DESENVOLVENDO UMA TERCEIRA CULTURA NAS ESCOLAS: HABITUS SOCIOLÓGICO, ESTRANHAMENTO E DESNATURALIZAÇÃO DE PRECONCEITOS*

Cynthia Lins Hamlin*

RESUMO

A relativa ausência de uma tradição na produção de conhecimento sociológico nas escolas, associada à pouca formação dos/professores alocados para a disciplina de sociologia, tem gerado a necessidade de uma reflexão coletiva acerca dos objetivos, conteúdos e metodologias adequados àquele nível de ensino, assim como da formação docente. O presente artigo sugere que o objetivo último de capacitar os/as estudantes para o exercício da cidadania proposto pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 só pode ser alcançado mediante um processo de estranhamento e desnaturalização dos preconceitos da vida cotidiana, conforme enfatizado pelas Orientações Curriculares Nacionais. Tal processo envolve um movimento triplo. Primeiro, a aproximação dos conteúdos sociológicos com a realidade das escolas,

* Este artigo é uma versão modificada de trabalho apresentado na VIII Semana de Ciências Sociais da Universidade Federal de Sergipe, em abril de 2010. Agradeço a Silke Weber e a Rosane Alencar pelas sugestões e esclarecimentos, enfatizando que os possíveis erros e omissões são de minha inteira responsabilidade.

** Professora do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco.

TOMO	São Cristóvão-SE	Nº 15	jul./dez. 2009
------	------------------	-------	----------------

promovida, sobretudo, pela autoformação. Esta aproximação faz com que os/as estudantes tomem consciência dos preconceitos, no sentido Gadameriano do termo, que informam suas ações e representações da realidade. Segundo, a introdução de um horizonte sociológico relativos a temas, conceitos e teorias que possibilitem o estranhamento daqueles preconceitos. Por fim, o desenvolvimento de determinadas habilidades e disposições das ciências sociais que caracterizam aquilo que Bernard Lahire define como um habitus sociológico e que, em última instância, levaria ao desenvolvimento de uma terceira cultura, entre a literária e a científica, nas escolas.

Palavras-Chave: Sociologia, ensino médio, habitus sociológico.

ABSTRACT

The relative absence of tradition in the production of sociological knowledge in schools and the insufficient professionalization of teachers has brought about the need of a collective reflection on both its aims, contents and methods, on the one hand, and on the formation of teachers, on the other. The present paper suggests that the ultimate aim of building capabilities for the exercise of citizenship that was established by the 1996's Lei de Diretrizes e Bases can only be achieved by means of a process of estrangement and de-naturalization of everyday-life prejudices, as emphasized by the Orientações Curriculares Nacionais. Such process involves a triple movement. First, the drawing together of sociological contents and schools' reality promoted by the self-formation of teachers. This allows students to become conscious of the prejudices, in the Gadamerian sense of the term, which inform their actions and representations. Second, the introduction of a sociological horizon relative to themes, theories and concepts which allow for the estrangement of prejudices. Last, but not least, the development of certain abilities and dispositions proper to the social sciences which characterize what Bernard Lahire calls sociological habitus and which would lead to the development of a third culture between a literary and a scientific one within schools.

Key Words: Sociology, high-schools, sociological habitus.

Com a aprovação da lei nº 11.684, de 2008, a sociologia tornou-se obrigatória nos três anos do ensino médio nas escolas brasileiras, gerando a necessidade de maior reflexão acerca dos objetivos, conteúdos e metodologias adequados a este nível de ensino. A tarefa torna-se ainda mais urgente se considerarmos a pouca ou nenhuma formação sociológica dos/as professores/as alocados para a disciplina nos diversos estados da Federação: de acordo com dados da Capes, existiam, em 2008, 20.339 professores/as atuantes no ensino da sociologia no nível médio, sendo que, desse total, apenas 2.499 (ou 12%) eram licenciados/as (ANDIFES, 2008). A relativa ausência de formação associada à falta de uma tradição sociológica no ensino médio que possa orientar as atividades docentes tornam urgentes alguns questionamentos: que tipo de especialista deve ser o/a professor/a de sociologia? Que tipo de conhecimento ele/a deve estar apto a transmitir? Que tipo de conhecimento ele/a produz em sua atividade de ensino?

