

Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?*

Bernard Lahire

Professor de Sociologia na École Normale Supérieure de Lyon.
Responsável pela equipe: “Disposições, poderes, culturas, socializações”, Centre Max Weber (UMR 5283 CNRS).

PARA QUE SERVE A SOCIOLOGIA?

Responder a questão: “Para que serve o ensino da Sociologia?” implica, desde já, a questão: “Para que serve a Sociologia?”

Os quadros de realidades sociais que nos descrevem as Ciências Sociais, em geral, e a Sociologia, em particular, têm, primeiramente, como ambição produzir um conhecimento o mais racional e justo possível do estado do mundo social. Eles podem evidentemente tornar mais conscientes das complexidades e das sutilezas da ordem social das coisas aqueles que esperam por em prática políticas de democratização social, escolar ou cultural ou ainda políticas de redução de desigualdades sociais

*Conferência Inaugural do III ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica), realizado entre 31 de maio e 03 de junho de 2013, em Fortaleza-CE.

e econômicas. Seria, no entanto, em vão querer *deduzir* conhecimentos científicos uma linha ou um programa político bem específico.

“Uma ciência empírica – escreveu Max Weber – não seria ensinar a quem quer que fosse o que ele *deve* fazer, mas somente o que ele *pode* – e se for o caso – o que ele *quer* fazer” (M. WEBER, *Essais sur la théorie de la science*. Paris: Presses Pocket, Agora, 1992, p. 125).

Podemos dizer, de maneira metafórica, que a descoberta científica de nosso sistema solar tornou possível muitos progressos tecnológicos, mas nunca ditou a conduta necessária a respeito dessa realidade física (não está inscrito nesse conhecimento a necessidade de ir por o pé na Lua nem mesmo de enviar homens ou animais ao espaço).

A respeito da escola, por exemplo, os trabalhos mundialmente conhecidos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron sobre as desigualdades sociais em matéria de acesso ao saber ou à cultura (*Os herdeiros e a reprodução*) deram lugar a interpretações e a “traduções” políticas bem diferentes.

Elas são, com efeito, por vezes, inspiradas por linhas reformistas muito pontuais, guiadas pelas ideias segundo as quais seria necessário criar um ensino de “anti-desvantagem”. Para contrariar a reprodução das desigualdades sociais através da Escola, pensou-se que seria necessário compensar as desvantagens sociais de início pelas *pedagogias da anti-desvantagem*. Seria necessário instalar em todos os níveis de escolaridade, uma pedagogia racional adaptada à recuperação cultural e linguística das crianças oriundas dos meios econômica e culturalmente mais desfavorecidos. A criação na França, nos anos 1980, das Zonas de educação prioritária, fundada na ideia de que seria preciso *dar mais* (tempo, modos material e humanos, etc) *àqueles que têm menos* (àqueles menos dotados socialmente), ia nesse sentido.

Outros deduziram iguais trabalhos; era necessário – para evitar o afastamento maciço dos alunos oriundos dos meios populares – *diversificar as formas de excelência* e não se limitar a um modelo restrito de seleção pelas matérias mais nobres do momento (latim, matemáticas, etc.).

Antes de obstinar-se a querer avaliar todos os alunos pela medida de um só padrão (privilegiando geralmente as capacidades de abstração, de reformatização, etc.), certos reformadores pensavam que seria necessário particularmente valorizar as culturas técnicas, tecnológicas, a aprendizagem profissional, prática ou artesanal, insistindo na pluralidade das formas de inteligência e de excelência.

Outros, enfim, se apoiando na mesma análise da relação das diferentes classes sociais do sistema escolar, deduziriam disso, nos anos 1970, que era a estrutura desigual do mundo social que deveria *revolucionar* e que todo

progresso em matéria de acesso ao saber e à cultura dependeria da capacidade de “mudar as relações sociais de classe”. Somente uma “sociedade sem classes” poderia levar a uma real redução das desigualdades culturais.

Através desse exemplo histórico, vemos bem que se coloca a questão entre o “cientista e o político” (retomando o título de uma célebre obra do sociólogo Max Weber) ou entre os cientistas e os políticos. Mas geralmente, o que se coloca em questão aqui é a utilidade social ou política da Sociologia.

Para que e para quem serve a Sociologia? A Sociologia deve necessariamente “servir” a algo ou a alguém? E se ela tiver utilidade, qualquer que seja, qual deve ser sua natureza:

- política (pesquisador-expert, pesquisador conselheiro do príncipe, pesquisador dando armas de lutas aos dominados de toda natureza);
- terapêutica (a Sociologia como sócio-análise e meio de diminuir os sofrimentos individuais pela compreensão do mundo social e de seus determinismos),;
- cognitivo-científica (a Sociologia como saber, não tendo outros objetivos que o de ser mais verdadeiro possível)?

