetração de indivíduos interdependentes forma um nível de integração no qual as formas de organização, estruturas e processos não podem ser deduzidos das características biológicas e psicológicas que constituem os indivíduos” (1999, p. 50). As estruturas e os processos são, portanto, a grande tela de fundo em torno da qual se desenrolam enredos e tramas sociais diversos. O conceito de figuração, utilizado por esse sociólogo e historiador alemão, oferece várias possibilidades de registrar os mecanismos sociais, de longa duração, que produzem efeitos objetivos sobre o comportamento cotidiano de indivíduos pertencentes a várias culturas. Os comportamentos típicos da sociedade da corte, as atividades de lazer e desporto presentes nas instituições modernas e outros conjuntos de ações devem ser observados de forma histórica e articulada.

Desse modo, pensar sociologicamente supõe perceber a vida social com regras, sentidos, interações e disposições construídos com base em organizações complexas que se desenvolvem historicamente. Trata-se de considerar que os indivíduos estão enredados em uma teia de relações sociais conectadas a estruturas que nem são a extensão exclusiva de cada um dos membros, tomados individualmente, tampouco a expressão de forças sociais puramente autônomas. Na reflexão junto com os alunos, exemplos sobre o peso das instituições religiosas, econômicas, familiares e políticas sobre os comportamentos sociais podem auxiliar na compreensão desse postulado sociológico.

Tomar a sociedade como objeto de estudo representa o primeiro esforço feito por diversos autores considerados fundadores do pensamento sociológico. Eles estavam preocupados em conhecer processo sociais, materializados em diversas esferas da vida cotidiana, capazes de tornar as pessoas

unidas ou em conflito em torno de ideais.

A presença de uma totalidade que incorpora as diferentes ações individuais constituiu uma espécie de primeiro passo rumo a uma teorização da vida social a ser inculcada junto aos iniciantes do pensar sociológico. Ressalta-se, em tal perspectiva, a idéia de que a sociedade possui uma dinâmica própria de funcionamento, não redutível às ações particulares dos indivíduos. Na afirmação desse postulado, Durkheim apontou os atributos de coerção, exterioridade e generalidade como definidores do fato social, considerando as ações pessoais como fruto ou resultado de um conjunto de injunções normativas e interativas.

Na visão do sociólogo francês, uma ação que parece dirigida por uma opção individual está, na realidade, condicionada a regras amplas de socialização, não aparentes à primeira vista. Essa seria uma perspectiva importante a ser explorada com iniciantes da área de sociologia, tendo em vista a explicação de processos e regras que não estão formalizadas em nenhum catálogo, mas fazem parte da instituição da ordem social.

Explorar acontecimentos difundidos em jornais e outros meios de comunicação, valendo-se de dados estatísticos, pode ser interessante no sentido de apontar possíveis explicações para recorrência de mortes em determinados segmentos sociais, situações de violência entre categorias sociais específicas, deslocamentos populacionais, etc. Em síntese, a abordagem sociológica põe os acontecimentos em um mapa de fatos históricos e sociais, buscando convergências e explicações que vão muito além de uma relação de causa e efeito.

2.3 O Social Dentro de Nós

Outra dimensão importante, a ser explorada, na compreensão da dinâmica do funcionamento das interações sociais refere-se ao fato de saber o modo como essa totalidade, denominada sociedade, vive em cada um de nós. Trata-se de compreender que as influências sobre o comportamento humano, melhor dizendo, o conjunto mais amplo, denominado contexto, no qual estão todos os indivíduos inseridos, possui eficácia, apenas, porque o social está dentro das mentalidades. Esse é um dos pontos interessantes dos comportamentos cotidianos trabalhados na sociologia com o conceito de reprodução. A afirmação da reprodução na lógica dos comportamentos não é absoluta. As ações sociais podem conter, tanto características de acei-

tação, como insubordinação.

A sociedade está, da mesma maneira, presente na mente dos indivíduos pela recriação de redes incessantes de comunicação e solidariedade. As regras e as obrigações morais de reciprocidade e solidariedade são transmitidas de geração a geração por meio de um processo denominado de socialização. A partilha de valores e as normas tornam assim os indivíduos ligados às malhas de um mundo que os antecede, fornecendo-lhes um mapa de navegação social. As variações desse processo fundamentam-se nas diferenças entre grupos, classes e faixas etárias, demonstrando que as incorporações da vida social nas mentalidades não se dão de maneira uniforme.