A fim de ajudar os/as professores/as a refletir sobre essas questões e minimizar o problema da formação, as Secretarias de Educação têm adotado algumas estratégias, como a oferta de cursos de extensão e formação de professores/as em parceria com as Universidades. No início de 2008, participei de um desses cursos, oferecido pela UFPE e pela Secretaria de Educação do estado de Pernambuco. Embora não disponha de dados oficiais, um rápido questionamento efetuado nas diversas turmas me levou a concluir que, dos/as cerca de trezentos professores/as que participaram do curso, não mais do que dez por cento tinha formação em ciências sociais: a maioria vinha de áreas como história, geografia, pedagogia, matemática, biologia e até educação física. Apesar da diversidade, uma semelhança entre eles/as chamou-me a atenção: quando questionados/as sobre a importância da sociologia no ensino médio, a grande maioria afirmou que o objetivo principal da sociologia nas escolas era “mudar a sociedade”.

Em um nível muito geral, isso é verdadeiro, especialmente se a mudança que se tem em mente diz respeito ao exercício pleno da cidadania e da democracia. Já no final do século XIX, Durkheim (apud Lahire 2007: 388) enfatizava que

um povo é tão mais democrático quanto maior o papel da deliberação, da reflexão e do espírito crítico no que diz respeito às questões

públicas. E tão menos democrático quanto mais a inconsciência, os hábitos irrefletidos, os sentimentos obscuros, em resumo, os preconceitos subtraídos ao exame são, ao contrário, preponderantes.

A idéia de se prover os estudantes com conteúdos sociológicos “necessários para o exercício da cidadania” apareceu na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, sendo também sugerida nas Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (OCN’s), embora sem muita ênfase. O pressuposto básico das OCN’s é o de que o conhecimento sociológico só será realmente incorporado à educação se for trabalhado com base em um modelo curricular que a valorize enquanto um campo específico do saber. Em outros termos, o ensino da sociologia deve dizer respeito a um tipo de conhecimento escolar que, ainda que tenha o exercício da cidadania como um fim último, não se limita a ele.

Ao enfatizar objetivos como o estranhamento e a desnaturalização do senso comum, as OCN’s apontam para a forma pela qual a sociologia pode, por meio de seus conteúdos, facilitar o exercício da cidadania. De fato, noções como estranhamento e desnaturalização constituem a base de qualquer conhecimento. Como afirma Gadamer (1997), como seres humanos, estamos sempre imersos em uma tradição, isto é, em uma espécie de quadro de referência histórica, lingüística e normativamente mediado. Ocorre que nossa experiência desta tradição antecede qualquer juízo, qualquer reflexão e, por esta razão, a tradição nunca é inteiramente transparente para o intérprete. Na vida cotidiana, interpretamos a partir de preconceitos ou pré-julgamentos que, inicialmente, não estão presentes em um nível consciente e, por esta razão, precisam ser trazidos à consciência.

Isto sugere que o processo de conhecimento envolve um movimento relativo ao encontro entre o familiar e o desconhecido e que, para fins estritamente analíticos, dividirei aqui em três momentos que, na prática, ocorrem de forma simultânea e interrelacionada: inicialmente, a aproximação com o objeto, que se dá a partir da conscientização da tradição e do contexto em que se está imerso; em seguida, um distanciamento gerado pelo estranhamento ou, em linguagem gadameriana, por meio de uma experiência de tipo

hermenêutico¹ com a introdução de um horizonte estritamente sociológico; por fim, uma reaproximação do objeto como resultado da utilização de uma série habilidades e disposições das ciências sociais que caracterizam um *habitus* sociológico.

