

Sentidos da sociologia na escola: modalidades de práticas pedagógicas

ALEXANDRE JERONIMO CORREIA LIMA*

Resumo: O artigo apresenta parte de pesquisa realizada na ocasião do mestrado no sobre a produção, a circulação e a apropriação social dos saberes sociológicos na escola. O esforço de trabalho de então contou com observações e análises de práticas escolares em duas escolas da região de Londrina-PR. De agosto a novembro de 2011) acompanhamos as aulas de Sociologia de uma turma de primeiro ano noturno do Ensino Médio de uma grande escola pública, Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL). No ano seguinte, de abril a junho de 2012 acompanhamos as aulas de Sociologia de uma escola particular, Colégio Marista de Londrina. O mote geral das análises tinha como alvo localizar quais seriam as tendências de currículo e de pedagogia que incidiam de maneira mais definitiva sobre as práticas em sala de aula da disciplina de Sociologia. As observações nos conduziram a compreensão de que as maneiras como os professores vocalizam o discurso na prática pedagógica e conduzem o controle da mensagem em sala de aula têm impactos significativos nos resultados, em termos de apreensão e reposta daquilo que se pretende ensinar como conhecimento sociológico. A partir dessas constatações, propusemos duas modalidades típicas de prática pedagógica no ensino de sociologia que puderam ser percebidas e dialogam com processos sócio-históricos da estruturação do discurso sociológico no Brasil.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Prática pedagógica; Sociologia.

Abstract: This paper presents part of a research carried out during the master's degree on the production, circulation and social appropriation of sociological knowledge in school. At that time, the work effort included observations and analyzes of school practices in two schools in the region of Londrina-PR. From August to November 2011) we attended the Sociology classes of a first-grade night class from a high school, Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL). The following year, from April to June 2012 we attended Sociology classes of a private school, Colégio Marista de Londrina. The general motto of the analyzes was to find out what the curricular and pedagogical tendencies that would be more definitive about the practices in the classroom of the discipline of Sociology. The observations led us to the understanding that the ways in which teachers vocalize discourse in pedagogical practice and drive control of the message in the classroom have significant impacts on the results, in terms of apprehension and response of what one intends to teach as sociological knowledge. Based on these findings, we proposed two typical modalities of pedagogical practice in the teaching of sociology that could be perceived and dialogued with socio-historical processes of the structuring of sociological discourse in Brazil.

Key-words: Teaching Sociology; Pedagogical practice; Sociology



* **ALEXANDRE JERONIMO CORREIA LIMA** é doutorando em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); professor do quadro próprio do magistério do Estado do Paraná

Introdução

Ao concluir pesquisa sobre a circulação do conhecimento sociológico por via da disciplina de sociologia¹, dentre as diversas questões que foram abertas, uma das mais intrigantes refere-se ao problema da gestão e da amplitude da socialização dos conhecimentos das ciências sociais no universo escolar quando pensadas a partir dos modos de interação dos professores e alunos.

O objetivo de então era captar parte do processo de estruturação do discurso sociológico, resultante da realização da disciplina. Apoiamo-nos em pesquisas sobre ensino de Sociologia, em aspectos da Sociologia do Conhecimento e, especialmente, na teoria de Basil Bernstein (1996) da Nova Sociologia da Educação² para analisar as observações de campo realizadas em duas escolas, uma pública e outra particular.

Foi a partir das observações, registradas em diários de campo, atentas ao léxico, aos gestos, ações, interações e posturas de professores e alunos que desenvolvemos a compreensão de que as maneiras como os professores vocalizam o discurso na prática pedagógica e conduzem o controle da mensagem em sala de aula teriam impactos significativos nos resultados, em termos de apreensão e reposta daquilo que se

pretende ensinar como conhecimento sociológico

Supomos, inclusive, que modalidades recorrentes de maneiras de se controlar as mensagens nas práticas pedagógicas, se mobilizadas em grande número, por professores de sociologia que partilhassem de um perfil comum, alteraria o reconhecimento do discurso sociológico em escala mais ampla. Ou seja, o posicionamento da sociologia em relação aos demais discursos legitimadores da sociedade (demais ciências, as artes, a religião, etc.). Isto de tal modo que as formas docentes de vocalizar o discurso e controlar a mensagem podem interferir diretamente na condição do conhecimento sociológico ser reconhecido por grupos não especializados em extremos típicos, tais como:

a) conhecimento sistematizado, abstrato e elaborado sobre a realidade, com potencial compreensivo e explicativo para além da percepção imediata;

b) conhecimento restrito às opiniões subjetivas sobre as aparências do real.

Sobre este aspecto, o resultado da análise detida nas falas e posturas de professores e alunos durante as práticas pedagógicas, cotejadas pela capacidade interpretativa e pelos instrumentos teórico-

¹ Dissertação desenvolvida no programa de pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL), na linha Cultura, Sociedade e Poder entre os anos de 2010 e 2012, sob orientação da professora Ileizi Luciana Fiorelli Silva. CORREIA LIMA, A. J. **Teorias e métodos em pesquisa sobre ensino de sociologia**. Dissertação, UEL, 291p., 2012.

