

Reflexões sobre o Ensino de Filosofia e Sociologia e um breve relato sobre a Prática do Ensino de Sociologia no Ensino Médio*

JOSIMAR PRIORI**

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma breve reflexão sobre o ensino de filosofia e sociologia na educação básica. Para tanto, nos apoiamos na bibliografia disponível e em documentos oficiais, principalmente nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná. Após apresentar uma breve análise histórica da presença/ausência da filosofia e sociologia no que atualmente chamamos de ensino médio, abordo os principais objetivos destas áreas do saber. Por fim, faço uma breve discussão sobre minha atuação como professor de sociologia no ensino médio, buscando demonstrar como trabalho as categorias de estranhamento e desnaturalização.

Palavras chave: Sociologia; Filosofia; Educação; Ensino Médio.

Abstract

The aim of this paper is to present a brief reflection on the teaching of philosophy and sociology at the basic education. To do so, we rely on the available literature and official documents, especially the Basic Education Curriculum Guidelines of the State of Paraná. After presenting a brief historical analysis of the presence / absence of philosophy and sociology in what we now call high school, I discuss the main objectives of these areas of knowledge. Finally, I briefly discuss my work as a professor of sociology in high school to demonstrate how labor categories of estrangement and denaturalization.

Key words: Sociology; Philosophy; Education; High School.

* Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada em palestra na Semana de Pedagogia da Faculdade de Jandaia do Sul.



** JOSIMAR PRIORI é Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos.

Introdução

Ao longo da história, a presença da filosofia e da sociologia na educação básica foi objeto de disputa, ora se fazendo presente, ora não nos currículos. Atualmente, com a alteração do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)¹ finalmente conquistamos o direito de ensinar sociologia e filosofia em todas as séries do ensino médio em todo o território nacional. Em fase de consolidação, refletir sobre a trajetória e os métodos de ensino destas disciplinas é fundamental.

Neste artigo, farei uma breve exposição da trajetória do ensino das duas disciplinas na educação básica para, em seguida, analisar as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná para sociologia e filosofia. Finalmente, encerro fazendo um breve relato de minha experiência como professor de sociologia no ensino médio. Busco contribuir com a construção de uma tradição de ensino nestas disciplinas.

Idas e vindas: trajetória do Ensino de Sociologia e de Filosofia na Educação Básica

Falar do ensino das duas disciplinas ao mesmo tempo não é tarefa fácil, já que apesar de filosofia e sociologia aparecerem frequentemente associadas, elas possuem significativas

particularidades e trajetórias históricas específicas. Ambas tiveram a sua presença na educação básica suprimida em diversos períodos históricos. Ao longo do século XX o ensino de ambas esteve avizinjado, entretanto, como é sabido a história da filosofia conta com aproximadamente 2600 anos, enquanto que a sociologia possui por volta de 150 de anos história.

Filosofia

A filosofia chega ao Brasil por meio das caravelas portuguesas, que trouxeram para cá tanto os aventureiros em busca de riquezas² como os jesuítas em busca de almas para o seu deus³. Desde então, tanto quanto a sociologia (depois de 1891), a história do ensino da filosofia na educação básica será marcada ora pela presença nos currículos, ora pela ausência. Reservado às elites, por muito tempo mulheres, negros, pobres e índios estavam privados da educação escolar.

De acordo com Diretrizes Curriculares para a Educação Básica⁴ – Filosofia, do Estado do Paraná, tanto a educação geral como a filosofia, sob as orientações da *Ratio Studiorum*⁵, “[...] eram entendidas como instrumentos de formação moral e intelectual sob os cânones da Igreja Católica, dos interesses das elites coloniais e do poder cartorial local” (DCE-FILOSOFIA, 2008, p. 42). Desse modo, embora presente na educação formal, a filosofia deixava de fomentar reflexão crítica, enquanto estimulava a retórica, a moral

¹ A LDB nº 9.394 foi publicada em 20 de dezembro de 1996. A lei nº 11684 de 2008 inclui a alínea IV no artigo 36 da LDB apresentando a seguinte redação: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. Tal substitui o texto anterior que afirmava que ao final do ensino médio o formando deveria ter conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania.

² Ver Holanda (1995)

³ Ver Freyre, Gilberto (2006).

⁴ Doravante DCE

⁵ Documento publicado em 1599 “que objetivava a organização do planejamento do ensino dos jesuítas, com base em elementos da cultura europeia, ignorando a realidade, as necessidades e interesses do índio, do negro e do colono” (DCE-FILOSOFIA, 2008, p. 42).

e a defesa da teologia cristã. Apesar da expulsão dos jesuítas dos territórios portugueses por Marques de Pombal em 1759, inicialmente não ocorre mudanças significativas, visto que os novos professores foram educados pelos jesuítas (DUTRA E PINO, 2010, p. 87).

Ainda assim, Dutra e Pino (2010, p. 87-88) salientam que o ensino de filosofia nos últimos anos do período colonial e ao longo do império brasileiro paulatinamente se afasta dos princípios religiosos. O período republicano emerge sob os auspícios do positivismo e, portanto, da crença na ordem e no progresso por meio da ciência. A filosofia, associada ao ensino humanista e a Igreja Católica, é afastada dos currículos. A sociologia, por sua vez, entra no currículo brasileiro pela primeira vez.