Eis uma série de questões que giram em torno da utilidade e da inutilidade efetivas ou desejadas da Sociologia, com as quais os pesquisadores são sempre inevitavelmente confrontados.

Visto que ela tem sua atenção mais frequentemente voltada para sua própria sociedade e para os fatos que são contemporâneos ou que têm repercussões no mundo contemporâneo; visto que ela preenche, por vezes, funções críticas, e que seus resultados são geralmente legíveis pelos mesmos “objetos” de suas pesquisas, a Sociologia é uma ciência comumente forçada a passar tanto tempo a explicar e a justificar seus procedimentos e sua existência quanto a entregar os resultados de suas análises.

A singular situação das Ciências Sociais é, portanto, particularmente desconfortável. Porque não somente é exaustivo ter de responder, continuamente, a questão “para que serve?”, como mais desconfortável ainda é o fato de que a resposta “isso não serve pra nada” está frequentemente na mente daquele que faz tal pergunta. É por isso que todo pesquisador que pretende fazer um trabalho científico e, por conseqüência, defender sua independência de pensamento contra toda imposição exterior à lógica de sua profissão, é levado, uma vez ou outra, a defender sua liberdade a despeito de toda espécie de demanda social (política, religiosa, econômica, burocrática...).

Essa permanência à distância das demandas de utilidade toma formas diferentes, segundo outros autores e contextos. Por exemplo, Émile Durkheim, fundador francês da Sociologia, podia insistir na indiferença de princípio que deve adotar a Sociologia a respeito das consequências práticas de suas descobertas, quando ele estabelecia uma diferença clara entre Sociologia de educação (que diz “o que é”) e teorias pedagógicas (que determinam “o que deve ser”):

A ciência, escreveu ele, começa desde que o saber, qualquer que seja ele, é pesquisado por ele mesmo. Sem dúvida, o cientista sabe bem que suas descobertas serão de modo verossímil, suscetíveis de serem utilizadas. Ele pode até mesmo mostrar que direciona preferencialmente suas pesquisas sobre esse ou aquele ponto, porque ele pressente que elas serão assim melhor aproveitadas, e permitirão satisfazer a necessidades urgentes. Mas à medida que ele se entrega à investigação científica, ele se desinteressa pelas coisas práticas. Ele diz o que é, ele constata o que são as coisas, e ele se realiza nisso. Ele não se preocupa em saber se as verdades que ele descobre são agradáveis ou desconcertantes, se é bom que as relações que ele estabelece continuem como estão, ou se seria melhor que elas fossem de outra maneira. Seu papel é de exprimir o real, não o de o julgar [DURKHEIM, E. (1989). *Éducation et sociologie* (1938). PUF, Quadrige, Paris, p. 71].

O pesquisador pode também resistir ao apelo da utilidade (rentabilidade) econômica dos saberes. Como escreveu Raymond Aron, no seu prefácio na tradução da obra de Thorstein Veblen *The Theory of the leisure class*,

[...] a curiosidade sem outra preocupação além do conhecimento, sem outra disciplina que aquelas que se impõem a ela mesma, sem consideração de utilidade que, na civilização pragmática e pecuniária, reside aquela de alguns e não de todos, essa curiosidade consagrada a ela mesma oferece uma garantia sobre o despotismo do dinheiro, uma probabilidade de progresso e de crítica [ARON, 1978, p. XXIII]

Ele pode, enfim, ver que a “utilidade” pode esconder uma relação servil frente aos dominantes (politicamente, culturalmente, religiosamente, economicamente...) e considerar que a produção de verdades sobre o mundo social vai frequentemente ao encontro das funções sociais de legitimação, de justificação dos poderes (e dos políticos) que podem querer atribuir às Ciências Sociais. A propósito, em 1980, declarou o sociólogo Pierre Bourdieu:

[...] entre as pessoas das quais depende a existência da Sociologia, há cada vez mais pessoas para perguntar para que serve a Sociologia. De fato, a Sociologia tem mais probabilidade de decepcionar ou de contrariar os poderes do que cumprir sua função propriamente científica. Essa função não é a de servir a algo, ou seja, a alguém. Pedir à Sociologia para servir a algo é sempre um modo de lhe pedir para servir ao poder. Enquanto sua função científica é compreender o mundo social, a começar pelos poderes; operação que não é neutra socialmente e que preenche sem nenhuma dúvida uma função social. Entre outras razões, porque não existe poder que não deva uma parte – e não a menor delas – de sua eficácia ao desconhecimento dos mecanismos que o fundam [BOURDIEU, P. (1980), *Questions de sociologie*. Paris: Minuit, p. 23-24].

Contra as injunções multiformes de produção de um “saber útil”, os cientistas sempre lutaram pela “curiosidade gratuita” ou a “pesquisa da verdade” nela mesma e por ela mesma.