² Basil Bernstein é um sociólogo que foi associado ao movimento inglês do final dos anos 1960 chamado “Nova Sociologia da Educação”, encabeçado por Michael Young que, sob influência “do neomarxismo, da fenomenologia, do interacionismo simbólico e da

etnometodologia” (MOREIRA, 1990, p.74) foi pioneira nos estudos sociológicos dos currículos. A principal característica da NSE era não dissociar a análise da distribuição de conhecimento social com as formas e os conteúdos dos currículos. Para tal feito, houve a necessidade de aproximação entre a Sociologia da Educação e a Sociologia do Conhecimento. Bernstein se destaca neste sentido por ter realizado pesquisas ao longo de 30 anos no conjunto Class Codes and Control I-V, elaborando um método completo de apreensão da realidade escolar.

metodológicos que dispúnhamos para realizar as interpretações, permitiu reconhecer e propor duas modalidades de práticas pedagógicas do ensino de sociologia. Entre estas conjecturas, vislumbrou-se duas modalidades mais significativas como modo de se ensinar sociologia, *o pragmático e o personalista/politicamente correto*.

Também relacionamos às modalidades de práticas pedagógicas observadas, alguns sentidos historicamente atribuídos à Escola e à Sociologia no Brasil que reaparecem complexificados no contexto contemporâneo.

O discurso sociológico brasileiro tem se construído em meio a embates de sentidos atribuídos à disciplina de Sociologia. Isto pode ser percebido especialmente na etapa escolar do processo de recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico. Nessa etapa, múltiplos sentidos disputam a hegemonia da orientação da mensagem sociológica. Cada sentido está vinculado a um diferente projeto de sociedade e carrega a marca de relações específicas com a escola, com a educação e com o projeto de nação em pauta ou em disputa. As observações realizadas nas duas escolas pesquisadas encaminham à reflexão de que a disciplina de Sociologia, atualmente ensinada, incorpora modos, sentidos e aspirações de projetos inconclusos do passado e projetos em disputa na arena do pensamento social. As considerações que carregam a hipótese de que os sentidos da sociologia

escolar são resultados de processos de disputa no campo curricular ao longo de décadas, pôde ser observado de modo mais enfático nas práticas pedagógicas do que nos planos curriculares.

Os currículos oficiais (LDB, OCNEM, DCEB/PR)³ vinculavam a Sociologia a um projeto educacional voltado especialmente para a cidadania, entendida, de maneira ampla, como direito e dever de participar da organização, construção e transformação da sociedade. Apesar das indicações curriculares, a noção de cidadania (verificável, em ambos os casos) disputa, na sala de aula, espaço com outros sentidos que se assemelham àqueles que já foram mais expressivos na estruturação do discurso sociológico em outros momentos curriculares, especialmente os anos 1930 e 1960. Não se trata, em nosso atual entendimento, de espectros do passado que se materializariam em determinadas modalidades de práticas pedagógicas, mas de modulações entre o macro-social e o micro-escolar, que recontextualizam as contradições das dinâmicas históricas carregadas pelos vieses utópicos e ideológicos (Mannheim, 1968) em constante tensão e transformação.

Isso ocorre de forma indireta e depende de determinados arranjos referentes aos princípios de enquadramento⁴ do discurso no decorrer da prática pedagógica em sala de aula. Supõe-se haver determinadas formas de realizar o discurso que evocam modalidades e

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996; Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2008; Diretrizes Curriculares Estaduais, 2006.

⁴ Enquadramento se refere ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, isto é, entre transmissores e adquirentes. Quando o enquadramento é forte, o

transmissor, explicitamente, regula as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo. Quando o enquadramento é fraco, o adquirente tem um grau maior de regulação sobre as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo (BERNSTEIN, 1996, p.59).

sentidos diversos dos propostos pelo currículo oficial.

Sentidos atribuídos à sociologia

Algumas pesquisas⁵, sobre diferentes momentos e de distintas perspectivas, discutem a relação da Sociologia com diferentes tipos de projetos políticos de sociedade. Nesses trabalhos, a pergunta cabal que poderia ser realizada, seria: *Sociologia para quê?* As respostas mais representativas, de acordo com cada momento, foram: para realizar a modernidade, para instruir um padrão de comportamento cívico, para capacitar para o exercício da cidadania e/ou da democracia.

Relacionados mais ou menos diretamente a esses sentidos, entre as estruturas pedagógicas do discurso da disciplina encontrados nas observações em campo, destacam-se dois conjuntos de realizações de práticas pedagógicas que poderiam, como mencionado, para fins analíticos, ser tipificados, como:

1º) Uma *Sociologia pragmática*, preocupada com os desdobramentos práticos imediatos dos conteúdos, no qual professores e alunos depositam na disciplina a expectativa de respostas prontas para os problemas sociais. A esse sentido supõe-se ser possível estabelecer uma relação de proximidade com aspectos da disciplina de Sociologia dos projetos de modernidade dos anos 1920 e 1930.

2º) Uma sociologia “*personalista/politicamente correta*”, que, ao mobilizar o discurso de maneira pessoal, projeta identidades boas e más

nos alunos. Nesse caso, as regras hierárquicas do enquadramento do discurso sociológico posicionam os transmissores e os adquirentes em posições antagônicas, sendo que o primeiro age como inquisidor e o segundo reage como réu ou vítima. Esse segundo tipo de prática vincula a disciplina de Sociologia a algum modelo de comportamento adequado, ora à ordem cívica, ora a alguma espécie de ordem civilizacional, ideológica ou utópica. Também é possível encontrar relações sócio-históricas para essa modalidade na Sociologia com os cenários dos anos 1930 e 1940 e, mais tarde, com a Educação Moral e Cívica.

