

Ciências Sociais Unisinos

ISSN: 1519-7050

periodicos@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Pereira, Luiza Helena

Sociologia: a arte da ruptura, da construção e da explicação

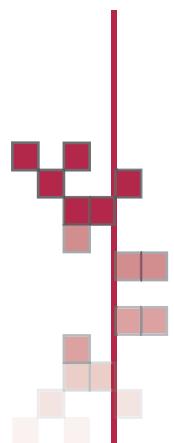
Ciências Sociais Unisinos, vol. 51, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 244-250

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93843711002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



Sociologia: a arte da ruptura, da construção e da explicação¹

Sociology as the art of disruption, of construction and of explanation

Luiza Helena Pereira²
luiza.helena@ufrgs.br

Resumo

O tema desta conferência é "A Sociologia como a arte da ruptura, da construção e da explicação". Esta escolha foi a partir da proposta do IV ENESEB que sugere pensar a relação entre a Escola, o Currículo e a Sociologia. Inicialmente é discutido o tema de forma geral, ou seja, revendo como os clássicos da sociologia criaram a arte da ruptura, da construção e da explicação e a seguir, de forma particular, como a mesma arte deveria ser aplicada na escola, currículo, professor e alunos, na prática cotidiana.

Palavras-chave: sociologia e explicação, sociologia e currículo, sociologia no ensino médio.

Abstract

The theme of this conference is "Sociology as the art of disruption, of construction and of explanation". The choice of such a theme was aroused by the proposal of the IV ENESEB which suggested we think about the relationship between school, curriculum and sociology. Initially there is an overall discussion on the topic, i.e., reviewing how the classics of sociology have created the art of disruption, of construction and of explanation and then a more thorough discussion on how that same art should be applied to school, curriculum, teacher and students on a day-to-day basis.

Keywords: sociology and explanation, sociology and curriculum, sociology and high school education.

Boa noite a todos e a todas. É uma alegria muito grande estar aqui com vocês hoje na abertura deste IV ENESEB – Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. Agradeço aos organizadores a gentileza do convite para realizar esta conferência. De fato, dos meus 45 anos de magistério há 17 anos venho trabalhando com a Sociologia no Ensino Médio e é sempre intrigante e desafiador pensar sobre o tema a partir de um ângulo diferente. Achar outras formas de abordar o tema, sem jamais ser repetitivo.

Fazendo uma rápida retrospectiva histórica dos quatro Encontros sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, lembro que o I ENESEB, realizado em 2009, no Rio de Janeiro, abordou o tema "Reflexão sobre as experiências nas universidades e nas escolas". O conferencista foi François Dubet, sociólogo francês, diretor de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), falando sobre *Escola, juventude e ensino de Sociologia*, tema de seus estudos.

O II ENESEB, realizado em 2011 em Curitiba, teve como tema "Formação docente em questão". A conferencista foi a professora Heloisa Penteado, graduada em filosofia pela Universidade de São Paulo (USP), com mestrado em socio-

¹ Conferência de abertura do IV Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica – Eneseb, realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, entre 17 e 19 de julho de 2015.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Av. Paulo Gama, 110, 90040-060, Porto Alegre, RS, Brasil.

logia e doutorado em educação também pela USP, dedicando-se ao estudo sobre o processo ensino-aprendizagem. Sua palestra foi sobre a *Formação de professores de Sociologia e a docência investigativa*.

O III ENESEB, realizado em 2013 em Fortaleza, abordou o tema "Juventude e Ensino Médio" com palestra enviada da França pelo conferencista convidado Bernard Lahire, sociólogo francês, professor de sociologia na l'École Normale Supérieure de Lyon e diretor da l'Équipe Dispositions, pouvoirs, cultures, socialisations do Centro Max-Weber (CNRS). Sua explanação versou sobre *Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da sociologia?*

O tema desta 4^a edição do ENESEB é "Escola, Currículo e Sociologia", com a proposta de discussão dos desafios do ensino da sociologia no contexto da reforma dos currículos do ensino médio, destacando-se as experiências de ensino nas escolas como suportes para intervenção nos processos de definições das políticas curriculares do governo federal e dos governos estaduais.

Defini como tema para realizar esta conferência: *A Sociologia como a arte da ruptura, da construção e da explicação*. Esta escolha foi a partir da proposta do IV ENESEB que sugere pensar a relação entre a Escola, o Currículo e a Sociologia, tema deste Encontro. Abordarei o tema inicialmente de forma geral, ou seja, começando pelos clássicos, e, a seguir, de forma particular, em relação à escola, ao currículo, ao professor e aos alunos.