Com a reforma de Maximiliano, em 1915, o ensino de filosofia passa a ser facultativo. A reforma Rocha Vaz, de 1925, institui a obrigatoriedade do ensino de filosofia em algumas séries. A reforma Capanema, de 1942, por sua vez, considera a disciplina de filosofia obrigatória. A instituição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (lei 4.024/1961), torna o ensino de filosofia apenas optativo (DUTRA E PINO, 2010, 88-89). Segundo Dutra e Pino “deste momento em diante, o ensino desta disciplina começou o seu processo de declínio quanto à sua valorização e inclusão nas grades curriculares das escolas” (2010, p. 89).

Em 1964 ocorre o fatídico Golpe Militar, quando o governo democrático de João Goulart é deposto e os militares assumem o comando do país. Convencidos de que deveriam mudar os rumos do Brasil, os governos militares empreendem uma verdadeira limpeza ideológica, na qual a educação,

evidentemente, não esteve de fora. Disciplinas altamente ideologizadas como “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política Brasileira (OSPB)” são criadas enquanto a filosofia – bem como a sociologia – vê os seus espaços minguando. A instalação de empresas multinacionais no Brasil e a demanda por qualificação científica sustentam a revogação da filosofia dos currículos do ensino de 1º e 2º grau, por meio da segunda LDB, lei 5692/1971.

Sociologia

Ainda antes da primeira cátedra de sociologia ser criada em uma instituição universitária pelo sociólogo Francês Émile Durkheim em 1887, no Brasil Rui Barbosa defendeu, já em 1870, pioneiramente, a inserção da sociologia no currículo, quando propunha a substituição da disciplina de direito natural pela de sociologia. No entanto, ainda incipiente no Brasil, esta ideia não vai adiante.

O ensino de sociologia no Brasil foi, de fato, incluído pela primeira vez nos cursos superiores e secundários logo após a Proclamação da República, por volta de 1890, pelo Ministro da Instrução Pública Benjamim Constant, arauto do positivismo brasileiro. No entanto, com sua morte em 1891 o ensino de sociologia não é mantido e ficará longe dos currículos até 1925⁶, quando a reforma Rocha Vaz introduz o ensino de sociologia nas escolas secundárias do Brasil (SILVA, 2004, p. 79).

⁶ Segundo Carvalho “Por proposta de Fernando Azevedo, a primeira escola a introduzir a disciplina de sociologia em seu curso de nível médio foi o tradicional Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. Isso ocorreu em 1925 e o professor que ficou encarregado de lecioná-la foi Delgado de Carvalho” (2004, p. 19)

Segundo Silva (2004) os anos que vão de 1925 até 1942 podem ser considerados os anos dourados da sociologia no Brasil. Com efeito, neste período a disciplina atinge a sociedade. Vários acontecimentos favorecem o bom momento para a sociologia. Entre eles Silva (2004) relata que em 1928 a sociologia passa a ser ministrada nas escolas de formação de professores, em 1931 a reforma Francisco Campos confirma a presença da sociologia no ensino médio, em 1933 é criada a Escola de Sociologia e Política de São Paulo e em 1934 o Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Estadual de São Paulo. Entretanto, em 1942 a Reforma Capanema revoga a obrigatoriedade do ensino da sociologia no nível secundário.

Em 1961 a disciplina volta a ser lecionada, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação nº 4024. No entanto, já em 1971, em pleno regime militar, com a Lei nº 5629 a sociologia – tanto quanto a filosofia – novamente é retirada do currículo do ensino médio e passa a figurar num grupo de mais de 104 disciplinas optativas. Segundo Silva, o ensino secundário torna-se profissionalizante, deixando pouco espaço para a sociologia, o que a faz praticamente desaparecer dos currículos do nível médio.

Sociologia e Filosofia: uma luta comum

A partir do início dos anos 1980, o regime militar demonstra sinais de esgotamento e o clamor pela democratização recrudescer. Na esteira deste movimento, tanto o ensino de sociologia como o de filosofia figuram como bandeiras importantes na redemocratização. Movimentos pelo

retorno das disciplinas estouram em diversas regiões do país. A lei nº 7044 de 1982 modifica a legislação anterior, abrindo espaço para o ensino de ciências humanas (SILVA, 2004, p. 80). A partir de então associações tanto de filósofos como de sociólogos multiplicam-se pelo Brasil em torno da reivindicação do ensino de suas respectivas disciplinas no nível médio.

Em 1996 foi Publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394. Segundo a letra da lei, ao término do Ensino Médio, o estudante deveria apresentar conhecimentos em sociologia e filosofia. Entretanto a lei não indicou como isso deveria ser feito, de modo que a sociologia e a filosofia passaram a ser tratadas como parte dos conteúdos transversais. Como salienta As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁷: Sociologia, “ao contrário de confirmar seu *status* de disciplina obrigatória, seus conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo” (2006, p. 103). Na prática, tal procedimento, acabou por eliminar a sociologia e a filosofia do ensino médio.

