

SOCIOLOGIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE ANTHONY GIDDENS*

AMURABI PEREIRA DE OLIVEIRA, do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Pernambuco

RESUMO: No presente trabalho, discutimos os processos envolvidos no ensino de sociologia no Brasil, buscando compreender o lugar dessa ciência no currículo escolar do ensino médio a partir da idéia de reflexividade desenvolvida por Giddens. Nesse sentido, recorreremos à análise do autor acerca da modernidade e de como a sociologia é essencialmente a ciência que se propõe estudar as sociedades modernas. Nosso trabalho visa tanto a contribuir para uma sociologia do ensino de sociologia no Brasil quanto para uma análise da sociologia da educação a partir da teoria de Giddens, ainda pouco explorada nesse campo de investigação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Sociologia. Reflexividade. Sociologia da Educação.

INTRODUÇÃO

No campo acadêmico, muito se tem avançado no debate da sociologia educacional; contribuições que vêm desde clássicos como Marx, Weber e Durkheim, passando por autores mais contemporâneos como Gramsci, Althusser, Dewey, Mannheim, Bourdieu têm dado sustentáculo aos questionamentos e problematizações de caráter sociológico em torno do objeto educacional. Duas instâncias, porém, têm-se feito ausentes nestes debates: o exame sociológico do próprio ensino de sociologia, que, apesar do reavivamento do debate desde sua recente reintrodução em caráter obrigatório nos currículos do ensino médio, viu a centralidade das discussões adquirir um caráter mais pedagógico que sociológico; e as contribuições originais da

*Artigo recebido em 01/12/2009 e aprovado em 25/01/2010.

teoria de Anthony Giddens para o campo educacional, apesar de este não possuir uma obra específica sobre o tema.

Pretendemos fazer um esforço no decorrer deste trabalho para a realização de uma reflexão de caráter sociológico em torno do ensino de sociologia no Brasil, utilizando enquanto substrato a teoria de Giddens sobre a modernidade, destacando o lugar do ensino da sociologia no campo educacional e social. Nesse sentido, tomaremos enquanto parâmetro o postulado de que a sociologia é, por excelência, uma ciência reflexiva (Giddens, 1991) de modo que esse seu caráter deve ser destacado para a compreensão de seu *locus* na realidade escolar brasileira. Não olvidaremos as contribuições de outros autores que engrandecem o nosso debate, porém nosso foco será em torno dessa questão.

Compreendemos o processo de ensino da sociologia como possuidor de uma esfera tanto sincrônica quanto diacrônica, Em nossa análise, destacaremos essa última esfera, ao inserirmos o ensino de tal ciência no contexto moderno. E isso, tanto no sentido de seu ensino mais ligado a uma prática pedagógica como também política, ideológica, social e cultural, que se insere em contextos mais macrossociais assim como em contextos microssociais de performance e de interação.

Segundo Rodrigues (2007), “a sociologia é uma ciência que nasceu junto com o capitalismo. Seu interesse seminal foi o de compreender a sociedade industrial moderna” (p. 87), de modo que a compreensão sociológica é indissociável do contexto moderno. Logo, também seu ensino não pode ser pensado fora desse contexto; para Martins (2006), a sociologia caracteriza-se como resposta intelectual às questões postas pela modernidade.

Propomos, desse modo, uma análise de como a sociologia se insere na prática pedagógica e nos contextos curriculares, destacando também as tensões postas pelas relações de poder que permeiam tais esferas (APPLE, 2002), problematizando sua presença na realidade escolar brasileira a partir do substrato teórico anunciado.

SOCIOLOGIA E ENSINO MÉDIO: ITINERÁRIO DE UMA DISCIPLINA MARGINAL

Os percursos traçados por qualquer disciplina escolar no currículo são sujeitos a tensões entre relações de poder postas numa dada realidade social. Afinal, há que se enfatizar que a realidade educacional coloca-se em meio à elaboração de uma verdade que se constitui, tanto no nível diacrônico, a partir de um processo histórico de lutas simbólicas (BOURDIEU, 2005), quanto no nível sincrônico, a partir do processo interacional (GOFFMAN, 2005). Compreendemos, portanto, que o percurso da sociologia na realidade educacional brasileira só

poderá ser compreendido se o situarmos em relações tanto macrossociais quanto microssociais, que não são excludentes, mas sim complementares.