O primeiro movimento, de aproximação, pode ser pensado a partir do conceito de autoformação, que possibilita romper com o aspecto disciplinante e reprodutor da educação, tornando-a sensível ao contexto. O conceito de autoformação foi criado por Chombart de Lauwe (1976) a partir do trabalho pioneiro de Silke Weber (1976) que, sob sua orientação, demonstrava em sua tese de doutoramento que as aspirações à cultura e à educação no Brasil eram definidas a partir de valores das classes dominantes, e não simplesmente a partir de processos como a urbanização, que supostamente homogeneizariam tais aspirações. De maneira mais geral, a autoformação pode ser definida como a valorização e a incorporação daquilo que os/as professores/as criam em suas atividades, em seu processo de trabalho. A idéia por trás disso é romper com a simples reprodução do conhecimento produzido e testado em outros ambientes, levando a uma reflexão por parte dos atores envolvidos que possibilite a construção de algo contextualmente relevante e, por isso mesmo, mais próximo dos atores envolvidos e de seu conhecimento do senso-comum.

De uma perspectiva mais ampla, este processo aponta para uma dimensão democrática dupla: por um lado, pressupõe uma concepção de conhecimento como uma construção coletiva. Em termos pragmáticos, poderíamos afirmar que o que está em jogo aqui é o embasamento dos processos cognitivos em situações problemáticas concretas e uma busca cooperativa pela verdade, no sentido de se tentar resolver problemas reais de ação (Lewis e Smith, 1981; Oelkers, 2008). Por outro lado, pressupõe que os atores envolvidos na construção de um conhecimento deste tipo são agentes sociais competentes e não simples receptáculos de idéias pré-concebidas.

Em termos concretos, isso envolve o desenvolvimento de currículos

¹ Para Gadamer (1997), seguindo Hegel, a experiência hermenêutica é sempre negativa, pois sugere que algo não é o que pensávamos que fosse. É ela que nos surpreende, frustrando nossas expectativas, readequando nossos preconceitos ao quebrar as nossas certezas acerca dos padrões normais cotidianos e redefinindo nossos horizontes.

sensíveis às especificidades locais e aos atores envolvidos na produção coletiva do conhecimento. Mas como garantir que o conhecimento gerado desta forma não seja uma simples reprodução dos preconceitos do senso comum relativos àquele contexto? Enfatizando o papel específico das escolas em relação a outros tipos de instituições sociais, de forma que se possa gerar o estranhamento daquilo que é (parcialmente) conhecido.

Qual o papel específico das escolas? O que ela tem de único em relação à família, às prisões, aos hospitais e a outras instituições disciplinantes e reprodutoras a que foram comparadas? Para Michael Young (2007), elas “capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (Ibid.:1294). Importa sublinhar, no entanto, que, ao resgatar o papel da escolaridade como transmissão de conhecimento, Young enfatiza que a palavra “transmissão” pressupõe de forma explícita o envolvimento ativo do aprendiz neste processo. Sendo assim, a questão da autoformação e a dimensão coletiva e contextual da produção do conhecimento não devem ser percebidas nem como um empecilho à sua transmissão, nem como o objetivo último da educação, mas como algo que está a seu serviço.

As reflexões de Young são importantes porque, dentre outras coisas, nos permitem pensar na autoformação como algo intrínseca e primordialmente ligado ao papel específico da educação. Em outras palavras, ainda que consideremos os aspectos pragmáticos envolvidos na idéia de autoformação, é necessário considerar que eles devem estar subordinados à noção mais ampla de transmissão de um tipo de conhecimento que não pode ser adquirido em outras instituições. Isto significa reconhecer que:

- 1) O conhecimento escolar é diferente do não-escolar por ser especializado. Ele é relativamente independente do contexto, no sentido específico de que não simplesmente diz às pessoas como resolver problemas do cotidiano, mas é geral, teórico (Young, 2007).
- 2) Os atores envolvidos no processo de construção do conhecimento têm competências diferenciadas. Antes de tudo, o/a professor/a é, ou deve ser, profissionalizado/a na área em que atua.