As Ciências Sociais, elas mesmas nascidas na era do Iluminismo, desde seu surgimento sempre tiveram de romper com as ideias vigentes produzidas nas várias explicações sobre o mundo social. E realizar a ruptura, também, com os vários discursos produzidos no mundo social sobre ela mesma.

Vamos por partes. Começaremos, então, revendo como os clássicos criaram a arte da ruptura, da construção e da explicação em sociologia.

Karl Marx realizou a ruptura com o pensamento de sua época, vamos situá-la entre 1848 (Manifesto Comunista) e 1859 (Contribuição à Crítica da Economia Política) ao afirmar, diferentemente da economia política inglesa (Adam Smith), que a divisão social do trabalho e o desenvolvimento das forças produtivas não levavam à generalização dos benefícios do capitalismo, explicação que vigorava na época. Também rompeu com as ideias propostas pela Ideologia Alemã, rebateando: "[...] totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se ascende da terra ao céu" (Marx e Engels, 1991, p. 37), querendo dizer que o real e concreto são os homens em suas atividades produtivas, sendo este o verdadeiro ponto de partida para seus estudos.

Marx construiu a tese de que a divisão social do trabalho e o desenvolvimento das forças produtivas levavam, ao contrário do que afirmava Adam Smith, a relações de alienação, de antagonismo de classes, ao aumento das riquezas e, ao mesmo tempo, ao aumento crescente da miséria da maioria. Ao desvendar o fetichismo da mercadoria, explicou como é possível um tipo de troca que vai do dinheiro ao dinheiro, passando pela mercadoria para ter no final do processo mais dinheiro, e

criou a Teoria do Valor, a Teoria do Lucro e a Teoria da Mais-Valia (Aron, 1982, p. 211).

Para fazer tais afirmações, Marx observou a realidade, estudou a história, pesquisou como os fatos aconteceram em outros momentos históricos, comparou com o momento histórico em que vivia: comentou fatos que vão da Antiguidade, passando pelo século XII até o século XVII. Construiu o dado para investigação, ou seja, partiu de uma realidade caótica e buscou desvendar as leis mais gerais que regem o fenômeno. Os economistas ingleses (Adam Smith e David Ricardo), disse Marx, partem da população, mas a população não é nada se não desvendarmos as classes sociais que a compõem, a divisão do trabalho, os preços, o trabalho assalariado, o valor e o dinheiro. E assim Marx, partindo de uma realidade caótica, vai chegando a determinações mais precisas e, pela análise, explica a realidade como sendo uma realidade rica em relações e determinações.

Para desconstruir o pensamento teórico de sua época e construir novas explicações, Marx fez definições provisórias, por exemplo, ao afirmar que "a riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em 'imensa acumulação de mercadorias', e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza. Por isso, nossa investigação", disse Marx, "começa com a análise da mercadoria" (Marx, 1971, p. 41) e, para provar sua tese, passou a investigar dados concretos.

Analisou, por exemplo, a produção da cerâmica na Inglaterra e na Escócia, investigou e analisou a produção de fósforo na Inglaterra. Constatou quem trabalhava: no universo de trabalhadores adultos, verificou que muitos deles eram crianças de menos de 13 anos, algumas com 8 anos, 6 anos. Crianças trabalhando 12, 14, 15 horas, sem intervalo para fazer as refeições, por períodos que chegavam de 16 a 22 horas (Marx, 1971, cap. A *jornada de trabalho*). Analisou como se efetivava a compra e a venda da força de trabalho. Ao produzir, disse Marx, o trabalhador despende determinada quantidade de músculos, de nervos, de cérebro, que devem ser repostos. E indagou: como é reposto o que gastou o trabalhador em sua jornada de trabalho?

Para responder a esta indagação e compreender a lei da acumulação capitalista, Marx afirmou: precisamos sair da fábrica, ver como o trabalhador se alimenta, como mora, o quanto dorme, como está sua saúde, enfim, suas condições de vida (Marx, 1971, p. 758). Marx chega ao detalhe de analisar a quantidade de pão, de leite, de açúcar, de manteiga, de carne, de tocinho, por exemplo, que era consumida por sapateiros e costureiras e qual o custo desta alimentação. Verificou qual a quantidade de alimentos recomendada pelo Dr. Smith, que havia sido encarregado pelo Conselho Privado de investigar as condições alimentares dos trabalhadores do ramo têxtil algodoeiro em 1862, no auge da crise do setor. O Conselho Privado, fundado no século XIII, era um órgão especial junto ao rei de Inglaterra composto por ministros e outros funcionários, bem como por membros do clero, que tinha durante muito tempo poderes legislativos. Marx comparou a quantidade de alimentos recomendada com a quantidade de alimentos consumida pelos trabalhadores, para demonstrar a subnutrição entre os trabalhadores, princi-

palmente entre as mulheres e as crianças. Em relação à moradia, constatou que Londres tinha habitações superlotadas, totalmente inadequadas para seres humanos. Só para dar um exemplo: em um só quarto moravam 16 pessoas (Marx, 1971, p. 760-770).