Em meio a essa tensão de forças, o percurso histórico da sociologia tem sido essencialmente marginal, no sentido em que seu conhecimento tem sido afastado do centro do debate na Educação Básica, permanecendo mais restrito às discussões travadas no nível superior.

Podemos destacar ainda que, de forma alguma, o percurso da sociologia pode ser pensado de forma linear; muito pelo contrário, seu itinerário inclui expansões e retraimentos que se atrelam aos humores políticos de nosso país. Nesse sentido, é válido ressaltar a afirmação de Bourdieu (2005), segundo a qual a autonomia de um campo será definida por sua capacidade de refratar as influências externas, de modo que poderíamos apontar tanto a sociologia quanto o campo educacional de modo geral como campos pouco autônomos. Tal posição ficará ainda mais clara no decorrer do século XX quando a sociologia delinea seu itinerário no currículo.

Mazza (2002) destaca quão importantes foram os anos 30 para o ensino de sociologia em decorrência da reforma de Francisco Campos, que, em 1931, instituiu o ensino de sociologia nas grades curriculares dos então cursos secundários, no curso normal e nos cursos preparatórios para o ingresso nas universidades. No ano de 1971, durante a ditadura militar, a lei n.º 5.692/71 excluiu a sociologia e a filosofia do currículo escolar, ingressando em seus lugares Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira). Como enfatizam Ribeiro et al. (2009):

na prática, nenhum diretor de escola ousava, em face da repressão política, fazer com que fossem ministradas as disciplinas de filosofia e sociologia. Mas o que não pode ser negligenciado é o fato de que, nos anos da repressão, ao serem retiradas a filosofia e sociologia do núcleo comum dos currículos, o objetivo era padronizar concepções de nacionalidade e de desenvolvimento, não permitindo questionamentos sociopolíticos, culturais e filosóficos. (p. 50)

Talvez, uma compreensão mais profunda do percurso da sociologia no ensino médio possa ser traçado a partir de um debate em torno da epistemologia e da ontologia do fazer das ciências humanas, de modo geral, e da sociologia de modo particular. Rickert (1987), em sua clássica distinção, afirma que as ciências dividem-se em nomotéticas e idiográficas, de modo que as primeiras preocupam-se com o que é geral e as segundas com o que há de particular. Desse modo, qualquer ciência vai se preocupar em algum grau com o que é geral e em algum grau com o que é particular; assim, não poderíamos simplesmente afirmar que as ciências humanas são idiográficas e as naturais nomotéticas, posição que implica assumirmos que as questões

de cunho epistemológico possuirão implicações ontológicas, posição díspar da assumida por Dilthey (1989) ao afirmar que é a natureza das ciências humanas, por serem distintas das naturais, que leva a questões metodológicas particulares. Logo, há aqui a proposição de que as diferenças ontológicas levam a implicações epistemológicas.

Porém encontramos em Habermas uma nova posição; o autor faz uma afirmativa que vai para além das questões ontológicas e epistemológicas ao situar a grande questão das ciências sociais na moral. Este é o elemento que a distaria das demais ciências; nesse sentido, questões como a neutralidade obtida através da manipulação adequada de determinados métodos, proposta pelo positivismo, perdem a razão de ser. A questão da ciência social caminha para além desta. Sendo assim, ao reconhecermos o caráter moral das ciências sociais, podemos compreender melhor sua localização em meio ao debate político e ideológico, que levará a questões ligadas à elaboração de políticas públicas educacionais que, como espaços de disputas estão sujeitas a tensões que incluem e/ou excluem determinados elementos curriculares. É-nos válida ainda a posição de Silva (2007) com relação ao ensino de sociologia no Brasil:

Assim, o processo de institucionalização do ensino de sociologia no Brasil, em suas dimensões burocráticas e legais, depende dos contextos histórico-culturais, das teias complexas das relações sociais, educacionais e científicas, que atuaram e atuam na configuração do campo da sociologia a partir de sua relação com o sistema de ensino. Estou, portanto, compreendendo o ensino de sociologia como parte de sistemas simbólicos tópicos das sociedades modernas. (SILVA, 2007, p. 405)

Sendo assim, será a sua dimensão moral que nos permitirá compreender sua inserção política e ideológica a direcionar sua posição no currículo. Ainda numa perspectiva histórica, vislumbramos que, com o fim da ditadura militar no país, ansiou-se bastante ao retorno da sociologia nos currículos obrigatórios do ensino médio, o que ocorreu de forma tímida através da ação de alguns estados. Com a redação da Lei n.º 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação, a sociologia e a filosofia foram alçadas a conhecimentos indispensáveis aos egressos do ensino médio para o exercício da cidadania; sua presença, porém, deu-se de forma bem mais dissolvida que institucionalizada no currículo comum do ensino médio.