Desse modo, ambas as disciplinas permaneceram às margens do currículo básico. Inscrita num contexto maior, em que as orientações internacionais ditam o currículo a ser implantado, as políticas públicas brasileiras para educação buscam estimular saberes relacionados à qualidade total, a gestão empresarial, a realidade imediata, a reestruturação do trabalho e a sociedade de consumo. Ao mesmo tempo o governo busca reduzir os custos da educação. Neste sentido, houve um empobrecimento dos

⁷ Doravante OCN.

conteúdos e desvalorização das disciplinas curriculares. Nas palavras de Silva, ocorreu um “[...] faz de conta que determinadas disciplinas transformadas em temas transversais ou em projetos estão sendo contempladas” (2007 b, p. 416).

Um fato lamentável a ser mencionado ainda é o veto do sociólogo e presidente da República Fernando Henrique Cardoso ao projeto de lei que previa a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia no nível médio em 2001. O projeto de Lei 9/2000 de autoria do deputado Padre Roque Zimmermann (PT) previa a obrigatoriedade do ensino de ambas as disciplinas e foi aprovado no Congresso e no Senado Federal. Segundo Moraes

O projeto fora aprovado em 18 de setembro de 2001 numa sessão histórica do Senado Federal por 40 votos a favor e 20 contra, após adiamentos manobrados pela liderança do governo. As expectativas em torno do pronunciamento do presidente da república, originalmente homem de ciência e de atuação progressista, eram variadas (2004, p. 105).

A despeito de quem esperava que sua formação sociológica falasse mais alto, o presidente Fernando Henrique Cardoso não contraria seu partido (PSDB) e especialmente seu ministro da educação Paulo Renato Souza e veta integralmente o projeto do Padre Roque. Segundo a DCE: filosofia o veto do presidente se justificou basicamente em 3 variáveis: a) precariedade na formação de professores; b) elevação dos gastos dos Estados com a contratação de professores e c) redução da filosofia a um discurso descaracterizado de suas peculiaridades. Contra as afirmativas presidenciais, a DCE: Filosofia afirma

que “ao examinar mais atentamente tais argumentos, observa-se que nem sempre eles procedem” (2008, p. 45).

Continuando, o documento salienta que tanto a alegação de que não há professores suficientes, quanto a sobrecarga de gastos são argumentos questionáveis. Em resposta a afirmação de que a filosofia no ensino médio descaracterizaria as peculiaridades deste saber, a DCE: Filosofia destaca que

É no espaço escolar que a Filosofia busca demonstrar aquilo que lhe é próprio: o pensamento crítico, a resistência e a criação de conceitos. A filosofia procura tornar vivo o espaço escolar, onde sujeitos exercitam a inteligência buscando no diálogo e no embate entre as diferenças a sua convivência e a construção de sua história” (2008, p. 45).

As forças defensoras da institucionalização da sociologia e filosofia como disciplinas obrigatórias em todos os anos do ensino médio, contudo, não arrefecem e continuam o embate político em favor destas disciplinas. Finalmente em 2006, por meio do parecer 38/2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia no ensino médio a partir do ano de 2007. A dois de junho de 2008, por meio da Lei Nº 11.684, o presidente em exercício, José de Alencar, assina a lei que Altera o art. 36 da LDB para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Filosofia e Sociologia como disciplinas curriculares do Ensino Médio

O processo de inserção destas disciplinas no Paraná, adiantado em relação ao contexto nacional, ganha um forte marco institucional em 2008 com a publicação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, contemplando também o ensino de filosofia e de sociologia. Em 2008 também é publicada a DELIBERAÇÃO N.º 03/08 do Conselho Estadual de Educação, que inclui a sociologia e da filosofia na base nacional comum e determina que progressivamente entre os anos de 2009 e 2012 o ensino das duas disciplinas passem a ser ensinados em todas as séries do nível médio, a partir deste ano exclusivamente por licenciados, determinação ainda não cumprida pelo Estado do Paraná.

As DCE, por sua vez, documento elaborado coletivamente e com ampla consulta aos professores da rede estadual de educação do Paraná, propõe uma educação crítica e transformadora no sentido marxista do termo, capaz de oferecer aos grupos econômicos menos favorecidos condições de reavaliarem sua posição no mundo. “Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos” (DCE, 2008, p. 14). Passamos em seguida, a uma breve análise do papel da filosofia e da sociologia no ensino médio, voltando atenção especial para as DCEs respectivas, documento que norteia a práxis dos docentes da rede estadual do Paraná.

O Ensino de Filosofia no Ensino Médio

Marcada pela liberdade de pensamento, a filosofia é composta por diversas vertentes teóricas, em alguns casos antagônicas tanto do ponto de vista epistemológico quanto do ponto de vista político, de modo que não seria equivocado nos referirmos a “filosofias” no plural. Segundo a filósofa brasileira Marilena Chauí, a palavra filosofia tem origem grega e é derivada das palavras *philo* e *sophía*, que respectivamente significam amizade e sábio. Assim, filosofia significa amizade pela sabedoria e o filósofo é aquele que cultiva a amizade pelo saber. Segundo a filósofa a “[...] filosofia indica a disposição interior de quem estima o saber, ou o estado de espírito da pessoa que deseja o conhecimento, o procura e o respeita” (CHAUÍ, 2004, p. 25). Ainda segundo Chauí, o início do pensamento filosófico se dá no momento em que se abandona as certezas cotidianas sem que se disponha de nada para preencher este espaço, ou seja,

A filosofia se interessa por aquele instante em que a realidade natural (o mundo das coisas) e a realidade histórico-social (o mundo dos homens) tornam-se estranhas, espantosas, incompreensíveis e enigmáticas, quando as opiniões estabelecidas disponíveis já não nos podem satisfazer (CHAUÍ, 2004, contracapa).