Práticas pedagógicas pragmáticas e personalistas/politicamente corretas.

No IEEL, em uma aula sobre a Ética protestante em Weber (31/10/2011, segunda-feira), o professor explicou o método estatístico que Weber utilizou para elaborar seus conceitos-chave. Falou a respeito da importância do protestantismo na tradução da Bíblia do Latim para o alemão. E problematizou da seguinte forma:

“Mas isso tem a ver com o quê?
Seguir o Lutero e ficar mais rico?”

Trabalhou a resposta para esta problematização com a mudança do valor moral atribuído ao trabalho. Os alunos ficaram bem atentos com a narrativa fluente do professor, que relacionava, em sua fala, a interpretação bíblica com a noção compreendida e explicitada por Weber da ética protestante. Os alunos pareciam ansiosos

⁵ BONEMY, 2001; GUELFI, 2007; HIDALGO, A. M.; SILVA, I. F, 2001; MACHADO, 1987; MEUCCI, 2000; MEUCCI, 2006; MORAES,

2007; PERUCCHI, 2009; SANTOS, 2002; SARANDY, 2004; SILVA, 2006.

para participar. Nesse momento foi possível notar o poder de sedução da teoria sociológica clássica, especialmente conduzida por via de uma narrativa a modo de contar história. Aquilo que o professor estava falando dizia respeito às suas vidas. O trabalho como pesar ou como algo que dignifica. “*Como observador, a impressão que tinha era que os alunos se interessavam pelo que Weber propunha, mas ansiavam mesmo por uma opinião pronta do professor.*” Dando prosseguimento, o professor utilizou a ideia de estigma do trabalho para entender a realidade sob a perspectiva católica. “*Trabalho é um castigo, coisa dura e ruim.*” Contrastou imediatamente com as noções de Dom e vocação, próprias da ética protestante. “*O trabalho dignifica, edifica o homem. Quem trabalha é sério.*”. O professor falava como um verdadeiro intérprete dos enunciados que vocalizava. Quebrando sua interpretação e problematizando a questão perguntou para os alunos: “*Numa empresa, que tipo de empregado seria melhor, um que acha que o trabalho é castigo, ou dom?*” Estes pareciam satisfeitos por saberem dar uma resposta.

O professor seguiu perguntando: “*Nesta mesma lógica, como salvar almas?*” Desta vez, ele mesmo respondeu, retomando a interpretação “*Trabalhar duro, não ostentar e exercer a vocação em uma atividade profissional.*” Os alunos assentiram com a cabeça, como se concordassem com o valor moral contido na ideia, acima do problema sociológico da afirmação.

O problema deste tipo de situação não se encontra na familiaridade do professor com o código elaborado sociológico do referido autor, mas sim nos efeitos do enquadramento do discurso sociológico. Ficou a impressão de que parte da

mensagem de Weber – a forma de viver e trabalhar dos homens sob a ética protestante – foi recebida como um código prático ou uma receita de sucesso, e não como uma construção social. Seria como se a Sociologia de Weber estivesse demonstrando racionalmente qual é o modelo de conduta mais eficiente para triunfar na sociedade. Seguindo esse tipo de enquadramento, o discurso da disciplina de Sociologia gera expectativas de respostas igualmente preocupadas com efeitos de posturas práticas. Isto se manifesta na comum pergunta dos alunos de ensino médio e mesmo de graduação sobre qual clássico está certo para um determinado assunto ou outro, qual teria a solução correta para o mundo. O que remete a ideia de a Sociologia ser tratada como uma ciência com missão prática imediata que não privilegia o desenvolvimento de um raciocínio crítico, mas sim a apreensão de respostas instrumentais para a realidade.

Foi possível perceber nas duas escolas um movimento que projeta uma expectativa em torno da disciplina para que ela auxilie coletivamente e individualmente com respostas diretas e de preferência comportamentais, para o avanço do processo civilizador (ELIAS, 1994a). Os exemplos mais recorrentes foram as associações dos conceitos de *ação social* (IEEL) e *solidariedade social* (Marista) com a ideia de trabalho beneficente, estabelecendo uma relação de proximidade entre a Sociologia e a caridade social. Essas espécies de representações, ou enquadramentos do discurso, normalmente encaradas pelos professores de sociologia como um entroncamento banal entre o “senso comum” e o *sociólogos*, não estão descoladas da memória do pensamento social sobre a educação e, especialmente, sobre o papel atribuído às Ciências

Sociais, escolares ou acadêmicas. No caso, o papel de servir para prescrever estratégias para um projeto de “bem comum” de forma direta.

Situações exemplares em sala de aula demonstram certa expectativa dos alunos por respostas práticas para os problemas sociais e pessoais. Em recorrentes ocasiões, percebeu-se que os alunos aguardavam a opinião do professor sobre determinada questão. Antes de entrar no mérito de pensar se Sociologia serve ou deveria servir para responder adequadamente a essas expectativas, o problema que este dado traz à tona, diante do referencial de Bernstein, é o de que essas expectativas não são de forma alguma espontâneas, mas provocadas.