Houve uma tentativa de resgate da disciplina no ano de 2001, por meio de um projeto de lei aprovado pelo Congresso Nacional, mas ironicamente vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, ele mesmo sociólogo. Seguiu-se a essa ação o parecer do Conselho Nacional de Educação,

em 2007, que incluía sociologia e filosofia enquanto componentes curriculares do ensino médio e, posteriormente, a lei n.º 11.648/08, que instituiu a obrigatoriedade de ambas nas três séries do ensino médio.

Percebemos, dessa forma, que a compreensão da permanência ou ausência da sociologia no ensino médio só pode dar-se à luz da análise dos processos microssociais, ideológicos e políticos, uma vez que, devido a seu caráter moral, sua inserção no currículo traz consigo uma série de tensões que se colocam a partir dos processos de dominação e controle. Desse modo, na condição de saber científico, a sociologia apresenta não apenas uma dimensão técnica como também subjetiva representada pela esfera da moral e da política.

SABER SOCIOLOGICO E REFLEXIVIDADE: IMPLICAÇÕES PARA O CAMPO EDUCACIONAL

Situamos o saber sociológico como dotado de uma esfera moral e política. Isso, porém, não nos basta para compreender o seu lugar no currículo escolar no Brasil, pois, como já afirmamos, esse saber insere-se em contextos maiores. Neste ponto, se faz necessária a distinção realizada por Giddens (2003) entre teoria social e teoria sociológica, sendo a primeira a reflexão acerca de questões de caráter epistemológico e socio-ontológicos genéricos, que preocupam as ciências humanas de modo geral. Já a segunda, na definição do autor, seria uma reflexão preocupada com o exame das sociedades modernas:

[...] emprego a expressão 'teoria social' para abranger questões que sustentem serem do interesse de todas as ciências sociais. Essas questões relacionam-se com a natureza da ação humana e do self atuante; com o modo como a interação deve ser conceituada e sua relação com as instituições; e com a apreensão das conotações práticas da análise social. Em contrapartida, entendo que a 'sociologia' não é uma disciplina genérica que se ocupa do estudo das sociedades humanas como um todo, mas aquele ramo da ciência social que concentra seu foco particularmente sobre as sociedades modernas ou 'avançadas' (GIDDENS, 2003, p. XVII-XVIII)

Nesse sentido, se faz necessária a definição de modernidade, que, para o autor, "refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência" (GIDDENS, 1991, p. 11). Logo, esse exame moderno é que se insere no processo educacional; quando pensamos o ensino de sociologia, não podemos, portanto, distar a análise do ensino

dessa ciência do projeto de modernidade, que possui em si mesma inúmeras contradições configuradas a partir dos processos de exploração e dominação.

Destacamos ainda que a modernidade traz em si uma característica distintiva: a reflexividade, que permite que a vida moderna seja formulada a partir de outras relações cognitivas que não havia na era pré-moderna; ainda segundo o autor, podemos definir reflexividade da seguinte forma:

a reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz da informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter. Em todas as culturas, as práticas sociais são rotineiramente alteradas à luz de descobertas sucessivas que passam a informá-las. Mas somente na era da modernidade a revisão da convenção é radicalizada para se aplicar (em princípio) a todos os aspectos da vida humana, inclusive à intervenção tecnológica no mundo material. Diz-se com frequência que a modernidade é marcada por um apetite pelo novo, mas talvez isto não seja completamente preciso. O que é característico da modernidade não é adoção do novo por si só, mas a suposição da reflexividade indiscriminada – que, é claro, inclui a reflexão sobre a natureza da própria reflexão. (GIDDENS, 1991, p. 45-6)

Consideremos, portanto, essas esferas: a sociologia como estudo das sociedades modernas e a modernidade marcada pela reflexividade. Em verdade, podemos afirmar que a sociologia é essencialmente reflexiva, seu conhecimento é sempre reformulado visando a uma nova compreensão de si; situa-se, desse modo, numa posição que lhe permite realizar um salto qualitativo no processo educacional. Não que as demais disciplinas do currículo não possam reivindicar a dimensão *reflexividade*; a sociologia, porém, possui este caráter de forma epistemológica bem como ontológica.