Portanto, foi a partir do rompimento com as teorias vigentes da época que Marx pôde construir o dado para investigação, através da análise de uma vasta quantidade de fatos concretos e dados estatísticos, pôde, enfim, desta forma explicar que o modo de produção capitalista se caracteriza pela imensa acumulação de mercadorias, ou ainda, o modo de produção capitalista é acumulação e miséria.

Também Émile Durkheim fez a ruptura com as explicações vigentes de sua época, quando analisou o suicídio (1897) como um fenômeno social, portanto objeto da sociologia. Disse ele que as explicações correntes sobre o suicídio eram juízos improvisados, informações colhidas às pressas, que afirmavam que haveria uma casuística moral, um elemento fortuito que levaria ao suicídio. Enfim, disse Durkheim: falam que o suicídio é individual. Mas, afirmou ele, o suicídio é social. Apresenta componentes psicológicos, mas a causa determinante para o suicídio é de natureza social.

Porém Durkheim não se contrapôs às ideias de sua época apenas afirmando pensamento diverso. Para provar sua tese, ele usou o método comum às suas obras: rompeu com as teorias vigentes da sua época que ele chamou de concepções ingênuas da realidade. Inicialmente faz definições provisórias e constrói o dado para investigação, isto é, delimita o problema a ser investigado (O que? Quem? Onde? Quando? Como? Por quê?). Este método se evidencia em suas obras, tais como *Da divisão do trabalho social* (1977 [1893]) e *As formas elementares da vida religiosa* (1912), além de *O suicídio* (1973 [1897]).

No caso do estudo do suicídio, através de extenso levantamento estatístico demonstrou o seu caráter social. Durkheim analisou suicídios entre homens e mulheres, sujeitos casados e solteiros, com filhos e sem filhos, sujeitos católicos, protestantes e judeus. Enfim chegou à tipologia dos três tipos de suicídio, que todos conhecemos: egoísta, altruísta e anônimo. Não vamos aqui analisar os três tipos de suicídio, mas convém enfatizar o resultado de suas investigações: o suicídio é um ato individual, mas o componente determinante é social, isto é, o indivíduo que se suicida apresenta laços sociais desintegrados.

Enfim, Durkheim realiza a ruptura com concepções vigentes, constrói o dado para investigação e prova: o suicídio é um fenômeno social.

Em Max Weber, a arte da ruptura, da construção e da explicação se observa claramente em sua obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Weber também rompeu com a ideia vigente em sua época (1904-1905) ao afirmar que havia uma concepção ingênua de capitalismo, pois se acreditava que o capitalismo era movido por uma ânsia de lucro, um impulso para o ganho. Weber construiu o dado para investigação, iniciando com uma definição provisória do problema: o problema é, disse ele, reconhecer a peculiaridade específica do racionalismo ocidental e, dentro deste moderno racionalismo ocidental, esclarecer sua

origem. Para poder chegar às suas conclusões, Weber realizou observações, fez análise do que era geral nas civilizações como a China, a Índia, a Babilônia, o Egito, e entre a Antiguidade Mediterrânea e a Idade Média comparando com os tempos modernos para verificar as relações entre religião, cultura, economia e estrutura social e destacar diferenças em busca do que era peculiar na cultura ocidental, achando pontos de comparação, fazendo uma avaliação causal e delimitando o objetivo do estudo.

Através da análise da frequência estatística ocupacional, da filiação religiosa das pessoas que exerciam estas ocupações, bem como dos níveis de estudos a que chegaram os estudantes católicos, protestantes e judeus em vários países como a Alemanha, a Polônia, a Hungria, a França e a Irlanda, entre outros. Enfim, Weber fez observações das peculiaridades das diversas religiões e da relação dessas com outros elementos culturais (Weber, 1967, p. 134-139).