Ao mesmo tempo, não se pode deixar de pensar que atrás de fortes reações frente às injunções de ser “útil” e de “servir”, se esconde uma defesa de uma outra forma de utilidade; uma forma de utilidade superior; superior pois, infinitamente mais desinteressada que a “utilidade” que se invoca quando se pede ao sociólogo para prestar toda uma série de serviços particulares (de informações, de perícias, de conselhos ou, pior, de legitimações dessa ou daquela ação, dessa ou daquela política).

O mesmo Durkheim, que defende a pesquisa desinteressada do saber “por ele mesmo”, declara sobre isso na introdução de *A divisão do trabalho social* (1895), que “a sociologia não vale uma hora de sacrifício se ela não tiver ao menos um interesse especulativo”. E ele precisa isso em suas *lições de sociologia*:

Um povo é tanto mais democrático quanto mais considerável é o papel desempenhado, na marcha dos negócios públicos, pela deliberação, pela reflexão, pelo espírito crítico. E é tanto menos democrático quando, ao contrário, mais preponderem, nessa marcha, a inconsciência, os hábitos inconfessados, os sentimentos obscuros, os preconceitos, numa palavra, os escapos ao exame (DURKHEIM, E. *Leçons de sociologie. Physique des mœurs et du droit*. 1890-1900).

É evidente que, para ele, as Ciências Sociais fazem parte plenamente desse trabalho de deliberação, de reflexão e desse espírito crítico. Ele escreve ainda: “O cientista tem o dever de desenvolver seu espírito crítico,

de não submeter seu entendimento a nenhuma outra autoridade que não seja a da razão” (*idem*).

Filhas da democracia, as ciências sociais – obviamente mal vistas pelos regimes conservadores e erradicadas pelos regimes ditatoriais – servem (à) democracia e são preocupantes. Porque a democracia partiu ligada, na história, com as “Luzes” (*les Lumières*) e, notadamente, com a produção de “verdades sobre o mundo social”: verdade dos fatos objetiváveis, mensuráveis, que é infelizmente a verdade das desigualdades, das dominações, das opressões, das explorações, das humilhações...

Na falta de ciências sociais fortes, e cujos resultados são o mais amplamente difundidos, os cidadãos ficariam totalmente desprovidos face a todos os provedores (produtores ou difusores) de ideologia, multiplicados ao longo das últimas décadas numa sociedade na qual o lugar do simbólico (ou seja do trabalho sobre as representações) é consideravelmente apagado. O papel dos especialistas da comunicação política (melhor, porém, seria falar de “manipulação política”) ou do *marketing*, dos jornalistas, dos pesquisadores, quase cientistas, dos retóricos mais ou menos hábeis, enfim, de todos os sofistas dos tempos modernos, não parou de crescer, e é, portanto, imprescindível transmitir, o mais racionalmente possível e para o maior número de pessoas, os meios de decifrar e de contestar os discursos de ilusão sobre o mundo social.

O ENSINO DA SOCIOLOGIA

O ensino da Sociologia, que eu desejaria pessoalmente, que fosse introduzido o mais cedo possível, desde a Escola primária, desempenha, a meu ver, um papel crucial para a vida coletiva e para a formação de cidadãos nas sociedades democráticas. Sustento que o ensino *pedagogicamente adaptado* da Sociologia desde a Escola primária¹, constituiria uma resposta adequada (e muito melhor que outras) às exigências modernas de formação escolar dos cidadãos.

ALGUNS OBSTÁCULOS A TRANSPOR

Várias objeções são muito espontaneamente levantadas desde o momento em que se evoca um tal projeto de ensino de uma série de aquisições e de ferramentas produzidas ao longo de sua história pela Sociologia. É importante responder a tais interrogações.

1. É imaginável ensinar uma ciência que é tida e se apresenta geralmente como conflituosa (as lutas entre as “escolas” ou “correntes” teóricas tornariam impossível a constituição de um fundo de aquisições comuns), e por vezes até ideológica?

Poderíamos responder a tal interrogação perguntando, primeiramente, por que a fazemos particularmente a respeito da Sociologia. Considerando uma disciplina como a História – ensinada em um país como a França, desde Escola primária –, constatamos a mesma diversidade que na Sociologia, de métodos, de modos de construção da realidade histórica, os mesmos debates sobre a cientificidade (ou a não-cientificidade) da História e sobre seus laços com concepções ideológicas. Esta diversidade intrínseca das maneiras de fazer e de escrever a história (história quantitativa ou micro-história, história política das ideias ou história social da cultura, história estrutural ou história factual.) não impede, todavia, essa disciplina de estar presente desde a Escola primária. A diversidade teórica e metodológica não é absolutamente um sintoma de não-cientificidade, mas o sinal de um funcionamento “normal” das pesquisas. Do mesmo modo, qual literatura estamos ensinando? O que é que provoca a naturalidade e a evidência do ensino da literatura (de uma parte do patrimônio literário), senão o hábito que nós temos de vê-las no cenário escolar?