Situamos o *locus* da sociologia no ensino médio do Brasil justamente aí, pois compreendemos a educação sempre trazer em si esse caráter de reflexividade, devendo suas instâncias perpassar toda uma discussão e elaboração de práticas que permitam aos sujeitos educacionais uma tomada de posição que vá para além da reprodução social.

O resgate do caráter emancipatório da educação perpassa a elaboração de uma prática educacional reflexiva, de modo a pensar a sociologia como instrumento de resgate dessa esfera. Devemos destacar aí que a ênfase deve recair não apenas sobre os conteúdos como também sobre os conceitos, pois como nos aponta Bridi, Araújo e Motim (2009):

o homem vive mais num mundo de conceitos do que de objetos, eventos e situações [...] e à escola cabe possibilitar sua ampliação e a reconstrução permanentes, mediante o desenvolvimento dos conteúdos de maneira

significativa e duradoura, tendo sempre presente a realidade do aluno sem dispensar suas lições mais estendidas e históricas". (BRIDI; ARAÚJO; MOTIM, 2009, p. 64)

Tal reformulação se faz possível não simplesmente mediante uma atitude institucional. Afinal, a simples reintrodução da sociologia no currículo nada garante – muito pelo contrário, uma postura sociológica conservadora e acrítica pode reforçar o caráter reificador potencial da educação. Tal reformulação implicaria uma nova postura moral e política, como já enfatizamos, de modo que se possa pensar a postura educacional na qualidade de postura que visa ao combate da própria barbárie, como destaca Adorno (1995).

Esses mecanismos, à luz de uma compreensão moderna, não se colocam à margem do plano institucional, mas também não se limitam ao mesmo, principalmente se partirmos de uma compreensão de que a constituição do social se dá em âmbitos tanto institucionais como não-institucionais. O que apregoamos aqui é que as contradições do projeto de modernidade devem sofrer tanto uma crítica centrífuga quanto centrípeta, questionando de dentro e de fora os processos de estruturação da realidade social e, nesse caso específico, educacional.

A teoria da estruturação de Giddens (2003) permite-nos repensar o próprio lugar do sujeito na estrutura social, ao pôr o agente como elemento que anima a prática da estrutura também a modificando, o que nos leva a situar a prática docente da sociologia como práxis do agente visando à transformação da estrutura. Isso, no entanto, não configura um movimento unívoco, porém, como já afirmado, esse caráter é inerente, em boa medida, à sociologia, de forma epistemológica e ontológica.

A análise reflexiva da realidade social leva-nos a um processo de alteração posicional e cognitiva do sujeito educacional, processo que nos possibilita vislumbrar um papel mais ativo do agente ante a estrutura na modernidade. Desse modo, o mesmo poderia reavaliar suas próprias práticas e a conjuntura que se insere sempre à luz de uma nova reflexão e um novo conjunto de conhecimentos.

Além do mais, a reflexividade não é um fenômeno simplesmente acabado; muito pelo contrário, como afirma Giddens,

viver em uma era da informação, na minha opinião, significa um aumento da reflexividade social. A reflexividade social refere-se à necessidade de estarmos sempre pensando, ou refletindo, a respeito das circunstâncias em que nossas vidas se desenrolam. (GIDDENS, 2001, p. 540, grifado no original)

Ou seja, é um processo crescente que se insere e se dissolve nas mais diversas práticas sociais.

A compreensão da realidade educacional situa-se também, nesse sentido, num plano de compreensão do caráter reflexivo do social, de forma que as transformações no mesmo devem ser analisadas a partir dessa dimensão.

Pensar hoje o ensino de sociologia no Brasil é situar-se ante esse debate, compreender as possibilidades da prática educacional de gerar novas posturas cognitivas, mas que possuem também um caráter moral e político, que podem ancorar posturas dos sujeitos ante o risco moderno posto (GIDDENS, 1997).