Weber analisou o perfil e os dizeres de Benjamin Franklin, cidadão estadunidense, jornalista, editor, funcionário público, cientista, diplomata, em sua publicação de 1736, "Dicas necessárias para quem quer tornar-se rico" (*Necessary hints to those that would be rich*) (Weber, 1967, p. 139, tradução minha) e também no "Almanaque do Pobre Ricardo" (*Poor Richard's almanac*), de 1732, através do qual Benjamin Franklin orienta como deve ser o comportamento de quem deseja enriquecer, citando máximas que são conhecidas e repetidas até hoje: "Tempo é dinheiro, tostão poupadão é tostão ganho". E explicou Weber: "De fato, o que nos é aqui pregado não é apenas um meio de fazer a própria vida, mas uma ética peculiar. A infração de suas regras não é tratada como uma tolice, mas como um esquecimento do dever... o trabalho deve ser executado como se fosse um fim absoluto em si mesmo, como uma vocação" (Weber, 1967, p. 31).

Portanto, após observar, definir provisoriamente o conceito, construir o dado para investigação, realizar vasta pesquisa e levantamento estatístico, Weber explicou: o que está em jogo é "a influência de certas ideias religiosas no desenvolvimento de um espírito econômico, ou o *ethos* de um sistema econômico. Nesse caso estamos lidando com a conexão do espírito da moderna vida econômica com a ética racional da ascese protestante" (Weber, 1967, p. 12).

Em todos os casos citados, tanto Marx, Durkheim como Weber partem do estranhamento em relação às concepções vigentes. Fazem suas análises livres de pré conceitos (livres de conceitos formulados antecipadamente), ou seja, livres de juízos de valor: preconceitos. Mas para explicar a realidade de forma diferente daquelas concebidas em suas épocas, foi preciso muita pesquisa e as explicações só puderam ser feitas após comprovação e constatação dos dados. Mas, se fazendo ciência, o fazem livres de juízos de valor, porém, como seres humanos, em todos os casos citados, é impossível separar o cientista do homem de ação. Marx ao escrever o Manifesto Comunista (Marx e Engels, 1982) Durkheim como professor, e Weber, além de professor, contribuindo para escrever a Constituição da República de Weimar e integrando o corpo de assessores de alto nível da delegação de paz alemã em Versalhes, em 1919 (Cohn, 1982, p. 7-10).

Você neste momento pode estar se perguntando: o que tem tudo isso a ver com a escola, com o currículo, conosco professores e com nossos alunos? Enfim, o que isso tem a ver com o ensino da sociologia no ensino médio?

É simples caro professor e professora, caros alunos e futuros professores de sociologia: isto é a sociologia. Vejam que falei em estranhamento em relação às explicações vigentes e desnaturalização das relações sociais que ocorriam nas sociedades estudadas pelos clássicos. Convém lembrar que não é por acaso que as Orientações Curriculares Nacionais de 2006 (Brasil, 2006) referem como princípios da sociologia a desnaturalização e o estranhamento. Cabe aqui lembrar uma frase de José Saramago: "Se ensinares, ensina a duvidar daquilo que estás a ensinar". Duvidar é estranhar, desnaturalizar. É levantar hipóteses em busca de novos conhecimentos.

A desnaturalização e o estranhamento não são atividades específicas da sociologia, mas de toda ciência, haja vista os exemplos de Giordano Bruno, queimado na fogueira, e Galileu Galilei, condenado pela Inquisição por suas concepções astronômicas, lá pelos idos anos de 1500 e de 1600.

Martin Bauer, em seu livro *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (Bauer, 2002, cap. 1), apresenta um exemplo para caracterizar a sociologia e a pesquisa em sociologia. Imaginemos, diz Bauer, um jogo de futebol. Dois jogadores correm e perto do gol um deles, o que ia fazer o gol, cai. Metade dos espectadores respira aliviada e a outra metade vaia o jogador por não ter atingido o objetivo. Esta situação real é social e pode ser analisada como "um campo de ação" no qual existem os atores, que são os jogadores, 11 de cada lado, o árbitro, os bandeirinhas. Por sua vez há também os espectadores, torcendo por um time ou outro. As arquibancadas, diz Bauer, são o "campo de observação ingênua". Ingênuas no sentido de que os espectadores estão apenas assistindo ao jogo e são como que parte do próprio jogo, isto é, pensam no jogo tomando parte de um time. O jogador caiu; para os torcedores de seu time é falta, para os adversários é erro ou farsa teatral.

Mas há outros espectadores que estão ali para observar o jogo. Descrevem a situação como ela é, têm interesse pela natureza dos jogos de futebol, pelo que acontece no campo de ação e pelos jogadores, o comportamento dos demais espectadores, que estão sendo observados. Têm interesse no futebol como uma instituição, seus problemas atuais e futuros. Podem analisar o futebol vendo nele um fato social, um campo de conflito e uma empresa cada vez mais racional e burocrática, como bem analisou Ronaldo Helal em seu livro *O que é a Sociologia do Esporte* (Helal, 1990). Para tanto, é necessária uma análise objetiva da situação e da instituição futebol, e o envolvimento direto é apenas com a intenção de uma compreensão do fenômeno social. É o que em sociologia é chamado de "campo de observação sistemática" (Bauer, 2002, p. 18).