A classificação e, principalmente, o enquadramento do discurso produzem formas de mensagem, mas também formas de resposta dessas mensagens. Simplificando, o enquadramento do discurso encaminha as condições para essa expectativa como resposta à mensagem sociológica. Os professores, ao transmitirem o discurso sociológico de uma forma específica condicionam os alunos a responderem da forma que melhor se adequar ao texto legítimo produzido (conhecimento) por essa forma de transmissão. Nesse sentido, a chave do problema pedagógico estaria em descobrir métodos de transmitir as mensagens com o maior domínio e consciência das expectativas de resposta que essas mensagens produzem.

Como mencionado, as expectativas atuais encontram ressonância com problemas e ideias resultantes dos embates que remontam os anos de 1922 até 1934, período que possivelmente marcou as fundações básicas da Sociologia escolar e que fora marcado

pelas diversas reformas regionais dos sistemas de educação (GUELFI, 2007).

As questões centrais postas pelos reformadores da educação pública (muitos ligados à pedagogia da Escola Nova), comprometidos com as intenções de modernizar o país, eram: Como formar professores para a instrução pública?; Como universalizar o acesso à educação?; Qual deveria ser o papel da educação (escola pública) na civilização?

Em 1932, foi publicada pela ABE⁶ o esperançoso, utópico e angustiado *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* (AZEVEDO, 2010). Nele, os pensadores reclamavam uma escola laica, obrigatória, gratuita, nacional e democrática.

Simone Meucci, 2007 demonstra o quanto a Sociologia se apresentava nesse contexto como arma científica apropriada contra o modelo de conhecimento da escola tradicional, combatido pelos pioneiros da educação.

Os autores dos livros didáticos de Sociologia afirmavam repetidamente a intenção de realizar, nas páginas de seus livros, sínteses adequadas à formação de novos espíritos especializados a fim de tornar o conhecimento sociológico mais *prestativo* e *útil* (AZEVEDO, 1939). A maioria afirmava que o objetivo era iniciar os alunos na nova área de conhecimento, familiarizá-los com as teorias e técnicas de pesquisa sociológica e, principalmente, despertar o interesse para o novo campo de estudos que estava então para se formar (MEUCCI, 2007, p. 48).

Os primeiros manuais de Sociologia justificavam a necessidade de se aprender Sociologia para poder entender e propor soluções para as questões da

⁶ Associação Brasileira de Educação.

formação nacional (MEUCCI, 2000, p. 41). Essa tarefa ficara a cargo dos bacharéis em direito por muitos anos. No entanto, “o não cumprimento dos ideais republicanos” (idem, p.31) demonstrava a necessidade de mudar a perspectiva de se pensar a realidade para realizar as transformações ansiadas. A pauta do dia era “transformar a educação clássica em educação moderna” (idem, p. 56). A Sociologia era apresentada como esta nova forma de pensar, capaz de produzir intelectuais (educadores e profissionais liberais) portadores de conhecimentos benéficos para modernizar o país.

Em termos gerais, estas foram as condições do meio intelectual brasileiro que beneficiaram a ampla repercussão da Sociologia. Ela surgiu no momento em que se queria, a um só tempo, reconhecer a realidade social do país e constituir a nação; em que se formava uma nova percepção da sociedade, do conhecimento e do papel dos intelectuais. Em resumo, quando não se temia mais olhar para a realidade social. Compreendeu-se que o conhecimento sociológico era a base para a transformação dessa realidade e os intelectuais eram agentes privilegiados para a execução da obra de constituição da nação. A disciplina sociológica, nesse processo de mudança de consciência, corporificou essas novas tendências, sobretudo, o desejo de mudar o país, dar-lhe novo destino, inventar novas tradições (MEUCCI, 2000, p.44).

Porém, um plano nacional de educação e de pesquisa, baseado nos princípios da Escola Nova, tendo a Sociologia como uma das disciplinas centrais, não pôde ser concretizado de imediato, pois o

clima político dos anos 1930, especialmente após 1935⁷, tornou-o impossível. Durante os anos 1930 e 1940, a política desenvolvimentista do Estado Novo carecia de um sistema de educação que fornecesse mão de obra mais qualificada, mas ao mesmo tempo necessitava de uma população “civicamente dócil aos imperativos da manutenção do poder”. A saída seria fomentar o sistema de educação para que ele crescesse e preparasse maior quantidade de trabalhadores, mas com o máximo de controle simbólico possível, no sentido de garantir que as escolas não estimulassem a emergência de “intelectuais organicamente ligados” (GRAMSCI, 1982) às classes dominadas. Tem-se então o pano de fundo para um currículo e uma pedagogia autoritária para o ensino de Sociologia.

Do mesmo modo que encontramos semelhanças que indicam relações de fato entre a estruturação prática do discurso sociológico em sala de aula com seu “mito de origem” de ciência ou saber prático para a modernização do Brasil, haveria também uma espécie de versão atual de uma antiga face autoritária da sociologia. Isso não ocorre exatamente de maneira direta, trata-se de um efeito de determinadas práticas que modelam o enquadramento do discurso da disciplina, sobretudo, quando ele se desloca do vernáculo científico para o pessoal.