Como em toda ciência, as diferenças, os conflitos de “escola” ou de “correntes” teóricas (sinais mais frequentes de uma boa saúde crítica dessas disciplinas) não impedem a existência de um campo de referências e de aquisições comuns por quem pratica ordinariamente sua profissão: aquisições teóricas (exigência de um modo de pensamento relacional contra os modos de pensamento essencialistas, o método comparativo ou o relativismo antropológico) e metodológicas (observações, entrevistas, questionários e modos de tratamento dos dados quantitativos). E é graças a toda essa tradição e aos constrangimentos empíricos que pesam sobre eles que as ciências do mundo social não são redutíveis a “puras ideologias”, como gostariam todos aqueles (entre os produtores profissionais de discurso sobre o mundo social) que têm algum interesse de não ver essas ciências se desenvolverem (se estender e ganhar em legitimidade). O que faz com que o conhecimento sociológico não seja um conhecimento do mundo social “como outros” (religioso, político, ideológico, etc.) e que ele possa pretender certa robustez diante dos fatos sociais observáveis, é que ele é uma construção racional apoiada nos dados produzidos segundo métodos (explícitos) específicos.

O medo que alguns experimentam diante da ideia de ver entrarem nos programas oficiais da disciplina temas “ideológicos” (controversos e

polêmicos), ou simplesmente “sociais”, conduz paradoxalmente os alunos a ficarem desprovidos face a todos os provedores (produtores ou difusores) de ideologia, multiplicados ao longo das últimas décadas nas nossas sociedades fortemente escolarizadas. O papel dos especialistas da comunicação política (melhor, porém, seria falar de “manipulação política”) ou de *marketing*, do jornalismo, dos quase cientistas, dos retóricos mais ou menos hábeis, enfim, de todos os sofistas dos tempos modernos, não parou de crescer, e é crucial transmitir o mais racionalmente possível para o maior número de pessoas, os meios de decifrar e de contestar os discursos de ilusão sobre o mundo social. Erro de cálculo republicano que conduziria, por intuito de conservar uma pseudo-neutralidade escolar, a querer fora das paredes da escola os “problemas” ou “fatos” sociais e ideológicos que se colocam e se impõem. Por que não ensinar as ferramentas e as maneiras de pensar que as ciências sociais constituíram de maneira eficaz há mais de cem anos, ao invés de deixar os futuros cidadãos construir (ou não) seus saberes sobre o mundo social, no seio de suas estruturas familiares ou nos quadros tradicionais da socialização (ensino religioso, socialização política e sindical, etc.)? E se julgará aqui que, do “retorno ao ensino moral”, regularmente proposto em matéria de “formação para a cidadania” ou da introdução pedagogicamente adaptada com um certo número de atitudes e de ferramentas inventadas pelas ciências sociais, é o mais adaptado às exigências dos tempos modernos...

Uma vez doravante capazes de ensinar a atitude científica concernente ao mundo físico e natural, nós deixamos tranquilamente se desenvolverem disposições mágicas e pré-rationais a respeito do mundo social. Norbert Elias mostrou bem que, ao longo da história, os homens progressivamente conquistaram uma atitude de distanciamento, primeiramente em relação aos fenômenos naturais, depois, mais dificilmente, em relação aos fenômenos sociais. Com efeito, os homens das sociedades pré-científicas foram materialmente e cognitivamente impotentes frente aos “caprichos da natureza”. A ciência se inscreve num processo de distanciamento e de controle dos efeitos e, por consequência em um processo de civilização. Oferecendo meios de não tomar seus desejos (ou seus medos) como realidade, de ver as coisas de maneira menos diretamente apegadas à posição, aos interesses e aos fantasmas daquele que vê, a atitude científica permite sair progressivamente da relação subjetiva, emocional e parcial à realidade:

Os membros da sociedade onde reina a ciência não são, geralmente, conscientes do alto degrau de distanciamento, do controle de si e da neutralidade afetiva requeridos para reconhecer que os acontecimentos que levam ao seu prazer

ou sofrimento – e, sobretudo, do sofrimento – podem ser perfeitamente o resultado não intencional de causas inanimadas, de mecanismos naturais sem objetivo ou daquilo que nós chamamos de “acaso” (ELIAS, N. *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*. Paris: Fayard, 1993, p. 95).