Não reconhecer estes dois pontos abre a possibilidade de que a autoformação degenere numa simples produção/reprodução ideológica, numa espécie de “glorificação” do senso-comum sob a ilusão de um conhecimento especializado. Isto é especialmente verdadeiro no caso da sociologia, pois, como sabemos, os atores sociais devem ter algum tipo de conhecimento acerca do funcionamento da vida social a fim de que possam viver em sociedade. Parafraseando Schütz, somos todos sociólogos espontâneos e, em parte, é essa “sociologia espontânea” que é trazida à consciência quando o contexto é enfatizado. Mas é preciso reconhecer que a sociologia é também um tipo de conhecimento especializado e relativamente opaco ao entendimento espontâneo da vida cotidiana (Durkheim, 1981), o que gera a necessidade de se estabelecer uma ruptura epistemológica entre o conhecimento do senso-comum e o conhecimento científico ou especializado (Bourdieu, 2004). Em termos mais próximos aos que utilizei anteriormente, o conhecimento do senso-comum deve ser estranhado e desnaturalizado por meio da abertura a um outro horizonte: o do conhecimento especializado da sociologia. E do encontro entre esses dois horizontes nasce também a possibilidade de um novo conhecimento, que será tão mais sociológico quanto mais determinadas competências e disposições forem desenvolvidas no processo.

A “fusão de horizontes” que proponho aqui está, portanto, intimamente relacionada à construção de um *habitus* sociológico relativo a determinadas competências e disposições que possibilitam uma reaproximação com aquilo que foi estranhado ou desnaturalizado. A construção desse *habitus* envolve a criação daquilo que Bernard Lahire, ao propor a introdução da sociologia no ensino fundamental na França, chama de uma terceira cultura entre uma cultura literária e uma cultura científica. Esta terceira cultura busca desenvolver nos/as estudantes um conjunto de competências e disposições características das ciências sociais que tornará possível questionar a realidade na qual estão inseridos/as e desenvolver posicionamentos mais solidamente embasados. Longe de almejar a construção de um conhecimento enciclopédico, tais competências e disposições visam simplesmente a incorporação de alguns hábitos intelectuais das ciências sociais à cultura escolar, e podem ser resumidos como se segue (Lahire, 2007: 400-401):

1) A objetivação etnográfica, ou o desenvolvimento de um “olhar sociológico” capaz de descrever e de narrar aquilo que se pode observar diretamente. Esta competência, além de dirigir a atenção dos/as alunos/as para a sociedade que os/as rodeia, está ligada ao desenvolvimento de um léxico extremamente rico à medida que se aprende a “nomear as coisas, a discriminar situações, a designar os gestos, as mímicas ou as atitudes”.

2) A objetivação estatística por meio da construção de questionários sobre temas de interesses dos/as estudantes e o desenvolvimento de tabelas, gráficos e proporções que os permita refletir acerca de tendências sociais gerais. Além de possibilitar a aplicação de conhecimentos adquiridos em disciplinas como a matemática, o estabelecimento dessas tendências possibilita que os/as estudantes percebam seu lugar na sociedade, aproximando-se ou afastando-se da norma.

3) A entrevista sociológica que, diferentemente da entrevista burocrática, jornalística etc., obriga o/a estudante a se colocar no lugar do/a entrevistado/a e, em lugar de impor a ele suas próprias categorias de valor, ajuda o outro a dizer o que quer. De maneira mais geral, a entrevista sociológica representa uma espécie de exercício democrático na medida, ao requerer uma escuta paciente, atenta e curiosa, pode gerar um sentimento de verdadeiro respeito ao outro.

Certamente que tais habilidades e disposições devem ser desenvolvidas a partir dos grandes temas caros à sociologia, como socialização, cultura, desigualdades, instituições sociais, ação coletiva, movimentos sociais dentre outros. São esses temas, suas teorias e seus conceitos que possibilitarão um certo distanciamento reflexivo em relação aos “preconceitos” do senso comum, gerando o estranhamento e a abertura para um novo horizonte, distinto daquele que foi trazido à tona ao se enfatizar o contexto de onde se parte. Como se vê, trata-se de um processo dinâmico no qual os diferentes momentos só são distinguíveis de um ponto de vista analítico. Seja como for, o essencial é não perder de vista os movimentos de aproximação e distanciamento envolvidos no processo.