Esses outros espectadores, interessados na instituição futebol, que podem ser sociólogos, antropólogos, tal qual Marx, Durkheim e Weber e, para os antropólogos, que provavelmente fariam uma etnografia do futebol, cujas referências seriam

os autores Claude Lévi-Strauss, Radcliffe-Brown, Marcel Mauss, Howard Becker, Erving Goffman, Glifford Geertz, entre outros (Damo, 2005), tal qual esses autores clássicos, fazem seus estudos, observam a realidade, realizam a ruptura com as concepções vigentes que explicam o futebol, isto é, rompem com o pensamento ingênuo que os torcedores têm sobre seus times e sobre o futebol. Ingênuos, pois são movidos pela paixão. Os espectadores científicos coletam o maior número possível de dados em âmbito nacional, em âmbito internacional, para comparar, achar semelhanças e diferenças e, então, explicar cientificamente a instituição futebol.

Os exemplos que eu citei até aqui, de Marx, Durkheim, Weber e Bauer, caros professores e professoras, caros alunos e futuros professores de sociologia, foi para demonstrar o modo de olhar, o modo de pensar e o modo de fazer sociológico. Esta habilidade sociológica auxilia professores e alunos a conhecerem melhor a si mesmos e a realidade em que vivem (Mills, 1969, p. 10). A unirem, como disse Wright Mills, sua biografia com a história e com a sociedade. Entendemos que este professor deve ter a mesma capacidade do sociólogo de entender e explicar esta teia de relações e interações sociais, e mais, tem uma tarefa extra. Tem a tarefa de também levar seu aluno do ensino médio a compreender a realidade em que vive. Parece simples, mas não é, visto que muitas vezes o próprio professor não consegue compreender esta realidade. Para entender a realidade, não basta, e até é inconveniente, que o professor fique repetindo autores, teorias e conceitos sociológicos, sem nenhuma relação com a busca por esta compreensão da realidade.

Estamos sugerindo aqui que este modo de observar, de pensar e de fazer sociológico seja aplicado à escola pelos professores e seja ensinado aos alunos. Não como conteúdos em si mesmos, mas como uma prática cotidiana.

Consideremos a escola "um campo de ação" tal qual aquele campo de futebol. A escola é uma instituição que faz parte de uma instituição maior, o Sistema de Ensino. Ela é, em si mesma, um fato social, apresenta conflitos, e é necessário compreender as relações sociais que se estabelecem em seu interior. Na escola, circulam atores sociais: os professores, os alunos, os diretores e os pais dos alunos. Cada professor com suas turmas, cada turma com vários professores. Alguns terão uma concepção ingênua do que acontece na escola, formam um "campo de observação ingênua". Este campo de observação ingênua geralmente se fundamenta no senso comum, em dizeres prontos, pré concebidos (concebidos antecipadamente), por isso, muitas vezes preconcebidos, ou seja, elaborados através de preconceitos, sem uma análise da realidade baseada em fatos observados, pesquisados, comparados e analisados.

Em relação à disciplina sociologia, estes preconceitos se manifestam, muitas vezes, na desvalorização da sociologia, negando sua importância, como se vê em muitos casos por parte de alguns professores das escolas e de parte da sociedade. Exemplo disso foi a divulgação na imprensa, quando da aprovação da Lei 6.822/2008 (Lei que tornou obrigatorias a sociologia e a filosofia no ensino médio), de uma matéria onde se lia "O Brasil

precisa de menos sociólogos e filósofos e de mais engenheiros" (Azevedo, 2011).

Em relação aos alunos, os comentários ingênuos afirmam que os alunos não conseguem aprender, pois são fracos e não gostam de estudar. No caso das aulas de sociologia, observamos comentários que os alunos não querem saber de política, que não gostam de ler, entre outros.

Outros dizeres do senso comum podem e devem ser estranhados: por exemplo, em relação à história, a afirmação de que a sociedade é assim, sempre foi assim e sempre será assim. Sobre a sociedade é comum ouvir-se, por exemplo: os pobres são pobres porque têm muitos filhos, tese já desmentida no livro *O que faz os ricos ricos*, de Marcelo Medeiros (2005). Em relação à política, dizem: todos os políticos são iguais, todos os políticos são corruptos. Em relação à cultura, afirmam, por exemplo, que os filmes brasileiros não são bons, ou ainda os brasileiros não vão a museus, quando, em alguns casos, se observam filas em exposições nos museus. Em relação ao trabalho, é comum ouvir dizer que a pessoa não trabalha porque não quer, é preguiçosa, pois é só abrir o jornal que ele está cheio de ofertas de trabalho, o que não é verdade, pois atualmente o que se verifica é o fechamento crescente de postos de trabalho.