O processo de socialização constitui, portanto, o passaporte de entrada para a vida em sociedade, isto é, o preceito de internalização ou incorporação das normas sociais. Esse suposto, nem sempre evidente à primeira vista, faz com que o permitido, o proibido, as classificações e as divisões simbólicas do mundo apareçam como sendo naturais, integrando a “ordem das coisas”. Cabe ao professor da disciplina de sociologia, junto com seus alunos, desvendar os sentidos aparentes e ocultos da vida social.

Não por acaso, Durkheim escolhe estudar o suicídio para encontrar, através desse ato, supostamente dotado de uma deliberação individual inquestionável, as marcas fortes do tecido social. E é justo lá, onde o social aparece como estando ausente, que sua presença comparece, demonstrando a falência de um tecido unificador que Durkheim denominou de consciência coletiva. O estudo do suicídio e a análise do crime, feitos pelo sociólogo francês, permitiram mostrar que esse ato de provocar a própria morte, aparentemente a mais individualizada das ações, era, na verdade, uma manifestação típica de contextos sócio-culturais com frágeis regras de solidariedade. A bem dizer o ato de suicídio, que tocava os temas da morte e da vontade individual, demonstrava, em contraponto, a não-existência de condutas humanas inteiramente independentes de um contexto social de referência.

A presença do social, dentro de nós, pode ser percebida em vários exemplos da vida cotidiana tais como as escolhas profissionais. Normalmente, as pessoas seguem carreiras correspondentes a seu meio social de origem, obedecendo também a imperativos familiares. Escolhas que parecem sugerir um percurso livre tais como o gosto musical, as preferências literárias, a adesão a partidos políticos, crenças religiosas e círculos de amizade são

também condicionadas por contextos de socialização. O conceito de *habitus*, formulado por Bourdieu e também trabalhado por Norbert Elias, procura dar conta do modo como a vida social gera modelos e matrizes de comportamento para diferentes campos da atividade social, influenciando de maneira sutil nas ações dos indivíduos.

O pensamento de Pierre Bourdieu circunscreve-se à tentativa de superar as dicotomias estabelecidas entre os planos individual e social. O estudioso francês, inspirado nos clássicos da sociologia (Marx, Weber e Durkheim), percebeu o social como estando formado por um conjunto de relações históricas permeadas por linguagens. Tais linguagens, que são também fontes de afirmação de poder, induzem a existência de várias classificações arbitrárias do mundo social. Por esse motivo, as mudanças sociais exigem uma transformação mais profunda das classificações e dos modos de perceber a vida em sociedade.

A tarefa da ciência do social seria, nessa perspectiva, a luta contra o monopólio da representação legítima do mundo, portanto, a sociologia é um dos caminhos capazes de suscitar a reflexão teórica pautada pela crítica. O estudo realizado pelo autor, a respeito do ensino nas escolas, comprova a tendência à reprodução da desigualdade social, por conta do fraco desempenho de alunos pertencentes aos estratos sociais mais desfavorecidos. Esse é um exemplo interessante que demonstra o papel das instituições na reprodução das desigualdades sociais.

Desvelar o que está escondido, o não explícito, e desvendar a linguagem dos fenômenos construídos como se fossem naturais, constituem o principal desafio de uma ciência da vida social. Nessa perspectiva, trabalhar com exemplos de reprodução das desigualdades sociais provocadas por instituições, que supostamente querem diminuir os privilégios, tais como a escola e as políticas de assistência, constitui um recurso pedagógico interessante a ser utilizado pelos profissionais do ensino médio.

Em síntese, é importante refletir com os alunos sobre o fato de que somos influenciados por nossa cultura na medida em que ela se faz fortemente presente dentro de cada um de nós. As formulações do antropólogo Clifford Geertz (1989)¹², a respeito dos vínculos existentes entre o indivíduo e a sua cultura, reforçam o sentido dessa conexão baseado na idéia de multiplicidade. O autor analisa o impacto do conceito de cultura sobre o conceito

12 Geertz, Clifford. *A interpretação das culturas*. Guanabara/Koogan: Rio de Janeiro, 1989.

de homem, criticando a existência de uma natureza humana previamente definida. Ao invés da imagem do homem como modelo ou como arquétipo, Geertz propõe a compreensão de vários tipos de indivíduos construídos por diferentes culturas.