A fim de ilustrar a importância desses movimentos, farei referência a um estudo comparativo (ainda inédito) entre professores/as brasileiros/as e alemães /ãs desenvolvido por Thomas Leithäuser e Silke Weber

(2009). Nas palavras dos autores do estudo, o objetivo do trabalho consistiu em saber

como os professores podem conseguir transmitir a seus alunos não apenas conhecimentos necessários, mas também o hábito de questionar e pensar de modo consistente, de desenvolver motivação para a reflexão filosófica e sociológica [...]. Queríamos saber dos professores como realizam [...] essa tarefa em suas aulas, quais os problemas que enfrentam, qual o apoio que necessitam e como conseguem, diante de todas as barreiras e dificuldades, dar aulas de qualidade.

O estabelecimento de grupos focais possibilitou que os/as professores/as refletissem sobre suas experiências e preocupações, revelando algumas semelhanças e algumas diferenças entre o contexto brasileiro e o alemão. No que diz respeito às semelhanças, o estudo demonstra que a preocupação com o estranhamento/desnaturalização, por um lado, e o receio de se transformar as aulas de sociologia em conversas de botequim alimentadas pela ausência de distanciamento reflexivo, por outro, é comum entre os dois grupos de professores/as, ainda que, sob determinados aspectos, por razões diametralmente opostas. Em relação às diferenças, como veremos adiante, elas ilustram bastante bem os dilemas envolvidos no estabelecimento de um currículo de sociologia (e também de filosofia).

É importante mencionar aqui que, enquanto os/as professores/as brasileiros ministravam sociologia e filosofia, os/as alemães/ãs ministravam uma disciplina chamada ética e filosofia, mas que, segundo os autores do estudo, são bastante comparáveis em termos de preocupações gerais. Ambos os grupos mencionaram a dificuldade de se ensinar temas complexos mediante a ausência de reconhecimento dessas disciplinas, que se manifesta das formas mais variadas: de uma carga horária excessivamente reduzida ao horário em que as aulas são ministradas (após as disciplinas consideradas importantes, quando os/as alunos/as já estão cansados/as). Diante desse problema, surge a questão de como engajar os/as estudantes em uma discussão produtiva que não seja percebida como um mero “descanso” das atividades sérias. É aqui que as dificuldades percebidas pelos/as brasileiros/as e pelos/as alemães/ãs parecem se distanciar.

Para os/as brasileiros/as, um dos principais problemas diz respeito à formação sociológica e filosófica insuficientes. Há um desconhecimento das teorias e dos métodos utilizados pela sociologia e a inexistência de um currículo uniforme é percebida como um entrave ao ensino. Para os/as professores alemães/as, cuja formação não é questionada, o problema maior diz respeito à dificuldade de transpor conteúdos complexos para alunos/as de pouca idade, o que se manifesta no medo de oferecer respostas excessivamente teóricas e abstratas, especialmente porque a disciplina é muito nova nas escolas. Um outro problema mencionado por eles/as refere-se à segmentação do saber: dado que as escolas alemãs também têm uma disciplina de Política, quando os problemas morais se confundem com os políticos surge a dúvida em relação à disciplina na qual eles devem ser abordados.

Ausência de formação que impede a transmissão de um conhecimento especializado, por um lado, excesso de especialização que gera uma segmentação do saber, por outro. O medo de respostas pouco fundamentadas teórica e metodologicamente *versus* o risco de um tratamento excessivamente abstrato e distanciado dos problemas sociais. Em ambos os casos, a consequência desastrosa de que as aulas se transformam em puro blá-blá-blá, o que impede que essas disciplinas estabeleçam a mediação necessária entre o conhecimento especializado e uma participação consciente nas questões públicas.