Frente à natureza, as sociedades têm, bem ou mal, encontrado respostas. Porém, elas têm muito mais dificuldades no que concerne às relações inter-humanas. Elias nota, precisamente, um enfraquecimento da atitude distanciada quando se passa, nas sociedades industriais, da relação indivíduo / natureza às relações de interdependência interindivíduos (intraestadistas) ou intersociedades (interestadistas). Todavia, o desenvolvimento sem precedente das ciências sociais nas universidades ao longo do séc. XX, sua presença em numerosas formações universitárias ou profissionais e sua introdução no *lycée*² vão claramente no sentido de extensão de uma relação mais equipada, mais informada e mais racional ao mundo social, enfim, de um conhecimento comum mais científico da realidade social.

2. Pelo seu conteúdo e sua forma, essas ciências sociais não são intrinsecamente voltadas a intervir apenas ao nível de uma formação superior?

Se pensarmos imediatamente em teorias, conceitos ou “grandes autores”, é bem evidente que a Sociologia não é transmissível no âmbito da Escola primária. É evidente, por consequência, que é a adaptação com razão de um certo número de ferramentas e de aquisições fundamentais dessas ciências que se trataria de ensinar; e não uma cultura científica-universitária: os comentários científicos sobre a sociologia compreensiva de Max Weber ou a antropologia estrutural de Claude Lévi-Strauss não têm, com efeito, nada de semelhante ao nível escolar. A tradução de “saberes científicos” em “saberes escolares” tendo tido êxito na Escola primária – tanto com ciências do homem próximas da Sociologia (a História e a Geografia) quanto com ciências ainda mais abstratas e formais (as matemáticas) –, não vemos o que impediria os sociólogos de proceder da mesma forma.

Por outro lado, o que pensar sobre programas e instruções oficiais que, na França, exigem o ensino das “instituições da República” e seu funcionamento: “a República, seus símbolos e sua divisa; o presidente da República, sua eleição ao sufrágio universal; os parlamentares; a elaboração e o papel da lei; a justiça; os eleitos locais, em particular o prefeito da comuna – um exemplo de serviço público³”? Tudo acontece como se a imaginação pedagógica em matéria oscilasse entre a lição de moral e o curso de ciências políticas...

3. Não seria demasiadamente difícil, para jovens entre 6 e 11 anos, se construírem no seio de culturas (nacional, regional, familiar, escolar, etc.) e se habituarem, ao mesmo tempo, a tomar distância ou a desenvolver uma certa reflexividade com relação a esses mesmos pontos culturais?

É comum conceber os instrumentos de reflexividade como ferramenta que intervém apenas “em um segundo momento”, depois de uma fase de aprendizagem, interiorização ou de incorporação necessariamente pré-reflexiva. Seria, assim, impossível aprender a teoria do caminhar ao mesmo tempo em que se aprende a caminhar.

A reflexividade viria somente depois que a aprendizagem “às cegas” (não-consciente) fosse posta em prática. É verdade que, ao longo do seu processo de socialização, a criança não tem a possibilidade de interiorizar sua cultura e de aprender num mesmo movimento seu caráter arbitrário de um ponto de vista cultural, histórico ou civilizacional. É necessário, com efeito, que ela comece a ver o mundo a partir de um “ponto de vista” qualquer para que se possa começar a fazê-la aprender a diversidade dos “pontos de vista”; é necessário que ela construa sua personalidade a partir de um ponto particular do mundo social, do tempo e do espaço, ou seja, que ela se inscreva em uma cultura, um lugar, e em um determinado tempo, para que seja possível fazê-la compreender a “relatividade” de sua situação cultural, temporal e espacial.

Todavia, isso significa a necessidade de esperar o *lycée* para começar a adquirir o hábito de certa descentração em relação a seu (ou antes, seus) meio(s) de vida, o raciocínio comparativo ou o pensamento racional a respeito de fatos sociais? Esperar o *lycée* para constatar que hábitos não-científicos de pensamento sobre o mundo social impeçam muito seriamente – e como poderia ser de outra forma, depois de tantos anos passados sem nada construir na matéria? – a instalação de novos hábitos de pensamentos ligados às ciências do mundo social.

Se podemos facilmente admitir o fato de que a criança deve primeiro “saber falar” antes de aprender a ler, a escrever e a constituir a língua como objeto de estudo, não é nada menos que o sistema francês ensina hoje em dia, e isso desde os seis anos, a leitura a escrita e rudimentos da gramática francesa. A reflexividade linguística seria menos abstrata do que a reflexividade em relação ao mundo social? Pensando bem sobre isso, poderíamos ser levados a concluir que é a constituição da língua como objeto de estudo e de reflexão que se revela um exercício bem mais estranho ainda para as crianças. A construção de si através de diversas instâncias de socialização não seria, portanto, incompatível com a aptidão adquirida desde a escola

primária ao considerar o mundo social a partir de um pensamento menos mágico e mais científico.