Assim como a cultura nos modelou como espécie única - e sem dúvida ainda nos está modelando - assim também ela nos modela como indivíduos separados. É isso o que realmente temos em comum - nem um ser subcultural imutável, nem o consenso de um cruzamento cultural estabelecido (1989, p. 64).

A visão do autor permite analisar os comportamentos de grupo, ao levar em consideração a multiplicidade de influências culturais. A reflexão serve não somente para a análise de migrantes, mas também para perceber a rede de interações sociais que permeia os vários segmentos da sociedade.

Refletir sobre as diferenças culturais, sobre o encontro e desencontro de pontos de vista entre pessoas de vários lugares, ou pertencentes a uma mesma família, pode despertar nos alunos a idéia da natureza complexa e diferenciada dos comportamentos sociais.

2.4 Conceitos Básicos: A Lupa do Conhecimento

Não é possível analisar sociologicamente as ações sociais sem o domínio de um quadro conceitual por meio do qual são modulados e instituídos vários objetos de estudo. Coloca-se, para o professor, a questão de quais conceitos deveriam ser explorados, em um plano didático e introdutório, com alunos do ensino médio. Classes, conflitos, sociabilidade, cultura e movimentos sociais podem ser considerados, entre outros, conceitos básicos capazes de auxiliar no exame de vários processos sociais.

Em termos gerais, é importante apontar alguns elementos que devem estar presentes em termos de um trabalho didático conceitual. Explorar os conceitos de forma operativa, verificando suas possibilidades de aplicação em campos diversos da atividade cotidiana, constitui uma prática pedagógica relevante que pode dar bons frutos. De modo preliminar, alguns conceitos podem apontar constelações de idéias a serem aprofundadas com base em situações concretas.

CLASSES SOCIAIS – A vida social é permeada por desigualdades econômicas, sociais e culturais que afetam diferencialmente os indivíduos, e formam

coletivos relativamente permanentes. As categorias, mais ou menos, organizadas, que partilham situações econômicas e sociais semelhantes foram nomeadas na sociologia de classes sociais. O conceito incorpora comportamentos, atitudes e situações referentes ao lugar que os indivíduos ocupam no sistema produtivo e nas formas variadas de consumo. Operar com esse conceito, tendo por base os estudiosos pioneiros das temáticas (Marx e Weber), permite sinalizar e induzir rupturas com várias concepções do senso comum, notadamente aquelas que atribuem as diferenças de oportunidade aos acasos e ao destino.

CONFLITOS – Os conflitos sociais fazem parte de todo aglomerado humano, referindo-se à diversidade de interesses e à luta permanente pela manutenção ou modificação de privilégios. Os conflitos atravessam diferentes agrupamentos sociais e instituições, incluindo a família, a escola e as relações de amizade. As formas de conflito são variáveis historicamente e os lugares nos quais se manifestam imprimem também marcas diferenciadas. Analisar conflitos mais ou menos impactantes e, ao mesmo tempo, realçar fatores e situações que concorrem para o seu aparecimento, constituem um exercício importante no desenvolvimento da imaginação sociológica.

MOVIMENTOS SOCIAIS – São formas de organização e mobilização por direitos sociais e carência de determinados bens, envolvendo trabalhadores diversos, profissionais e categorias que lutam para se fazerem reconhecer e serem respeitadas. Os movimentos sociais manifestam-se no espaço público e utilizam várias estratégias para se tornarem visíveis e adquirirem credibilidade. Os movimentos sociais podem contribuir para o desenvolvimento da cidadania e aumento dos espaços de participação na vida pública.

SOCIABILIDADE – As formas de sociabilidade supõem a presença de interações sociais que tendem a perdurar no tempo, ultrapassando inclusive as razões de seu início. O mundo social é permeado por diferentes formas de sociabilidade que se apresentam em comportamentos ritualizados e sentimentos partilhados. As relações de amizade, as formas de amor e as relações de encontro e partilha entre interesses constituem expressões de sociabilidade. O conceito de sociabilidade, desenvolvido por Simmel, poderá indicar conteúdos interessantes à reflexão conjunta com os alunos, podendo exemplificar os encontros e as interações de jovens no espaço urbano.