A filosofia, como aponta autora, apresenta o estranhamento – exercício também caro à sociologia – como condição para o início do pensamento filosófico. Trata-se, assim, do esforço para suspender nossas crenças e substituí-las pelo questionamento e pela dúvida.

A DCE-Filosofia, na mesma direção de Chauí, opta claramente por uma posição filosófica que se reconhece e se pretende política. Trata-se, com efeito, da aceitação de que mesmo as “filosofias” que negam o seu caráter político exercem influência sobre os homens e sobre o mundo sensível e, por isso, participam da conformação do real, da legitimação ou desautorização de determinados padrões sociais. Neste sentido, a clareza da opção de uma perspectiva filosófica crítica é fundamental:

A Filosofia é filha da *ágora* e sua origem a vincula à política. Uma Filosofia sem compromissos com a humanidade e distante da política, seria por si só uma contradição insuperável. Esse vínculo histórico se fortalece na medida em que a Filosofia desenvolve as potencialidades que a caracterizam: capacidade de indagação e crítica; qualidades de sistematização, de fundamentação; rigor conceitual; combate a qualquer forma de dogmatismo e autoritarismo; disposição para levantar novas questões, para repensar, imaginar e construir conceitos, além da sua defesa radical da emancipação humana, do pensamento e da ação, livres de qualquer forma de dominação (DCE-FILOSOFIA, 2008, p.49).

A DCE-Filosofia aborda o debate sobre o que ensinar na disciplina de filosofia e retoma a máxima kantiana de que só é possível ensinar a filosofar (e não ensinar filosofia), “isto é, exercitar a capacidade da razão em certas tentativas filosóficas já realizadas” (DCE-FILOSOFIA, 2008, p. 49). “É preciso, no entanto [adverte a DCE], reservar à atitude filosófica em sala de aula o direito de investigar as ideias até suas últimas consequências, conservando-as

ou recusando-as” (DCE-FILOSOFIA, 2008, p. 49).

Seguindo as diretrizes pedagógicas gerais da educação no Paraná, a DCE-Filosofia faz a opção por iniciar a prática escolar por meio de conteúdos estruturantes, conhecimentos basilares da disciplina, os quais objetivam criar condições de reflexão e de formulação de conceitos pelos estudantes: “a filosofia na escola pode significar o espaço de experiência filosófica, espaço de provocação do pensamento original, da busca, da compreensão, da imaginação, da investigação, da análise e da criação de conceitos” (DCE-FILOSOFIA, 2008, p. 51).

O contato tanto com textos filosóficos como com outras formas de linguagem como charges, imagens, cartazes, textos jornalísticos etc. devem proporcionar ao estudante o desenvolvimento do pensamento e da capacidade de discussão e argumentação, e nesse processo criar e recriar os conceitos filosóficos. Assim, o estudo de temas ou escolas filosóficas não possui apenas uma função informativa. Na realidade

Ir ao texto filosófico ou à história da filosofia não significa trabalhar de modo que esses conteúdos passem a ser a única preocupação do ensino de filosofia. Eles serão importantes desde que atualizem os diversos problemas filosóficos que podem ser trabalhados a partir da realidade dos estudantes (DCE-FILOSOFIA, 2008, p. 52-53).

Ao professor de filosofia, nesse contexto, cabe “pensar de maneira filosófica para construir espaços de problematização compartilhados com os estudantes, a fim de articular os problemas da vida atual com as respostas e formulações da história da filosofia e da criação de conceitos”

(DCE-FILOSOFIA, 2008, p. 53). Assim, sucintamente é possível afirmar que, nessa concepção, a filosofia busca ensinar ao estudante de nível médio a dúvida radical, capaz de ir às raízes dos problemas e elaborar uma reflexão eminentemente crítica tanto da realidade social e das questões existenciais, quanto da relação homem natureza e do próprio conhecimento.

Diretrizes Curriculares de Sociologia

A sociologia cumpre um papel específico nas escolas. Segundo a LDB de 1996 ao concluir o ensino médio, o aluno deve ter conhecimentos de sociologia e filosofia. Estes saberes estariam orientados para a formação para a cidadania. No entanto, para muito além deste suposto cidadão da sociedade globalizada e neoliberal, a presença da sociologia no ensino médio é fundamental para que o estudante oriundo das classes trabalhadoras possa tomar contato com conceitos, temas e teorias que dizem respeito à história de sua classe e possa desenvolver um pensamento crítico e autônomo sobre si e sobre a sociedade que habita.

É interessante retomar a argumentação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN):

A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país, etc. Traz também modos de pensar [...] ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas,

compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem (2006, p. 105).

Nota-se, desta forma, que o ensino de sociologia para o estudante do nível médio deve lhe proporcionar a aproximação de novas formas de raciocínio, de argumentação, de saber e de pensar que podem conduzi-lo a reestruturar sua própria experiência e sua concepção de mundo e questionar as estruturas de poder.