A ideia, segundo a qual ensinar reflexividade e recuo até mesmo na formação moral e cultural da criança, constituiria uma operação psicologicamente desestabilizadora é, no fundo, a manifestação de um profundo *etnocentrismo*. Pensar que é necessário construir suas referências, suas “marcas”, sua “identidade”, antes mesmo de poder começar a tomar consciência da diversidade social (cultural, civilizacional, política, etc.) é, com efeito, o melhor meio de conduzir a todas as formas de etnocentrismo, consistindo em “repudiar pura e simplesmente formas culturais: morais, religiosas, sociais, estéticas que são as mais distantes daquelas com as quais nos identificamos” (LEVI-STRAUSS, C. *Race et histoire*. Paris: Folio, 1987, p. 19). O estado atual do mundo social exigiria mais imaginação e deveria, notadamente, levar a pensar que a identidade individual e a personalidade da criança não podem mais doravante se construir fora do exercício de reflexão que lhes confere às ciências sociais.

A FAMILIARIZAÇÃO COM DIFERENTES FORMAS DE INVESTIGAÇÃO

Como já foi dito, o objetivo de um ensino precoce da Sociologia não deveria ser essencialmente aquele de difundir um conhecimento de natureza enciclopédica. Não se trata, a meu ver, de ensinar “teorias”, “métodos” ou “autores”, mas de transmitir hábitos intelectuais fundamentalmente ligados a essas disciplinas. Como transmitir tais hábitos intelectuais à escola primária senão pelo estudo de “caso”, de “exemplos” visíveis de diferenças culturais (e.g. comparar as diferenças alimentares de uma sociedade a outra, relacionando essas diferenças às condições de existência das populações, ao clima, ao tipo de agricultura, etc.), assim como pela participação ativa dos alunos nas verdadeiras investigações empíricas. Do mesmo modo que os alunos adquirem o hábito de fazer quotidianamente o levantamento de temperatura para objetivar e tomar assim consciência dos fenômenos meteorológicos, eles poderiam ser treinados para a observação e para a objetivação do mundo social. Se a experimentação está no fundamento das ciências da matéria e da natureza, o espírito de investigação está na base de todo o mundo social.

A OBJETIVAÇÃO ETNOGRÁFICA

Uma das primeiras qualidades que o “olhar sociológico” (E. C. HUGHES, *Le regard sociologique. Essais sociologiques*. Éditions de l'EHESS, textes rassemblés et présentés par J.-M. CHAPOULIE, Paris, 1996.) supõe é uma capacidade de descrição e de narração daquilo que é possível observar diretamente (paisagens, lugares, ambientações, objetos, personagens, maneiras de falar ou de fazer), quando estamos armados de nossos sentidos e de nossas categorias de percepção do mundo social. A descrição e a narração, estando no programa de Escola primária, não seria impensável orientar, por vezes, essas tarefas em direção ao estudo dos comportamentos observados (melhor que imaginados): comportamento dos alunos durante a recreação (as meninas e os meninos jogam o mesmo jogo? Os alunos de CP jogam os mesmos jogos que aqueles do CM2?), cenas de filmes disponíveis em fitas de vídeo (e que podemos vê-las e revê-las quantas vezes forem necessárias), etc.

Desprovido de categorias léxicas, o olho do observador não pode achar os meios de se fixar com precisão sobre as realidades observadas. Assim, a qualidade de uma narração ou de uma descrição depende, em parte, da sua riqueza léxica. A descrição e a narração de cenas realmente observadas (e não de um fato ou de elementos imaginários) são, portanto, a ocasião de aprender a nomear as coisas, a discriminar as situações, a designar gestos, mímicas ou atitudes. É também a ocasião de mostrar que os comportamentos individuais não se compreendem de maneira isolada, mas sempre “em relação a”, “em reação frente a”, “em interação com”, outros elementos do contexto (outros indivíduos, objetos, palavras ou gestos). Desse ponto de vista, os professores (e os manuais escolares) poderiam se inspirar nas exigências da literatura naturalista que visa compreender o homem e sua psicologia, relacionando-a ao seu meio de pertença (Cf. É. ZOLA, *Le Roman expérimental*, *op. cit.* et la belle étude de Jacques Dubois sur les romanciers réalistes J. DUBOIS, *Les Romanciers du réel*, *op. cit.*).

A OBJETIVAÇÃO ESTATÍSTICA

Os alunos bem que poderiam ser encorajados a criar coletivamente, questionários sobre temas escolhidos por eles. Poderiam, do mesmo modo, aplicar esses questionários e dar os resultados por meio de contagem simples (a noção de proporção sendo abordada desde os nove anos) para aprender o espírito de investigação e adquirir o sentido e o interesse pelas investigações sobre os (relativamente) números elevados. Poderíamos imaginar, por exemplo,

que os alunos de uma classe conceberiam uma investigação por questionário sobre o conjunto de alunos de sua escola (e.g. sobre os gostos musicais dos alunos; sobre suas opiniões quanto a alguns aspectos da vida coletiva, etc.).