CULTURA – O conceito de cultura permite compreender a diversidade de crenças e comportamentos que modulam as interações sociais. A cultura

não representa a posse de estoques de conhecimentos eruditos, mas a capacidade de introjetar e exprimir crenças e atitudes variáveis de acordo com os contextos históricos. A sociologia se desenvolve relativizando o julgamento que os indivíduos possuem sobre os outros, com base em pressupostos de sua própria cultura. Ao relativizar criticamente o sócio-centrismo das representações, a imaginação sociológica procurou entender a lógica do comportamento característico dos diferentes agrupamentos sociais. O conceito de cultura é particularmente relevante na reflexão sobre as diferenças e as múltiplas diversidades sociais.

2.5 Unidades Temáticas

Na construção de unidades temáticas para o ensino da sociologia, alguns referenciais amplos podem ser priorizados. A primeira questão que se põe de um ponto de vista pedagógico é pensar o ensino da disciplina de sociologia com seu conteúdo crítico, capaz de transmitir noções básicas e pontuais sobre a dinâmica e funcionamento da sociedade. Pressupostos gerais de sociologia constituem um ponto de partida capaz de delinear questões fundamentais do programa.

Os pressupostos básicos podem comportar os seguintes itens:

1 – A história do surgimento do saber sociológico.

Trata-se de pensá-la inseparável de um contexto de referência formado por um “estoque de pensamento” característico do momento do surgimento da ciência da sociedade. Uma breve caracterização do espaço histórico em que a sociologia emergiu deve balizar uma das unidades ou segmentos da matéria a ser transmitida a iniciantes.

2 – Reflexão e apresentação de conceitos básicos tendo como referência temáticas sociais contemporâneas.

Os conceitos devem ser apresentados com base em exemplos e situações históricas, sendo uma ferramenta importante para a construção de uma visão curiosa e interrogativa sobre determinadas circunstâncias da vida social. Trata-se de instrumentar o aluno com uma linguagem sociológica que ainda não deve vir acompanhada por disputas entre correntes de pensamento, tampouco reflexões abstratas desprovidas de situações exemplares. Definições sobre a sociedade agrária, a sociedade industrial, a sociedade

pós-industrial e a sociedade globalizada podem ser trabalhadas de maneira flexível, indicando conteúdos interessantes para a reflexão em sala de aula.

3 – Conexão entre conceitos e temáticas da vida cotidiana.

Os exemplos são sempre bem-vindos para familiarizar os estudantes com o pensamento sociológico. Eles devem estar amparados em uma contextualização de situações e emprego de conceitos, de modo a possibilitar uma ruptura com as explicações já disponíveis do senso comum. Questões de natureza pedagógica são fundamentais para a transmissão do saber sociológico interferindo na própria organização do programa. Essa é a questão tratada a seguir.

2.6 Elementos para uma Pedagogia

Devem ser considerados inicialmente, no plano pedagógico, a experiência do professor, os alunos com os quais vai trabalhar e o modo como a sociologia pode interagir com as demais matérias que fazem parte da grade curricular do ensino médio. Em seguida, torna-se relevante considerar os conteúdos sociológicos que permitirão aos alunos refletirem sobre o seu cotidiano e a sociedade da qual fazem parte. Nesse sentido, Florestan Fernandes considerava relevante o papel da sociologia na formação de adolescentes, preparando-os para o enfrentamento de situações sociais características de suas condições de vida.

A idéia de ressocializar o estudante, educando-o para o enfrentamento de dilemas cotidianos, constitui um dos principais desafios da transmissão do saber sociológico. Evitar o acúmulo enciclopédico de definições é, de início, um bom ponto de partida, exigindo do educador um programa dinâmico e capaz de oferecer subsídios conceituais para compreensão da complexidade da vida contemporânea. Trata-se de fazer o estudante pensar o mundo com seus dilemas e desafios provenientes de circunstâncias que são sociais e históricas.

Florestan Fernandes, em referência feita anteriormente neste artigo, já se preocupava com a necessidade de se trabalhar com alunos utilizando-se de “experiências concretas sobre as condições materiais e morais da existência”. Sua formulação pedagógica visava não por os alunos diante de “entidades”, “idéias abstratas” ou percepções do “homem em geral”.

Na mesma direção, José de Souza Martins, professor titular da Universidade de São Paulo, aponta a necessidade de analisar os descompassos e a distância social e cultural que separa gerações, agravando desenraizamentos, desorganização da vida e descompasso decorrentes de ritmos desiguais de desenvolvimento (Jornal O Estado de São Paulo, 10 de fevereiro de 2008).