Sugerimos aqui que o professor de sociologia, ele mesmo ator deste "campo de ação", que é a escola, transforme-a em um "campo de observação sistemática", um campo de pesquisa. Neste caso, ele (o professor) será um observador participante, um pesquisador participante.

Como se faz isso? O primeiro passo seria estranhar as concepções vigentes, auxiliando alunos e demais professores a fazerem o mesmo. As concepções vigentes são aquelas que formulamos e repetimos sem sequer saber o que estamos dizendo. As concepções vigentes, isto é, o senso comum, na verdade é o ponto de partida. A divulgação da sociologia não é apenas um processo educativo, mas, mais do que isso, é um processo de mudança do senso comum, já que é preciso ficar atento, porque às vezes o senso comum e a generalização apressada podem reproduzir preconceitos como o racismo, a homofobia e outros diversos tipos de estigmas.

A generalização é possível quando se baseia em ampla pesquisa e as afirmações são sustentadas por comprovações estatísticas, isto é, quando o dado é "geral na extensão de uma dada sociedade", como disse Durkheim nas *Regras do método sociológico* (Durkheim, 1995, p. 13). Porém, se o senso comum é o ponto de partida, é necessário outro movimento inverso, o de retorno ao senso comum, pois ele também é o ponto de chegada, ou o que Gramsci (1982) chamou de bom senso, isto é, o senso comum educado para a informação.

Como lembrou Wright Mills em seu livro *A imaginação sociológica*: hoje em dia o que mais temos é informação. O problema é o que fazer com esta informação que faz com que os homens comuns se sintam incapazes de enfrentar os horizontes mais extensos frente aos quais foram subitamente colocados. A sociologia é a qualidade de espírito que auxilia a usar a razão para entender a informação, isto é, "usar a informação e desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocor-

rendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos" (Mills, 1969, p. 11).

Esta qualidade de espírito se torna mais agudamente importante nos dias de hoje, pois, sem as ciências sociais, os cidadãos, como disse Lahire, ficariam "desprovidos" frente aos especialistas da comunicação para poder "decifrar e contestar os discursos de ilusão sobre o mundo social" (Lahire, 2013, p. 20, 22). Daí a necessidade de levar ao maior número de pessoas o conhecimento sociológico.

E mais, e muito importante, esta habilidade sociológica auxilia o professor de sociologia a selecionar o currículo que irá trabalhar em sala de aula.

Um problema que se apresenta para o professor de sociologia é o que ensinar em sala de aula, além, é claro, da dúvida sobre como ensinar. O desafio de ensinar sociologia merece especial discussão no contexto atual de reforma dos currículos do ensino médio. Nesse contexto, convém pensarmos coletivamente os desafios que se colocam ao ensino da sociologia frente às propostas de currículos politécnicos e por grandes áreas de conhecimento, destacando-se as experiências de ensino nas escolas como suportes para intervenção nos processos de definições das políticas curriculares. E esta é a proposta deste IV ENESEB. Amanhã, na mesa redonda "Escola, Currículo e Sociologia", esperamos ter mais informações sobre esta proposta de currículo.

Segundo meu entendimento, se for implantada uma mudança no currículo do ensino médio agrupando as disciplinas por áreas, nossa proposta objetiva é que a formação do professor e o ensino devam ocorrer centrados na ciência específica de cada área; isto é, a área de ciências humanas, por exemplo, deverá ser lecionada por três professores, cada um com formação específica: em história, para a aula de história, em sociologia, para a aula de sociologia, e em filosofia, para a aula de filosofia, gerando, desta forma, um verdadeiro trabalho interdisciplinar. O que não pode acontecer é um professor formado em história lecionar também sociologia e filosofia. O que, aliás, já combatemos, pois em nossas pesquisas verificamos que a situação é tão grave que, além dos professores de história e de filosofia (que são da mesma área), até mesmo professores de química e matemática lecionam sociologia, fato que repudiamos com veemência.