Diante dos desafios que a sociedade atual apresenta, tais como guerras, problemas ambientais, miséria, opressão as Orientações Curriculares para o Ensino Médio salientam a importância de o aluno tomar contato com o conhecimento científico:

Numa sociedade como a nossa, em que se acumularam formas tão variadas e intensas de desigualdades sociais – efetivadas por processos chamados por alguns de “exclusão social” e por outros de “inclusão perversa” –, em que a lentidão ou as *marches* e *démarches* são uma constante nas mudanças, o acesso ao conhecimento científico sobre esses processos constitui um imperativo político de primeira ordem (OCN, 2006, p. 110).

A posição do professor de sociologia no ensino médio objetiva estimular o estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais. De fato, a sociologia busca problematizar as situações sociais tidas por naturais ou espontâneas e pretende estranhar o que se apresenta como comum, banal. Por exemplo, não é possível conceber as mortes no trânsito, o desemprego, a miséria e guerras como fenômenos naturais e

normais. A realidade social é como é, porque os homens assim a fizeram. Neste sentido as Orientações Curriculares afirmam que

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais (2006, p. 105-106).

Cotidianamente os fenômenos sociais apresentam uma aparência de naturalidade. Normalmente as pessoas não percebem seus hábitos, costumes, gostos, preferências, opções políticas, econômicas, amorosas como frutos de trama social que sutilmente são internalizados pelos indivíduos. Desnaturalizar os fenômenos sociais significa reconhecê-los como construções socioculturais.

O antropólogo francês François Laplantine (2007) salienta que devemos buscar as diferenças entre os seres humanos na cultura e não na natureza. Com efeito, todo comportamento humano é perpassado pelo universo cultural em que está inserido, ou seja, os fenômenos sociais são produzidos socialmente, não são dados pela natureza. Sem nos prolongarmos nesse particular, é muito interessante retomar

o exemplo oferecido pelo antropólogo francês, no qual se evidencia como um ato com aparência tão comum e natural possui significados diferentes para grupos culturais diferentes:

Durante a última Guerra Mundial, soldados americanos estavam mobilizados na Grã-Bretanha. Esses soldados e as jovens inglesas com quem saíam acusavam-se mutuamente de má educação nas relações amorosas. Os GIs consideravam as inglesas mulheres levianas; as inglesas achavam que os americanos comportavam-se como marginais. Cada um dos grupos reagia normalmente, mas a norma era diferente de uma cultura para a outra: para os americanos, o beijo, que intervém muito cedo nas relações de namoro, não tinha grandes consequências, enquanto que, para as inglesas, era a última etapa antes do ato sexual. As inglesas ficavam, portanto, chocadas que os americanos quisessem beijá-las tão precipitadamente; e estes não entendiam que as inglesas fugissem deles por causa de um ato tão insignificante quanto um beijo na boca, ou que passassem tão rapidamente para a etapa seguinte, quando tinham aceito o beijo. Quiproquós deste tipo pontuam nossas relações interculturais” (LAPLANTINE, 2007, 125).

Voltando As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, elas ressaltam também que

Outro papel que a Sociologia realiza, mas não exclusivamente ela, e que está ligado aos objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais, é o *estranhamento*⁸. No caso da

⁸ Não é, contudo, minha pretensão, deixar entrever que filosofia e sociologia tenham

Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos (2006, p. 106, grifo no original).

Assim, as causas dos fenômenos sociais frequentemente não se revelam em sua aparência. O conhecimento da realidade requer, portanto, a capacidade de ir além do que se enxerga habitualmente, buscando revelar o que está oculto ao “olho nu”, ou seja, assim como nas ciências da natureza frequentemente a explicação científica demonstra os enganos da aparência (como quando vemos todos os dias o sol girando em torno da terra), na sociologia o estranhamento nos conduz a procurar os condicionantes sociais para os diversos eventos sociais escondidos por trás dos produtos sociais.

Ao trabalhar com o ensino de sociologia o professor deve tomar cuidado para não tratar os alunos como se os estivessem formando para serem sociólogos: “Os professores do nível superior prevalecem-se de uma situação peculiar desses cursos: os alunos que ali estão o fazem por escolha e não por obrigação, enquanto os alunos da escola básica ali estão por obrigação e não por escolha – não estão ali para serem sociólogos, historiadores, matemáticos, físicos ou literatos” (OCN, 2006, p.

exclusivamente perspectivas comuns de ensino. Evidentemente, há pontos de aproximação entre esses dois campos do saber, por outro lado, também há diferenças significativas entre as duas áreas. O conhecimento mais aprofundado destas diferenças mereceriam uma pesquisa específica.

108). Nossa práxis não deve ser voltada à formação de mini-sociólogos, mas de sujeitos ativos na sociedade.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica – Sociologia, do Estado do Paraná, na mesma direção, mas com formulações específicas, aponta para uma formação crítica e transformadora. Segundo a DCE-Sociologia “ao estabelecer Diretrizes para o encaminhamento da Sociologia no Ensino Médio, o objetivo é propiciar aos alunos as bases para a compreensão de como as sociedades se organizam, estruturam-se, legitimam-se e se mantêm, habilitando-as para uma atuação crítica e transformadora” (2008, p. 67).