Foi possível notar que este tipo de enquadramento do discurso provoca respostas defensivas por parte dos alunos, por vezes, chegando a criar obstáculos para a apreensão dos

⁷ São bem conhecidos os eventos que acirraram os extremos políticos no país e no mundo durante esta década, entre os mais importantes estão as tensões deflagradas pela emergência acelerada dos regimes nazifascistas (HOBSBAWN, 1995).

Os eventos catalizadores do processo de centralização de poder no Brasil podem ter relação com a “intentona comunista de 1935” e o golpe de Estado 1937.

conhecimentos elaborados. Em quase todos os casos nos quais foi possível estabelecer este tipo de interpretação, o discurso reveste-se de politicamente correto e combina-se com técnicas didáticas de mobilizar os alunos por meio de suas trajetórias individuais. E quando isso acontece, a tendência é a de que o discurso sociológico passe a posicionar o transmissor e o adquirente em posições opostas, nas quais o primeiro adota uma postura de denunciante (ou delator), e o segundo, de réu ou vítima. O tom denunciativo do discurso sociológico condiciona a expectativa de resposta da mensagem em textos que se desviam significativamente dos projetos curriculares oficiais; e mais, restringem o desenvolvimento de uma compreensão adequada da relação coerente entre os momentos lógicos do pensamento sociológico (IANNI, 1991, p. 206-207).

Exemplos dessas posturas práticas puderam ser observados nas duas escolas. No Marista, em uma aula sobre Desigualdade Social/Estratificação social, um aluno comentou a respeito do maior prestígio conferido à classe média alta, utilizando o pronome pessoal. Por um lado, entender que ele faz parte de uma sociedade dividida e desigual é uma vantagem para o desenvolvimento do raciocínio crítico, pertinente ao trabalho intelectual da Sociologia. Por outro, considerar-se parte integrante da classe dominante, a partir de um encaminhamento do diálogo pedagógico para o plano pessoal, pode ser limitador de maiores mergulhos na questão das desigualdades sociais. Isso ficou mais evidente pelo aparente desconforto da turma quando o professor citou como exemplo a desigual relação deles com os diretores, com os zeladores e seguranças da portaria do colégio. No caso, a reverência pelos primeiros e o desprezo pelos demais.

Em uma aula sobre trabalho infantil, o professor da escola particular perguntou se alguém na sala trabalhava. Três ou quatro alunos responderam que sim. Logo foi possível notar a diferença em relação à mesma pergunta realizada no IEEL (escola pública), onde poucos alunos deixaram de levantar a mão. No Marista, um aluno disse que trabalhava na imobiliária do pai; outro fazia serviços, com uma conta no nome da mãe, para o *google* e um terceiro recepcionava os eventos da mãe.

Dando prosseguimento, o professor fez nova pergunta: *Tem alguém aqui que precisa trabalhar para ajudar a sustentar a família?* Ninguém respondeu. *Tem alguém aqui que faz atividade doméstica todos os dias?* Desta vez, quatro alunos levantaram as mãos. Todos eles realizavam atividades parciais como lavar a louça do jantar, limpar um banheiro. O professor insistiu na questão de que ninguém ali precisava trabalhar para sustentar, ou mesmo ajudar, a família.

Para instrumentalizar a discussão, o professor elaborou um esquema no quadro (com giz) simulando a trajetória de indivíduos de diferentes origens sociais. A intenção seria discutir a desigualdade de condições daqueles que exercem o trabalho infantil em relação aos que não necessitam exercê-lo. Durante a explicação do esquema e a informação de alguns dados da OIT a respeito do trabalho infantil, o aluno que disse prestar serviços para o Google interrompeu para contar seu caso pessoal. Disse, de forma aparentemente defensiva, que, quando tinha dez anos, trabalhou coletando anéis de latas de refrigerante para juntar dinheiro, insistindo que se tratou de uma opção e que aprendeu muito com isso. O professor pacientemente perguntou se aquela atividade era indispensável para a

sua sobrevivência e a da sua família. E desta vez o aluno negou com a cabeça, concordando resignado com a diferença entre sua situação e o problema social do trabalho infantil.

Pode-se perceber, nas ações dos alunos, respostas defensivas às mensagens que, implicitamente, acusam-lhes de algo, o pertencimento à classe dominante em uma sociedade desigual. Por mais próximo ou não da verdade como conteúdo, a desigualdade apresentada em forma de denúncia posiciona o adquirente da mensagem em uma linha de defesa, tanto no caso do algoz como no da vítima, antes mesmo da possibilidade do exercício de abstração/relação entre os momentos lógicos da teoria sociológica em questão. Não se trata de poupar ou não os alunos de suas responsabilidades como sujeitos sociais, ou de anestesiar os conteúdos sociológicos, mas sim de pensar em estratégias que viabilizem melhor a reflexão intelectual.

Em uma aula no IEEL (29/08/2011), o professor perguntou aos alunos se eles se consideravam parecidos com os alunos do programa televisivo “*Malhação*” (Rede Globo). Um aluno perguntou qual era a opinião do professor. Foi possível notar, pelo tom irônico do aluno, que essa pergunta foi mais uma demonstração de poder de reação do que de interesse genuíno. Então o professor insistiu: “*Quero saber da sua opinião.*” O aluno L., do fundo da sala, exclamou em tom irritado, “*Então você acha que todo mundo aqui nasceu em berço de ouro!?*”. Os demais alunos aplaudiram a resposta e o microsistema turma, aluno e professor (DUBET, 1997) desestabilizou entrando em um daqueles momentos nos quais a turma e aluno se juntam para encolher a ação do professor.