A ENTREVISTA SOCIOLÓGICA: UM EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO

Considerando a prática de pesquisadores em ciências sociais, podemos perfeitamente sustentar que a entrevista do tipo sociológica (que se opõe a entrevistas burocrática, policial, de emprego, etc.) – que procura compreender e não julgar, que obriga a se colocar no lugar da pessoa entrevistada, que se propõe escutar atentamente o que o interlocutor tem a dizer, e mesmo ajudá-lo a dizer, e não lhe impor suas próprias categorias sociais de julgamento ou de interrompê-lo sem parar, etc. – constitui um verdadeiro exercício de democracia. Trata-se de uma técnica que permite realmente “atingir”, em ato, o clássico (mais impreciso) “respeito aos outros”. Aprender a ser atento; a desenvolver uma escuta paciente, compreensiva e curiosa; a lançar uma discussão no momento oportuno, eis um meio concreto de adquirir certos valores que, limitados ao estado de slogans democráticos, levantam do simples (e inútil) *prêchi-prêcha*⁴.

A NECESSIDADE HISTÓRICA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS DO MUNDO SOCIAL

Tentei explicar o que faz, a meu ver, o interesse e mesmo a necessidade histórica do ensino da Sociologia desde a Escola primária. Essa ciência se construiu historicamente contra as naturalizações dos produtos da história; contra todas as formas de etnocentrismo fundadas sobre a ignorância do ponto de vista (particular) que temos sobre o mundo; contra as mentiras deliberadas ou involuntárias sobre o mundo social. Por essa razão, ela me parece de primordial importância no âmbito da cidade democrática moderna.

A Sociologia se impôs, pouco a pouco ao longo de sua história, pressões geralmente severas, em matéria de pesquisa empírica da verdade, na precisão direcionada para o rigor na administração da prova; e se distingue, por isso mesmo, de todas as formas de interpretações arriscadas do mundo. Passando da filosofia social, que poderia dissertar de maneira geral e pouco controlada, ao conhecimento teórico-metodológico armado e empiricamente fundado do mundo social, os sociólogos inventaram, assim, uma forma racional de conhecimento sobre o mundo social que pode legitimamente pretender a certa verdade científica (mesmo se esta, como nas outras ciências, não é jamais

definidamente estabelecida). Quando são fundadas na investigação empírica (de qualquer natureza), as ciências sociais podem, assim, utilmente, em uma democracia, constituir um contrapeso crítico ao conjunto dos discursos parciais mantidos sobre o mundo social, dos mais públicos e poderosos (discursos políticos, religiosos ou jornalísticos) aos mais comuns.

Investidos em suas diversas ocupações comuns, familiares ou profissionais, lúdicas ou culturais, os atores das sociedades diferenciadas têm finalmente apenas uma visão extremamente limitada de um mundo social complexo. A divisão social do trabalho obriga, e eles consagram seu tempo e sua energia a atividades tão circunscritas e localizadas, que dificilmente têm tempo e meios de recompor os quadros mais gerais nos quais estão inseridos. A visão horizontal é uma visão de proximidade, uma visão “de baixo” e um pouco curta. Aonde “a sociedade” – esse monstro complexo e invisível – se mostraria, hoje em dia, sem as ciências sociais racionais e empiricamente fundadas, se não nos discursos públicos estatais, políticos, jornalísticos, publicitários, religiosos ou morais, que pintam, cada um a sua maneira o retrato deformado de uma época. Quando lemos jornais, ligamos nossa televisão, escutamos discursos políticos, etc., nós nos encontramos diante de “resumos do mundo social”, mais ou menos gerais, que conferem uma forma a esse último, tornando-o por conseguinte compreensível pelas consciências individuais. Essas entidades, um tanto imprecisas, as quais designamos por vezes de “problemas sociais” ou de “fatos da sociedade”, e que constituem o objeto de todas as atenções públicas, são sempre meios de transformar o monstro complexo e invisível em uma figura simples e visível.

As ciências sociais têm por objetivo fazer ascender a realidades que permanecem invisíveis frente à experiência imediata. Por seu trabalho coletivo de reconstrução paciente, elas oferecem imagens particulares do mundo social, de suas estruturas, das grandes regularidades ou dos principais mecanismos sociais que os regem.