Depois de fazer uma retomada do surgimento da sociologia e dos campos teóricos e metodológicos formados pelas matrizes sociológicas Marxiana, Durkheimiana e Weberiana, a DCE-Sociologia apresenta a chamada *Sociologia Crítica* como “um recurso científico a serviço do ensino”. Segundo a DCE-Sociologia, para a *Sociologia Crítica*

Conhecer é desenvolver o espírito crítico e a crítica científica não acontece sem uma crítica social. A sociologia perturba porque o conhecimento dos mecanismos de poder permite determinar as condições e os meios de uma ação destinada a dominá-las. O conhecimento exerce um efeito libertador, pois através do olhar sociológico a sociedade pode voltar-se sobre si mesma e os agentes sociais podem saber melhor o que são (DCE-SOCIOLOGIA, 2008, p. 68).

Entre os muitos teóricos desta perspectiva sociológica, destaco o estadunidense Charles Wright Mills,

autor do livro *A Imaginação Sociológica*, a qual é “responsável por levar o indivíduo a estabelecer uma relação entre sua biografia pessoal e o que acontece na sociedade de seu tempo” (DCE-SOCIOLOGIA, 2008, p. 68). Tal sociólogo ao propor o desenvolvimento da *imaginação sociológica* oferece, em meu entendimento, um caminho para o estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais. Mills salienta que a imaginação sociológica permite-nos compreender o cenário histórico e suas relações com a vida íntima, bem como afirma que só é possível compreender nossa própria história situando-nos dentro do período histórico que vivemos (1975, p.11-12). A imaginação sociológica nos permite ainda “compreender a história e a biografia e a relação entre ambas, dentro da sociedade. Esta é sua tarefa e sua promessa” (MILLS, 1975, p. 15).

Retomando a DCE-Sociologia, é importante destacar o papel teórico e político que as diretrizes determinam para os professores de sociologia, a quem cabe atuar na sociedade como um sujeito:

Ao sociólogo cabe, portanto, assumir responsabilidades como agente social ativo, desenvolvendo a capacidade de criticar a sociedade em que vive, levando os indivíduos a readquirirem a capacidade de pensar, experimentar uma transformação de valores, compreender o sentido cultural das Ciências Sociais pela reflexão e desenvolvimento de sua sensibilidade (DCE-SOCIOLOGIA, 2008, p. 69).

Assim, ao professor de sociologia é requerida a habilidade para estimular a reflexão dos estudantes, auxiliá-los no processo de desnaturalização dos

fenômenos sociais e na capacidade de por em prática a imaginação sociológica.

Breve relato de minha experiência

As referências teórico-metodológicas que orientam minha prática são as expostas acima, de modo que busco trabalhar conjuntamente com os alunos a fim de promover o estranhamento e a desnaturalização das relações sociais, bem como estimar o desenvolvimento da imaginação sociológica. Tal procedimento é feito ao longo dos diferentes conteúdos estruturantes trabalhados ao longo das séries.

As primeiras aulas são fundamentais para apontar a direção que vamos seguir. Nesse momento dois recursos multimídia são muito importantes para estimular a compreensão da construção social da sociedade e do estranhamento. Trata-se de uma cena do filme *O Curioso Caso de Benjamin Button* e do preâmbulo da peça de teatro *A Exceção e a Regra* do dramaturgo alemão Bertold Brecht, adaptada para o teatro radiofônico.

Sobre o filme, apresento uma cena em que Benjamin, personagem central, interpretado por Brad Pitt, visita sua amada, Daisy Fuller (Cate Blanchett), que sofrera um atropelamento. Numa bela e poética narrativa, Benjamin conta como uma série de acontecimentos aparentemente desconexos ocorrem em sintonia, o que acaba por permitir que na mesma hora em que distraidamente Dayse atravessa a rua venha um carro e a atropela, deixando-a gravemente ferida⁹. Com esta excelente reflexão

⁹ A fala completa narrada por Benjamin é a seguinte: “Às vezes estamos numa rota de colisão e não sabemos. Seja por acidente ou intencional, não podemos fazer nada a respeito. Uma mulher em Paris sai para fazer compras,