Tradicionalmente, e de forma genérica, os conteúdos pensados para compor o currículo da sociologia abrangem os temas Indivíduo e Sociedade, Trabalho e Sociedade, Cultura e Sociedade, Política e Sociedade, com os subtemas pertinentes, dentre os quais citamos: como o indivíduo se torna social, o emprego e o desemprego, a desigualdade social e as classes sociais, diferenças e reconhecimento da diversidade social e cultural, conflitos e movimentos sociais, entre inúmeros outros temas.

Os livros didáticos também sugerem currículos e trabalham com estes mesmos temas e subtemas citados. Porém a sociologia, e qualquer outra disciplina, não deve ser ensinada como uma simples transmissão de conteúdos, através dos livros didáticos. Estes devem ser utilizados como apoio ao professor e como forma de ampliar o conhecimento dos alunos através de leituras e de exercícios realizados fora do turno escolar, por exemplo.

Como já foi dito, não se trata de ensinar os autores da sociologia, repetir o que eles disseram a respeito destes temas, ou ainda ensinar suas teorias e os métodos próprios da sociologia. É necessário que o professor de sociologia veja a sociologia não como um conjunto de dogmas cristalizados e de conhecimentos (autores, teorias e conceitos) imutáveis que devem ser ensinados sem questionamentos. Trata-se, sim, de transmitir hábitos intelectuais (Lahire, 2013, p. 26). Trata-se de tornar o currículo vivo ou currículos praticados (Oliveira, 2005). Os currículos praticados seriam aqueles criados pelos professores mesclando propostas formais de currículos com aqueles que se originam das práticas curriculares reais, isto é, fruto das circunstâncias reais de cada dia de trabalho, e diferentes para cada ano, com cada turma trabalhada. Nesse sentido, esses currículos seriam sempre dinâmicos e em movimento.

Objetivamente, para pôr em prática a arte da ruptura, da construção e da explicação sociológica na escola e na construção do currículo, sugerimos começar pelo estudo da própria escola, rompendo com as concepções vigentes nela existentes.

Incluir o estudo da escola no currículo: o professor (e os alunos) na sala de aula; o professor (e os alunos) na escola; a escola no bairro; os alunos em suas condições de vida. Este estudo pode fazer parte do primeiro tema do currículo: Relação Indivíduo-Sociedade. Recentemente ouvi um médico do Programa Mais Médicos dizer que saía do posto de saúde e ia até a casa de seu paciente para ver quais suas condições de vida. De nada adianta, dizia ele, receitar um remédio se não se sabe como o paciente vive, se ele tem condições de comprar o remédio, se tem condições de se alimentar, como são as condições sanitárias de sua casa. Lembrei-me logo de Marx afirmando: "Para explicar a acumulação capitalista é necessário sair da fábrica, olhar as condições de vida do trabalhador". Pensei como seria interessante, e importante, sair da sala de aula e ir até a casa do aluno e conhecer as condições em que vive, prática que nas circunstâncias atuais seria quase impossível para o professor, pois sabemos das dificuldades estruturais enfrentadas pelos professores do ensino médio, quase sempre com uma quantidade absurda de alunos. Porém, isto pode ser feito ao acrescentar no currículo o conhecimento do aluno e de seu entorno a partir do tema Relação Indivíduo e Sociedade. Quem são nossos alunos? Quem são suas famílias, o que pensam, como vivem?

O tema Cultura e Sociedade poderia ser incluído no currículo conduzindo ao conhecimento sobre as diferentes formas de cultura que os alunos vivenciam. Como é a diversidade cultural de cada estado brasileiro? E do Brasil como um todo? Ampliar a visão de mundo para realidades e diversidades culturais de outros lugares/países.

O tema Trabalho e Sociedade oportuniza o estudo sobre o que os alunos fazem em seus trabalhos, qual é o trabalho de seus pais, qual o trabalho que a comunidade, em sua maioria exerce? Como se dá o processo de trabalho na atualidade/regiões/Brasil/mundo/divisão nacional e internacional do trabalho?

O que os alunos, as famílias, a comunidade fazem em suas horas de lazer?

Este processo daria aos professores a oportunidade de se tornarem os protagonistas da construção do currículo, pois na verdade são os professores que "dão corpo e sentido às propostas pedagógicas, produzidas na maior parte das vezes longe deles" (Oliveira, 2005, p. 78). Esta forma de elaborar o currículo colocaria em evidência a palavra, a memória dos professores, dos alunos, da comunidade, silenciados ao longo dos anos pelas propostas dominantes de currículos.

Aplicando o modo de observar, de pensar e de fazer sociológico à escola, pelos professores e ensinado aos alunos, propicia-se ao aluno o direito de acesso ao maior número de informação de qualidade para ampliar sua visão de mundo com base nas diversas explicações da realidade.