Corroborando a idéia de conceber a sociologia como ciência a partir da qual é possível desvendar o mundo social, torna-se viável a elaboração de um programa básico de ensino de seus conhecimentos. Os conceitos teóricos devem, portanto, associar-se à reflexão sobre processos sociais contemporâneos, capazes de motivar os jovens a se interessarem pela disciplina de sociologia. Entender o desemprego, as dúvidas quanto às escolhas profissionais e as angústias coletivas dos jovens não supõem a elaboração de um manual de auto-ajuda, mas a capacidade de pontuar problemas em um contexto social de referência.¹³

A conjugação criativa entre conceitos, filmes, músicas e outros recursos, possibilitados pelo uso de tecnologias, pode favorecer um plano didático coerente e capaz de suscitar a imaginação sociológica já preconizada por Wright Mills.

O diálogo com outras disciplinas é também um recurso pedagógico interessante, considerando-se a existência de confluência entre as várias áreas de conhecimento que lidam com os temas da sociedade. As disciplinas de história, geografia e psicologia possuem pontos de conexão interessantes que podem ser reforçados, verificando-se a possibilidade do uso de materiais didáticos comuns. A título de exemplo, uma análise sobre o meio ambiente pode estar apoiada em um texto a ser trabalhado simultaneamente nas disciplinas de geografia, história e sociologia.

Supondo-se que o ensino da sociologia não está separado de uma infraestrutura educacional com finalidade pedagógica, torna-se relevante uma reflexão sobre as possibilidades de uso de materiais de informática e aparelhos de vídeo capazes de viabilizar aulas dinâmicas e participativas.

O aluno do curso médio não poderia, ao final da disciplina, ter aprendido todo o estoque conceitual, tampouco a história dos autores e das escolas

13 Os perigos de transformar o ensino da sociologia em matéria de auto-ajuda são discutidos no texto não publicado de Daniele Nilin Gonçalves intitulado "O ensino da sociologia no Brasil: aspectos sócio-históricos e institucionais".

de sociologia. Deve-se evitar o ensinamento enciclopédico que poderia redundar em superficialidade. Cabe, a cada professor, planejar seu conteúdo didático valendo-se do material já disponível elaborado pelo MEC e por profissionais da área de sociologia que vêm se dedicando a essa tarefa.

Em síntese, a disciplina de sociologia poderia ter no horizonte os seguintes pontos de referência:

- ensinar a pensar criticamente a vida social;
- instrumentar o aluno com conceitos básicos;
- verificar a aplicabilidade de alguns conceitos básicos em assuntos da sociedade contemporânea.

Se a sociologia é um esforço para compreender a sociedade, é possível pensar nas múltiplas aplicações que esse saber oferece, sem abdicar da integridade científica da disciplina, que é fruto de uma história acumulada de conhecimentos.

Bibliografia

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

CHAMPAGNE, P.; LENOIR, R. et Al. *Iniciação à Prática Sociológica*. Petrópolis: Vozes, 1989.

ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, vol I e II, 1993.

_____. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, vol III, 1999.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

PARA SABER MAIS

Livros

COMBESSIE, J. C. *O método em sociologia, o que é e como se faz*, São Paulo: Edições Loyola, 2004.

COHN, G. (org.). *Weber*. São Paulo: Ática, 1991.

IANNI, O. (org.). *Marx*. São Paulo: Ática, 1979.

RODRIGUES, J. A. (org.). *Durkheim*. São Paulo: Ática, 1988.

MILLS, W. *A imaginação sociológica*, Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

FORACCHI, M.; MARTINS, J. S. *Sociologia e Sociedade*. São Paulo: LTC editora, 1989.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes,

1985.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1971.

JODELET, D. (org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Edit. UERJ, 2001.

DAMATTA, R. *Carnavais, Malandros e Heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

QUINTANEIRO, T.; OLIVEIRA-BARBOSA, M. L.; OLIVEIRA, M. G. *Um toque de Clássicos*, Belo Horizonte: UFMG, 2000.

BRYM, R. *et. Al. Sociologia, sua bússola para um novo mundo*. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

Músicas

HOLANDA, Chico Buarque: “Pedro Pedreiro”, “Construção”, “Vai passar”, “Meu Guri”.

Literatura brasileira

O Alienista, Machado de Assis.

Vidas Secas, Graciliano Ramos.

Filme

Edifício Master, 2002.

O ENSINO DE
SOCIOLOGIA
Epistemologias e
Tecnologias para o
ensino das
Humanidades

“45”