sobre a interdependência dos homens em sociedade busco apresentar aos

mas ela esqueceu seu casaco e voltou para casa e o telefone tocou e ela atendeu e conversou alguns minutos. Enquanto ela falava no telefone, Daisy estava ensaiando para uma apresentação na ópera em Paris. E enquanto ela ensaiava, a mulher do telefone saiu para pegar um táxi. O taxista saiu mais cedo e parou para tomar uma xícara de café. Enquanto isso Daisy estava ensaiado. E este taxista, que tinha deixado o passageiro mais cedo e tinha parado para tomar uma xícara de café, pegou a mulher que saiu para fazer compras. O táxi teve que parar bruscamente diante de um pedestre que tinha saído atrasado, cinco minutos, porque se esquecera de ajustar o seu despertador. E enquanto aquele homem estava saindo para o trabalho, Daisy tinha acabado de ensaiar e estava tomando banho. Enquanto Daisy tomava banho, o táxi esperava pela mulher que estava na confeitaria para pegar um pacote que ainda não fora embrulhado porque a moça que devia embrulhá-lo tinha brigado com o namorado na noite anterior e se esqueceu. Aí, quando o pacote estava embrulhado, a mulher que fora pegar o pacote voltou para o táxi, mas quando o táxi saiu, foi bloqueado por um caminhão de entrega. Enquanto isso Daisy estava se arrumando. O caminhão de entrega se afastou, e o táxi pode seguir em frente. Enquanto isso Daisy, a última a se arrumar, esperava por sua amiga que arrumava o cadarço que arrebitara. Enquanto o táxi estava parado, esperando o sinal se abrir, Daisy e sua amiga saíam pelos fundos do teatro. Se ao menos uma coisa tivesse acontecido diferente. Se o cadarço da amiga de Daisy não tivesse arrebitado, se o caminhão de entrega tivesse se afastado antes, se o pacote tivesse sido embrulhado antes (se a moça não tivesse rompido com o namorado), ou se aquele homem tivesse ajustado seu despertador e acordado cinco minutos antes, ou se o taxista não tivesse parado para tomar uma xícara de café, ou a mulher do casaco não tivesse esquecido seu casaco e o taxista a tivesse pego cinco minutos mais cedo. Daisy e sua amiga teriam atravessado a rua e o taxista não a teria atropelado. Mas sendo a vida como ela é, uma série de eventos e incidentes interligados, que não se podem controlar, aquele táxi passou direto, e o motorista teve um momento de distração, e o táxi atropelou Daisy, quebrando sua perna em cinco lugares” (O CURIOSO CASO DE BENJAMIN BUTTON, 2009).

estudantes como se constrói uma sociedade e como ela formata nossos gostos, nossas escolhas e mesmo nos obriga a aceitar algumas questões que não necessariamente estão em sintonia com nossa vontade. A interdependência das relações atravessa todas as dimensões de nossas vidas e condiciona nossa liberdade, nos direcionando (mas não determinando) para certos lugares.

Com efeito, a própria existência humana só é possível em sociedade. Como costume dizem em sala, não nascemos seres humanos, o tornamos à medida que somos socializados como tais. De fato, ainda antes do nosso nascimento começa a nossa socialização, isto é, nosso treinamento para vivermos em sociedade, o que requer que assimilamos certos comportamentos, hábitos, costumes, religião, gostos e até mesmo maneiras falar, pensar, agir, expressar-se etc. E, de fato, não há nada de natural nisso tudo. Embora nascemos com um código genético que nos permita andar, falar, pensar, escrever etc. não há nada na natureza que nos faça exercer tais habilidades. Assim, ainda que com estruturas biológicas, sem um grupo social que nos ensine a falar, comer, gostar, odiar, sentir, pensar, escrever, amar, ser homem, mulher, filho, pai, avó, marido, esposa, jovem, professor, empregado, patrão, dominante, dominado etc. não teríamos condições de exercer nenhum destes papéis sociais. Com efeito, somos o que somos apenas inscritos numa sociedade.

O segundo recurso utilizado é parte do áudio peça de teatro de Brecht radiofonizada pelo sociólogo e diretor teatral Eduardo Fernando Montagnari. O texto utilizado é uma verdadeira aula de sociologia, como pode-se notar abaixo:

A EXCEÇÃO E A REGRA

Nuca diga: isso é natural!

39

Excerto do Prólogo de A Exceção e a Regra de Bertolt Brecht adaptado por Eduardo Montagnari para a montagem realizada pelo Teatro Universitário de Maringá em 1987

Agora você vai ouvir a história de uma viagem

Feita por um explorador e por dois explorados

Preste muita atenção nesta recomendação,

Preste muita atenção nesta recomendação:

Primeiro, ache estranho o que não é estranho;

Segundo, ache difícil de explicar o que parece banal;

E por último, ache difícil de entender o que se apresenta como a regra

Desconfie de tudo

Diante da banalidade aja sempre com cautela,

E nunca, mas nunca mesmo, deixe de fazer perguntas

Caso seja necessário comece pelo que é mais comum

Caso seja necessário comece pelo que é comum

E procure saber se está correto

O senhor Brecht solicita expressamente

Nunca ache natural o que acontece e torna a acontecer

Num tempo de confusão e violência

De desordem ordenada.

Num tempo de arbitrariedade proposital

De impunidade descarada

Num tempo sombrio e triste

De humanidade desumanizada

Para que nada seja considerado imutável

Nada! Absolutamente nada!

Após ouvirmos em sala este trecho da peça de teatro, os alunos são interpelados a refletirem sobre o estranhamento, sobre a desconfiança e sobre a problematização do banal. Então procuro demonstrar que mesmo questões que aparentemente tem respostas fáceis podem ser mais complicadas do que parecem à primeira vista. Ressaltamos então a importância da curiosidade e de não nos satisfazermos com as repostas prontas, o que nos impulsiona a sempre fazer perguntas, começando pelas aparentemente mais simples.

De fato, todo conhecimento é político e Brecht revela isso em seu texto ao se referir existência de uma desordem ordenada, ou seja, uma ordem que toma a desordem como medida de organização social. Assim, somos levados a pensar em tantas questões que normalmente não estranhamos, como doentes nas filas dos hospitais, crianças abandonadas, violência de toda espécie, trabalhadores quase escravizados e guerras irracionais. Tudo isso são exemplos de desordens ordenadas.