Se a escola tem o dever de ampliar o conhecimento, ela deve fornecer todos os tipos de conhecimento ao aluno. Se ao aluno são ministrados os conhecimentos matemáticos, da língua portuguesa, de línguas modernas, de geografia, de química, de física, por que não permitir o contato com o conhecimento sociológico? Ou, como disse Lahire, "assim como os alunos aprendem quotidianamente a fazer o levantamento da temperatura eles também podem ser treinados para fazer a observação e a objetivação do mundo social" (Lahire, 2013, p. 26).

Enfatizo o que considero fundamental para o ensino da sociologia cumprir seu papel e se tornar interessante para o aluno:

- (i) O professor deve estar convicto de que a sociologia é importante, fundamental mesmo, para o aluno do ensino médio,
- (ii) É indissociável ensino e pesquisa na sociologia em todos os níveis de ensino, da Educação Básica à Universidade,
- (iii) A formação do professor de sociologia deve ser completa; na graduação, o professor de sociologia, assim como o sociólogo-pesquisador deveriam ter a oportunidade de cursar as duas habilitações, licenciatura e bacharelado. Com mais ênfase, cursar a licenciatura para lecionar, e o bacharelado para pesquisar, formação esta que tanto para um como para o outro seria valiosa na arte da ruptura, da construção e da explicação sociológica.

Lembro Boaventura de Sousa Santos, que trouxe à tona o conceito de emancipação social para pensar o papel da escola e das pesquisas que nela se realizam para propiciar esta emancipação social e para a construção de uma sociedade democrática, como utopia do possível (Santos, 2005, contracapa).

Para finalizar, enfatizo ser imprescindível, a exemplo dos autores clássicos da sociologia, Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber, que, além de cientistas, foram homens de ação, que nós, professores e pesquisadores, acreditando que "Outro Mundo é Possível", sejamos os agentes sociais de nossa própria transformação e, com nossa ação, possamos alterar a realidade.

Muito obrigada!

Referências

- ARON, R. 1982. *As etapas do pensamento sociológico*. Brasília, UnB, 883 p.
- AZEVEDO, R. 2011. O Brasil precisa de menos sociólogos e filósofos e de mais engenheiros que se expressem com clareza. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/o-brasil-precisa-de-menos-sociologos-e-filosofos-e-demais-engenheiros-que-se-expressem-com-clareza/>. Acessado em: 28/06/2015.
- BAUER, M. 2002. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Pe- trópolis, Vozes, 516 p.
- BRASIL. 2006. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias/Secretaria de Educação Básica*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 136 p.
- COHN, G. (org.). 1982. *Max Weber*. 2^a ed., São Paulo, Ática, 167 p. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- DAMO, A. 2005. *Do dom à profissão: Uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 435 p. Disponível in: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5343>. Acesso em: 15/04/2015.
- DURKHEIM, É. 1967. *De la division del trabajo social*. Buenos Aires, Sha- pire Editor, 352 p.
- DURKHEIM, É. 1995. *As regras do método sociológico*. São Paulo, Mar- tins Fontes, 165 p.
- DURKHEIM, É. 1995. *El suicidio*. 4^a ed., Madrid, Akal Ediciones, 450 p.
- GRAMSCI, A. 1982. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4^a ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 244 p.
- HELAL, R. 1990. *O que é Sociologia do Esporte*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 79 p. (Coleção Primeiros Passos).
- LAHIRE, B. 2013. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? In: D.N. GONÇALVES (org.), *Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências*. Campinas, Pontes Editores, p. 15-30.
- MARX, K.; ENGELS, F. 1982. *Manifesto comunista*. 4^a ed., São Paulo, CHED, 55 p.
- MARX, K.; ENGELS, F. 1991. *A ideologia alemã*. 8^a ed., São Paulo, HUCITEC, 138 p.
- MARX, K. 1971. *O Capital: Crítica da economia política*. 2^a ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1078 p.
- MEDEIROS, M. 2005. *O que faz os ricos ricos*. São Paulo, HUCITEC/ANPOCS, 299 p.
- MILLS, W.C. 1969. *A imaginação sociológica*. 2^a ed., Rio de Janeiro, Zahar, 246 p.
- OLIVEIRA, I.B. 2005. *Curículos praticados: entre a regulação e a eman- cipação*. 2^a ed., Rio de Janeiro, DP&A, 152 p.
- SANTOS, B. de S. 2005. Apresentação. In: I.B. OLIVEIRA, *Curículos prati- cados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro, DP&A, Con- tracapa.
- WEBER, M. 1967. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo, Pioneira, 233 p.

Submetido: 26/10/2015

Aceito: 03/11/2015