Retomando a voz, o professor disse que o aluno havia feito uma mediação sociológica sem ser sociológico. Em seguida, passou a discutir o modelo de conduta passado pela novela, os valores, os tipos dos alunos (personagens), os dramas. O aluno J.H. comentou: “*Malhação é como propaganda de cerveja, no bar de verdade é bêbado caído!*”

Nos dois casos, foi possível perceber o potencial cognitivo dos alunos. O que indica que eles são capazes de desenvolver o raciocínio sociológico em seus estágios mais complexos, em outras palavras, são competentes para internalizar o código elaborado sociológico, não só os princípios de classificação como também os de enquadramento. Mas a simplificação e a vulgarização dos saberes mais complexos são tendências nesses limiares provocados pela didática personalista ou politicamente correta da prática pedagógica, quando os alunos são posicionados frente ao discurso sociológico como vítimas, ou réus. A impressão geral que se tem ao acompanhar o ritmo das escolas em seus cotidianos é a de que as formas de comunicação que enquadram o discurso na esfera pessoal, apesar de se proporem a facilitar a comunicação, acabam produzindo uma didática que restringe avanços no conhecimento elaborado. Sendo assim, no lugar de promover o árduo salto cognitivo em direção à socialização do código elaborado, a disciplina demora-se em discussões sobre as trajetórias individuais de alunos e professores, bem como na pregação de modelos certos e errados de conduta individual. Acreditamos que tal conduta, mobilizada de modo pouco consciente pelos professores e ainda irrefletida cientificamente pela comunidade nacional de ensino sociologia, municia os grupos, geralmente conservadores

(ideológicos), que acusam a disciplina de sociologia de ser de viés doutrinário.

Outro exemplo dessa modalidade de prática pedagógica pôde ser percebido no tratamento do tema do consumismo e da indústria cultural. As discussões apresentadas conduzem a exemplos em sala de aula que demonstram como os alunos são consumistas e, portanto, contribuem para a reprodução desta sociedade desigual, banal e ambientalmente insustentável.

A familiaridade dos alunos com a noção de obsolescência das mercadorias e sua relação com a propaganda e com a ideia de consumismo demonstra como eles trazem consigo noções prévias sobre a circulação de mercadorias e sua relação com a propaganda e com o desejo. Citam como exemplo os aparelhos celulares e os *tablets*, o desejo geral em possuí-los e a rapidez até se tornarem “obsoletos”. Situa os consumidores como o problema e, portanto, eles próprios se assumem como tal.

Parte significativa dos alunos, quando confrontada por discursos inquisidores se orienta por sistemas de representações (MANNHEIM, 1968) da realidade comprometidos com a reprodução e estabilização (LOWY, 2003, p.10) da ordem vigente. Isto gera obstáculos para uma apreensão mais ampla da realidade, pensada a partir do arcabouço teórico e metodológico da Sociologia. Igualmente nas duas escolas, os alunos produziram respostas defensivas quando o discurso da disciplina enviesou⁸ para o pessoal e/ou para a questão do comportamento correto, adequado ou errado.

⁸ É salutar lembrar que em termos de produção de conhecimento, em uma perspectiva da Sociologia do Conhecimento, enviesar não significa exatamente desviar, ou anular o conhecimento, trata-se de uma característica da recontextualização pedagógica que sintetiza o conhecimento social.

Tanto a modalidade pragmática quanto a personalista e politicamente correta podem apresentar-se travestidas de conservadoras ou revolucionárias e podem estar ligadas, no plano curricular, a qualquer projeto de sociedade. O problema é de ordem didático-pedagógica. A expectativa de resposta de uma inquirição em tom de denúncia marxista não tende a ser diferente de uma liberal ou funcionalista. O que se argumenta é que essas práticas estão enraizadas em sentidos historicamente construídos e atribuídos à Escola e à Sociologia; revisitá-los, portanto, seria uma alternativa coerente para entender as práticas atuais e conscientemente conduzi-las no sentido desejado.

As fundações do discurso sociológico no Brasil estão intimamente ligadas à formação do sistema nacional de educação e às aspirações de modernidade presentes, de maneira mais acentuada, na primeira metade do século XX.

A LDB de 1996, produto de oito anos de longas discussões⁹, é a terceira tentativa (LDB/1961, que respondia à constituição de 1946, e LDB/1975, que respondia à constituição de 1967) de se instituir um aparato normativo geral que fosse responsável pela orientação do sistema de ensino nacional. Suas semelhanças com a LDB de 1961 não são frutos de um esquecimento coletivo, ou coisa do gênero. Trata-se de um projeto nacional de educação que há quase cem anos se encontra em fase de implementação. Nesse projeto, a disciplina de Sociologia ora serviu a interesses conservadores, ora a interesses utópicos, desenvolvendo, ao

⁹ Pensando na constituinte de 1988, seriam oito anos de discussões até a implementação da lei. Mas, concretamente, as discussões, interrompidas durante o regime militar, vieram tomando força durante todo o processo de redemocratização, desde o final dos anos 1970.

longo da história, caráter e identidade própria em meio a ecos que ainda ressoam em sua prática pedagógica. Depois de alguns desvios como disciplina oficial, retomou hoje sua posição escolar¹⁰, não como mera coincidência, nem simples consequência.