Desse modo, ao interpretar essa realidade educacional com base na teoria proposta por Giddens, temos que reconhecer o caráter emblemático da sociologia no currículo educacional da escola brasileira, em especial se compreendemos esse currículo como expressão das lutas de poder travadas em sua definição.

As posturas cognitivas e políticas no âmbito escolar são objeto de disputas e colocam-se no campo do domínio ideológico. Neste momento histórico, inserem-se num projeto de modernidade que se circunscreve também às relações de poder postas; desse modo reafirmamos a necessidade de uma crítica centrífuga e centrípeta, que só se faz possível através de uma análise assentada na teoria sociológica, compreendendo-a como ciência que reflete sobre as sociedades modernas.

Ensino, política e moral não se desvencilham, de modo que o olhar sociológico se faz fundamental para a elaboração reflexiva da prática educacional, em especial quando pensada em sua natureza de prática também política e ideológica.

PARA NÃO CONCLUIR

Chegamos ao término deste trabalho com o intuito não de concluir ou exaurir a discussão, mas sim de tocar em pontos que nos permitam avançar no debate tanto acerca do ensino de sociologia no Brasil quanto da discussão em torno da contribuição da teoria de Giddens para a compreensão do fenômeno educacional.

Compreendemos que, ao encararmos que nos situamos num cenário moderno, a categoria reflexividade se faz imprescindível para compreender o mundo, de modo que o universo educacional não se situa à margem desse processo. A sociologia como ciência essencialmente reflexiva ocupa posição central neste debate e numa possível virada cognitiva que se possa pensar na educação brasileira.

Como nos aponta Berger (1986), a sociologia permite-nos analisar para além das fachadas do social; ela se mostra, portanto, como importante exercício de estranhamento da realidade e do despertar de uma postura crítica. Esse conhecimento científico inserido no currículo escolar do ensino médio no Brasil possibilita-nos inserir criticamente a prática educacional na análise reflexiva da realidade.

THE SOCIOLOGY OF THE TEACHING OF SOCIOLOGY IN BRAZIL: CONTRIBUTIONS FROM ANTHONY GIDDENS

ABSTRACT: This article discusses the processes involved in the teaching of sociology in Brazil, with the aim of understanding the place of this science in the secondary school curriculum, according to the idea of reflexivity, developed by Giddens. To achieve this, use is made of his analysis of modernity and how sociology is essentially the science for studying modern societies. Our study aims to contribute to a Sociology of the Sociology of Education in Brazil and to an analysis of the Sociology of Education according to the theory of Giddens, still under explored in this field of research.

KEYWORDS: Teaching Sociology. Reflexivity. Sociology of Education

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, M. W. *Educação e Poder*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.
- BERGER, P. L. *Perspectivas Sociológicas: Uma Visão Humanística*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BRIDI, M. A.; ARAÚJO, S. M.; MOTIM, B. L. *Ensinar e Aprender Sociologia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- DILTHEY, W. *Introduction to the Human Sciences*. Selected Works, New Jersey: Princeton University Press, 1989.
- GIDDENS, A. *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Sociologia*. São Paulo: Artmed, 2001.
- _____. Risco, Confiança, Reflexividade. In: _____. BECK, Ulrich; LASH, Scott (orgs.) *Modernização Reflexiva*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
- _____. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GOFFMAN, E. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MARTINS, C. B. *O que é sociologia?* São Paulo: Brasiliense, 2006.

MAZZA, D. A. A história da sociologia no Brasil contada pela ótica da sociologia da educação. In: TURA, M. L. R. (Orgs.). *Sociologia para educadores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

RIBEIRO, A. et al. Sociologia e Filosofia nas Escolas de Ensino Médio: Ausências, Permanências e Perspectivas. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. *A Sociologia vai à Escola: História, Ensino e Docência*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009.

RICKERT, Heinrich. *The Limits of Concept Formation in Natural Science: A logical introduction to the historical sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

RODRIGUES, A. T.. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Ileizi L. F. A Sociologia no Ensino Médio: Os Desafios Institucionais e Epistemológicos para a Consolidação da Disciplina. *Cronos (Natal)*, v. 8, p. 403-427, 2007

AMURABI PEREIRA DE OLIVEIRA é Licenciado e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande, Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor efetivo de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco e colaborador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano.
E-mail: amurabi@oi.com.br