Essas ciências são capazes de elaborar um “conhecimento mediato” da realidade; ou seja, elas podem construir objetos jamais observados, vistos ou “vividos” como tais, e sem nenhuma visibilidade de um ponto de vista comum: probabilidades de repetência escolar por origem social, taxas de inflação em um dado período de tempo, movimentos populacionais, etc. Esse conhecimento mediato – que permite ultrapassar o horizonte limitado de todas as visões que reduzem o mundo social ao que os atores puderam sentir, pensar ou dizer dele – supõe numa dissociação da percepção e do conhecimento: se trata de conhecer o mundo fora da percepção direta ou imediata deste, por reconstrução da realidade a partir de um conjunto de

dados coletados, criticados, organizados, agregados e postos em forma de diferentes maneiras.

As ciências sociais se distinguem, portanto, dos outros gêneros de discurso pela possibilidade que lhes é dada de se aterem a imagens mais longas, mais sistemáticas, mais controladas. As imagens que elas obtêm dependem, decerto, sempre de um ponto de vista parcial e teoricamente limitado, mas elas são ao mesmo tempo racionais e empiricamente fundadas. Do mesmo modo, em relação às diferenças dos discursos públicos comuns, as ciências sociais sublinham o caráter fundamentalmente histórico – e por conseguinte, não-natural e mutável – daquilo que elas descrevem e analisam. No lugar de nos “contar histórias” e de reforçarem os estereótipos de todo tipo, os pesquisadores tornam problemáticas as evidências menos discutidas e despertam “nossas consciências sonolentas”, levando um olhar rigoroso, interrogador e crítico sobre o estado do mundo. O que seriam as representações do mundo social dos jovens “*lycéens*” sem um conhecimento mínimo do mercado econômico, das organizações produtivas e da estratificação social, das desigualdades econômicas, sociais ou culturais, das estruturas de parentesco e das formas contemporâneas da família, dos processos de socialização ou dos determinantes sociais de consumo? Ousamos, com dificuldade, pensar no recuo histórico que representaria um universo onde a grande maioria dos futuros cidadãos desprovidos de todo conhecimento científico sobre o estado do mundo, no qual vivem, ficassem nas mãos de alguns sofistas dos tempos modernos.

Os estados, em toda parte do mundo, sublinham a necessidade de formar para a cidadania, e visam geralmente responder a essa exigência pelo ensino moral ou da educação cívica. Ora, as ciências do mundo social poderiam e até mesmo deveriam estar no centro dessa formação: o relativismo antropológico (que não tem nada a ver com um indiferentismo ético), a tomada de consciência da existência de uma multiplicidade de “pontos de vista” ligada às diferenças sociais, culturais, geográficas, etc., o conhecimento de certos “mecanismos” e processos sociais etc., tudo isso poderia utilmente contribuir para formar cidadãos que seriam um pouco mais sujeitos de suas ações em um mundo social desnaturalizado, um pouco menos opaco, um pouco menos estranho e um pouco menos indomável.

NOTAS

¹ Correspondente ao que se denomina Ensino Fundamental, hoje, no Brasil.

² Equivalente ao Ensino Médio brasileiro.

³ Programas da escola primária, Ministério da Educação Nacional, Direção das escolas, CNDP, Paris, 1995, p. 71. Nos novos programas (2002), se prevê desde o ciclo 2 que o professor explique notadamente aos alunos “a significação dos grandes símbolos da França e da República: o hino nacional, a bandeira, alguns monumentos...”, *O que se aprende na escola elementar?*, *op. cit.*, p. 98.

⁴ Discurso enfático com tom moralizante.

Palavras-chave:

**Ensino de sociologia,
pedagogia, cidadania,
conhecimento crítico.**

RESUMO

O artigo argumenta que o ensino pedagogicamente adaptado da Sociologia, tal como acontece em outras ciências sociais (história e geografia) ou matemática, desde a escola primária, permitiria construir uma resposta adequada às exigências modernas de formação escolar dos cidadãos nas sociedades democráticas. Tornaria possível difundir entre os jovens um olhar rigoroso, interrogador e crítico sobre o mundo, contribuindo para entender o mercado econômico, as organizações produtivas a estratificação social, as desigualdades econômicas, sociais ou culturais. A tomada de consciência sobre a existência das diferenças sociais e culturais contribuiria a desnaturalização do mundo social e para formar cidadãos mais sujeitos de suas ações.

Keywords:

**Teaching sociology,
pedagogy, citizenship,
critical knowledge.**

ABSTRACT

The paper argues that the pedagogically adapted teaching of Sociology, as with other social disciplines (history and geography) or mathematics, starting from primary school, would allow the building of a proper response to the modern demands of education of citizens in democratic societies. It would also make it possible to disseminate among the young a rigorous, interrogative, and critical world view, contributing to a better understanding of the economic market, productive organizations, social stratification, as well as economic, social and cultural inequalities. Knowledge of the existence of social and cultural differences would contribute to the denaturalization of the social world and to the formation of citizens who are subjects of their own actions.

Recebido para publicação em junho/2014. Aceito em agosto/2014.