Diversas razões são discutíveis para o fato de a Sociologia não figurar como disciplina escolar obrigatória durante o intervalo democrático entre as ditaduras nacionais (1945-1964). Como fator externo, pode-se supor, simplificada, que durante esse período, a retomada do embate entre a educação laica e moderna versus religiosa e humanística pendeu para o lado dos religiosos. Nesse caso, ainda que houvesse sido diferente, a Sociologia teria dificuldades em encontrar espaço pelo fato de ser associada ao regime autoritário dos anos precedentes. O projeto de sociedade que via na sociologia uma ciência para a modernidade – (defendido tanto pelos seus articuladores dos anos 1930, fortemente influenciados pelo funcionalismo; como por aqueles sociólogos dos anos 1940 e 1950, mais abertos a outros paradigmas, que apoiavam o retorno da disciplina escolar, talvez agora com alguma ênfase a mais na democracia e na superação das desigualdades do sistema capitalista do que somente na modernidade) - não coadunava com a educação clássica, retomada de forma mais acentuada naqueles anos. Ainda assim, agentes intelectuais, como Florestan Fernandes e Costa Pinto, promoveram fortes defesas da Sociologia como disciplina escolar, até praticamente a proibição desses tipos

de manifestações no regime militar. (SANTOS, 2002, p. 49).

O período entre 1964 e 1984 deixou marcas importantes na formação do pensamento social brasileiro. Ele, indubitavelmente, reconfigurou as relações discursivas. A Sociologia, como não poderia deixar de ser, também foi recontextualizada e recodificada. A presença do discurso sociológico nas disciplinas de OSPB, EMC e ES¹¹ (PERUCCHI, 2009) deixou a impressão de que houve naquele contexto (1964-1985) uma retomada de forma enviesada da Sociologia dos primeiros manuais dos anos 1930 e 1940, em formato didático. Talvez a maior prova disto seja a concepção de sociedade como organismo (Spencer), presente tanto nos densos manuais dos anos 1930 e 1940 quanto nas apostilas simplificadas dos anos 1970. Contudo, vale lembrar que o papel desempenhado ou, ao menos projetado, para a Sociologia nos anos 1930 e 1940 é relativamente diferente do papel subentendido da OSPB dos anos 1970, ainda que ambas tenham servido como saberes/discursos legitimadores de seus respectivos regimes autoritários.

No primeiro momento, a Sociologia apresentava-se como instrumento para a formação de uma população que viesse a se adaptar no campo profissional e civilizacional para a realidade da modernidade capitalista do Estado Novo frente às estruturas arcaicas da primeira república. As técnicas sociológicas funcionalistas serviriam para entender e pensar os problemas do Brasil, fomentando uma nova postura prática. Já a OSPB manifestava-se como uma disciplina doutrinária voltada para a aceitação da relação de poder estabelecida pelas forças vigentes; neste

¹⁰ A primeira redação desse texto foi em 2013, quando a situação da sociologia estava mais estável no currículo da educação básica.

¹¹ OSPB – Organização Social e Política do Brasil; EMC – Educação Moral e Cívica; ES – Estudos Sociais.

caso, traços do discurso sociológico funcionalista também viriam a calhar.

A despeito dos recorrentes usos e manipulações autoritárias, nota-se certa densidade historicamente desenvolvida de determinados conhecimentos e raciocínios sociológicos para a explicação da realidade. Mesmo enviesado, cerceado de alguns princípios e relações teóricas, tanto pelo didatismo, quanto pela marca da influência dos princípios morais, religiosos e cívicos (características da educação no regime militar), o discurso sociológico estava presente nos anos de ditadura, reproduzindo sua classificação e enquadramento como discurso historicamente legitimado como autoconsciência da sociedade moderna.

Considerações finais

A partir das observações em sala de aula da relação de ensino e aprendizagem de sociologia, percebeu-se a influência de sentidos da Sociologia escolar descendentes dos projetos de ensino modernistas (1925-1935) e dos de caráter mais autoritário, como nos anos (1935-1942/ 1967-1984) na prática de ensino de Sociologia atual.

Isso se verificou menos nos currículos e mais na metodologia de ensino. Quando a prática pedagógica direcionou o discurso sociológico com ênfase no comportamento social, o discurso sociológico passou a ser enquadrado de modo a situar o agente transmissor e o adquirente em posições antagônicas, resultando em obstáculos para o desenvolvimento do raciocínio sociológico por parte destes últimos. Supomos que isso resulta na adoção de posturas defensivas ou passivas dos alunos diante desse enquadramento personalista. Pode-se questionar o quanto esse problema seria tributário de uma memória escolar da prática de

ensino, aliada à memória da formação do discurso sociológico atrelada a projetos de controle social e manutenção das relações de classe. O que percebemos é que na prática, os professores mobilizam a modalidade de modo involuntário.