No caso específico dos/as professores/as brasileiros/as, parece haver ainda uma crença difusa e generalizada de que muito da angústia experimentada será dissipada com o estabelecimento de um currículo que não apenas garanta uma certa uniformidade nos conteúdos repassados pelas diferentes escolas em diferentes séries do ensino médio, mas que, sobretudo, lhes diga o que ensinar. É comum, inclusive, ouvir referências à necessidade de um currículo mínimo nacional. Parte do problema é que, para que as Secretarias de Educação possam estabelecer seus currículos, respeitando as especificidades locais, seu quadro de professores/as precisa ser especializado. Como isso não corresponde à realidade do ensino médio no Brasil, gera-se o desejo de que alguém lhes diga claramente o que fazer, retirando de seus ombros a responsabilidade do desenvolvimento dos currículos.

Mas será que essa é a resposta mais adequada ao problema? Como

argumentei anteriormente, ao discutir a importância da autoformação, a referência ao contexto é fundamental para os processos de aproximação e distanciamento que embasam a produção do conhecimento. Além disso, acredito que a demanda gerada pelo desenvolvimento desses currículos pode colocar uma pressão saudável no sentido da contratação de professores/as especializados nas escolas, da melhoria dos cursos de licenciatura, assim como de uma colaboração mais efetiva entre professores/as universitários/as e professores/as do nível médio. De fato, relacionar os hábitos intelectuais anteriormente mencionados a contextos específicos, por um lado, e aos temas caros à sociologia, por outro, é responsabilidade de todos nós. Sacrificar nossa liberdade de escolher aquilo que melhor se adéqua ao nosso contexto por medo de arcar com tal responsabilidade é ir contra um dos princípios mais fundamentais da sociologia: o de que a reflexão crítica acerca dos fenômenos sociais possibilita a atuação nos assuntos públicos de forma consciente e responsável.

Referências bibliográficas:

ANDIFES. “Faltam professores de filosofia, sociologia e música nas escolas brasileiras”, 2008. Disponível em: http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=209:faltam-professores-de-filosofia-sociologia-e-musica-nas-escolas-brasileiras&catid=52&Itemid=100013. Acesso em 01 de julho de 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis: Vozes 2004.

CHOMBART DE LAUWE, Paul-Henry. Argument (I). In: Chombart de Lauwe (org.) **Transformations de L'Environnement, des Aspirations et des Valeurs**. Paris: Éditions du CNRS, 1976.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. Lisboa: Presença, 1981.

GADAMER, Hans George. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LAHIRE, Bernard. **L'Esprit Sociologique**. Paris: La Découverte, 2007.

LEITHAUSER, Thomas; WEBER, Silke. **Ética, Moral, Sociologia e Política na Visão de Professores Brasileiros e Alemães**: um estudo qualitativo em ciências sociais. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, mimeo, 2009.

LEWIS, Richard; SMITH, David. **American sociology and pragmatism**: Mead, Chicago sociology, and symbolic interaction. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

OELKERS, Jürgen. Some Historical Notes on George Herbert Mead's Theory of Education. In: Michael Taylor, Helmut Schreier e Paulo Ghiraldelli Jr. (eds). **Pragmatism, Education, and Children**: International Philosophical Perspectives. Amsterdam e Nova York: Rodopi, 2008. Disponível em: https://www.uzh.ch/paed/ap/downloads/oelkers/english_lectures/Meadtranslationfirst.pdf.

WEBER, Silke. Modèle Dominant en Éducation. In: P. H. Chombart de Lauwe (org.) **Transformations de L'Environnement, des Aspirations et des Valeurs**. Paris: Éditions du CNRS, 1976.

YOUNG, Michael. Para que Servem as Escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 28, no. 101, set./dez, 2007, p. 1287-1302. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em 01 de julho de 2010.

Recebido em 10 de agosto de 2009.

Aceito em 25 de outubro de 2009.