A conclusão do poema não poderia ser mais sociológica. Brecht nos adverte a não aceitarmos nada como natural. Nessa direção, é possível afirmar que em sociedade a palavra natural não cabe, a não ser para aceitar o pensamento do senso comum que, não inocentemente, legitima a ordem social vigente, exploratória e opressiva (desordem ordenada). Ao estudante de sociologia, porém, cabe não se conformar com as respostas banais, mas refazer a cada dia suas dúvidas, sua curiosidade, reformular sempre as perguntas, estranhar as aparências e desnaturalizar os fenômenos sociais.

É claro que a reação dos alunos a estas provocações não é (ao menos não me parece ser) a aceitação passiva, tampouco a concordância plena. Diversas recepções são manifestadas por eles, desde as mais concordantes até as mais repulsivas, principalmente quando o assunto é religião. Uma dificuldade nesse trabalho é o próprio processo de comunicação com os estudantes, sempre ruidoso, de modo que, normalmente, fazer-se ouvir já é uma pequena vitória do docente. Embora não seja um ambiente harmônico, é preciso também reconhecer que a comunicação docente/discente não é impossível. Parece-me, na realidade, que se trata de um processo agonístico de avanços e recuos, em que ambas as partes cedem e avançam, de modo que tanto professor quanto aluno saem transformados dessa interação.

Conhecer mais profundamente o ponto de vista dos estudantes ainda é uma tarefa que temos por fazer. O que conseguimos captar nos momentos de interação de sala de aula é insuficiente para fazer uma avaliação com mais propriedade, a qual demandaria necessariamente a reflexão sobre a própria relação de ensino e aprendizagem. De qualquer forma, entendo que o lançamento desta problematização possibilita uma mínima reflexão que prepara terreno para a discussão dos temas sociológicos.

Considerações finais

Busquei ao longo desse artigo apresentar um pouco de minha experiência como professor de sociologia no ensino médio e um pouco do que tenho observado sobre o ensino de filosofia. É importante relembrar que sociologia e filosofia são áreas distintas do saber e até mesmo divergem sobre alguns temas. Ocorre também certo embate epistemológico entre ambas, à medida que a sociologia se pretende como uma ciência da sociedade e busca superar a reflexão metafísica sobre a sociedade. Ainda assim, ambas compartilham de pressupostos comuns, partem da desconfiança e da crítica, usam amplamente do método dialético e tem muito a contribuir ao serem articuladas.

De fato, tanto para a sociologia como para a filosofia, o exercício do estranhamento é fundamental. Ambas buscam ir além das aparências e formular sempre novas perguntas, num processo dialético. Ambas podem ser instrumentalizadas tanto para a passividade e aceitação social, quanto para a transformação. No Paraná, seguindo as Diretrizes Curriculares, espera-se da sociologia e da filosofia a contribuição para a formação de um sujeito crítico, isto é, capaz de ir além das aparências e questionar tanto sua inserção social quanto a própria sociedade.

Enquanto a filosofia contribui, assim, com a organização e o rigor do pensamento e com a crítica radical a sociologia busca desconstruir os consensos e as naturalizações dos padrões sociais, apontado para outras perspectivas de interpretação e atuação no mundo. Dessa feita, sociologia e filosofia, embora independentes, são mutuamente complementares e

absolutamente salutare para a formação de um homem para transformar o homem e o mundo.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*; volume 3: Ciências humanas e suas tecnologias: Conhecimentos de sociologia. Brasília, 2006.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. A Trajetória Histórica da Luta pela Introdução da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: _____ (Org.). *Sociologia em debate: Experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Editora

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2004.

DUTRA, Jorge da Cunha; PINO, Mauro August Burket Del. *Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras*: do século VXI ao século XXI. In: Intermeio: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 16, n.31, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4242467.pdf?1366066221>>. Acesso em 23 ago. 2013.

FINCHER, David. *O Curioso Caso de Benjamin Button*. EUA: Paramount Pictures e Warner Bros, 2008, 166 min.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MILLS, Wright. *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MORAES, Amaury César. O Veto de FHC: O sentido de um Gesto. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de (Org). *Sociologia em debate: Experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação básica. *Diretrizes curriculares da educação básica: Sociologia*. Paraná: 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_socio.pdf>. Acesso em 21 jun. 2013.

_____. *Diretrizes curriculares da educação básica: Filosofia*. Paraná: 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_filo.pdf>. Acesso em 23 ago. 2013.

SILVA, Ileizi Fiorelli. *A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e sociais/sociologia no Estado do Paraná (1970-2002)*. In: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. 29 de maio a 1 de junho de 2007, UFPE, Recife a.

_____. *A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina*. Cronos, Natal, V. 8, n. 2, p. 403-427, Jul/dez 2007 b.

_____. *A Sociologia no Ensino Médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das Metodologias no Primeiro Ano de reimplantação nas Escolas de Londrina – PR e Região*. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed Unijuí, 2004.

Recebido em 2014-01-14
Publicado em 2014-08-25