A manifestação dessa modalidade de ensino que evoca sentidos do passado dá à sociologia um caráter doutrinário e acaba contradizendo as atuais propostas curriculares que a vinculam a um projeto educacional voltado para a cidadania. Evidenciando que o campo da educação vive um intenso conflito de forças antagônicas que se manifestam para além do texto curricular, seria importante voltar a atenção para além do currículo *stricto-senso* e pensá-lo como resultado dessas dinâmicas mais profundas da relação ensino e aprendizagem. Contudo, esse não foi o foco central da discussão posta em questão. O que supomos, embasados nas reflexões, é que há nessa metodologia aspectos que limitam a apreensão dos conceitos e das teorias sociológicas em seu pleno potencial crítico.

Nesse sentido, acredita-se que o esforço deva ser realizado na conquista de gradual domínio sobre as expectativas de resposta que as mensagens pedagógicas escolares produzem, ressaltando a importância do trabalho intelectual do docente.

O fato de que a formação da Sociologia no Brasil primeiramente constituiu-se em um esboço de campo disciplinar, e só posteriormente teve a emergência da figura do profissional sociólogo de carreira acadêmica, possivelmente determina contornos específicos do discurso sociológico no Brasil que ainda precisam ser melhor desvelados. Isso inclusive pode estar relacionado com a ideia de que o país prescinde de sociólogos, mas necessita de uma população que pense sociologicamente (seja para adaptar-se,

obedecer, ou exercer cidadania). Os efeitos, em longo prazo, dessa ideia, encaminham a uma desclassificação do discurso sociológico como legítimo para pensar e entender os problemas sociais mais complexos, espaço que pode ser preenchido pelo discurso religioso, técnico-administrativo, econômico ou até mesmo retomado pelo jurídico. Por isso, ressalta-se o caráter intelectual docente do qual a própria Sociologia como campo científico depende.

Ao longo do tempo, a Sociologia construiu sua legitimidade tanto no campo escolar quanto no acadêmico, vinculada à execução de um determinado projeto de sociedade. O que chama mais a atenção na pesquisa é a semelhança entre o contexto comunicativo do final de década 1920 e começo da década de 1930 com o atual. Se para os professores do passado, a Sociologia estava atrelada a um projeto de modernização da sociedade brasileira, no sentido de entender e avançar em um projeto de civilização, para os professores do presente, a Sociologia escolar é um “instrumental teórico-prático” (2002, p. 155) para a cidadania. O que não deixa de ser ferramenta para um tipo de projeto civilizacional. Talvez a maior diferença entre os contextos resida nos valores finais de cada projeto, sendo o primeiro mais enfático no aspecto modernista e o segundo na ideia de democracia. A Sociologia foi e é representada como instrumento de transformação; desta forma, suas práticas estão condicionadas aos seus projetos.

O alerta posto por esta perspectiva é no sentido de afirmar que mesmo os que se propõem a defenderem uma Sociologia intelectual autônoma para o Ensino Médio não estão livres dos princípios implícitos de enquadramento do discurso sociológico que produzem práticas autoritárias. Esses princípios são

construções históricas e estão guardados na memória pedagógica da prática de ensino de Sociologia, transmitidos de professores para alunos, por gerações, nos cursos de licenciatura e nas escolas.

Referências

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOMENY, Helena (org.). **Constelação Capanema: intelectuais e política,** Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas; Bragança Paulista (SP): Ed. Universidade São Francisco, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio; vol.3: Ciências Humanas e Suas Tecnologias/ Sociologia.** Brasília: MEC, 2006

DUBET, François, MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela: sociología de la experiencia escolar.** Editorial Losada S.A. Buenos Aires, 1997.

ELIAS, N. **O processo civilizador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

GUELFÍ, Wanirley Pedroso. O movimento da Sociologia como disciplina escolar entre 1925 e 1942: As reformas do secundário e os programas de ensino do Colégio Pedro II. **Mediações – Revista de Ciências Sociais,** Universidade Estadual de Londrina. Vol. 12, n.1 jan/jun. Londrina, 2007.

HIDALGO, A. M.; SILVA, I. F. (Org.). **Educação e Estado: mudanças nos sistemas de Ensino do Brasil e do Paraná nos anos noventa.** EDUEL: Londrina, 2001.

IANNI, O. A Crise dos Paradigmas na Sociologia: Problemas de explicação. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** n. 32, pp. 195-215 Campinas, 1991.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Celso de Souza. O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.13, n.1, p.115-142, 1987.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

MEUCCI, Simone - **A Institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – UNICAMP, Campinas, 2000.

_____. Sobre a rotinização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. In: **Mediações** – Revista de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina. Vol. 12, n.1 jan/jun. Londrina, 2007.

MORAES, Amaury Cesar. Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 239-248, jan/jun. 2007.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Sociologia/PR. Curitiba: DCEB/PR, 2008.

PERUCCHI, Luciane - **Saberes sociológicos nas escolas de nível médio Sob a Ditadura Militar**: os livros didáticos de OSPB. (1964 – 1984). Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis, 2009.

SANTOS, Mario Bispo dos. **A Sociologia no Ensino Médio**: O que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - UNB, Brasília, 2002.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A Sociologia volta à escola**: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Ileizi - **Das fronteiras entre ciência e educação escolar** - as configurações do ensino de Ciências Sociais-Sociologia no Estado do Paraná - 1970-2002. Tese (Doutorado em Sociologia) – USP, São Paulo, 2006.