



Coleção
Ciências Sociais
na Educação Básica

Introdução à Sociologia

Simone Meucci

Editora
UFPR

organizadores da coleção

*Alexandre Zarias
Simone Meucci
Viviane Toraci*

Introdução à Sociologia



Reitor

Ricardo Marcelo Fonseca

Vice-Reitora

Graciela Inês Bolzón de Muniz

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Mayara Elita Braz Carneiro

Coordenador da Editora UFPR

Rafael Faraco Benthien

Assessora da Editora UFPR

Eva Lenita Scheliga

Conselho Editorial que aprovou este livro

Rodrigo Tadeu Gonçalves (presidente)

Angela Maria Hoffmann Walesko

Cristina Gonçalves de Mendonça

Diomar Augusto de Quadros

Fabício Schwanz da Silva

Miguel Gualano de Godoy

Pedro Augusto Breda Fontão

Sérgio Luiz Meister Berleze

Introdução à Sociologia

Simone Meucci

© Simone Meucci

Introdução à Sociologia

Coordenação da Seção de Produção Editorial

Rachel Cristina Pavim

Revisão

Alan Santiago Norões Queiroz

Daniele Soares Carneiro

Revisão técnica

Alexandre Zarias

Sabrina Freitas

Projeto gráfico e diagramação

Lucas Ferreira E. Melo Moura

Ilustração da capa

Luciana Laroca

Coleção Ciências Sociais na Educação Básica, v. 1
Alexandre Zarias, Simone Meucci e Viviane Toraci (org.)

Universidade Federal do Paraná. Sistema de Bibliotecas.
Biblioteca Central. Seção da Representação da Informação.

M597i

Meucci, Simone, 1970-

Introdução à sociologia / Simone Meucci. – Curitiba, PR : Ed. UFPR, 2024.
48 p. : il. color. ; 21 cm. – (Coleção ciências sociais na educação básica ; v. 1).

Inclui referências.
ISBN 978-85-8480-258-6.

1. Sociologia - Filosofia. 2. Relações sociais. 3. Socialização. 4. Ciências sociais. I.
Título. II. Série.

CDD: 301
CDU: 316.2

Bibliotecário: Arthur Leitis Junior - CRB 9/1548

ISBN 978-85-8480-258-6
Ref. 1105

**Direitos desta edição reservados à
Editora UFPR**

Rua Ubaldino do Amaral, 321
80060-195 — Curitiba — Paraná — Brasil
www.editora.ufpr.br
editora@ufpr.br
2024



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Coleção Ciências Sociais na Educação Básica

Apresentamos a Coleção Ciências Sociais na Educação Básica. Nosso objetivo é oferecer um material de referência a professoras e professores da educação básica ou àqueles que desejam atuar nessa área, inserindo-os em uma rede nacional de produção de metodologias de ensino e de pesquisa acerca das ciências humanas e sociais aplicadas.

Cada um dos volumes desta coleção pode ser utilizado como expediente de apoio na execução e elaboração de aulas e de outras atividades de ensino nas áreas de sociologia, filosofia, história e geografia, entre outros componentes curriculares, de acordo com a legislação vigente e o projeto político-pedagógico da escola onde atuam profissionais das redes pública e privada de ensino.

Esta coleção fomenta discussões críticas sobre diferentes conteúdos das ciências sociais e humanas, de modo a permitir que professoras e professores compreendam os desafios da docência e a realidade dos estudantes das escolas brasileiras, despertando, assim, a necessidade de aperfeiçoarem suas práticas pedagógicas por meio de melhorias qualitativas na formação de jovens brasileiros.

A Coleção Ciências Sociais na Educação Básica nasceu com o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio). É o resultado de um esforço coletivo liderado pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR), contando com o suporte e o financiamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Espera-se que esta coleção seja um material de consulta para a realização de pesquisas e suporte de reflexão a respeito de como utilizar diferentes fontes para o ensino dos componentes curriculares associados à área de ciências humanas e sociais aplicadas. A partir dos volumes que a compõem, professoras e professores da educação básica podem se apoiar em propostas teórico-metodológicas de sua disciplina de formação, desenvolvendo estratégias didáticas que considerem os saberes dos estudantes, incluindo suas histórias e situações de vida, e os saberes docentes construídos no processo de formação inicial e continuada, além daqueles adquiridos em sala de aula.

Alexandre Zarias
Simone Meucci
Viviane Toraci
Organizadores

Sumário

Introdução / **8**

I A constituição da sociologia: condições, controvérsias
e sentidos / **9**

I.1 A sociedade como tema da ciência: condições históricas / **9**

I.2 A sociedade como objeto de análise e o “social”
como condicionante / **24**

I.3 Uma ciência da natureza? / **30**

I.4 A sociologia no ensino médio: seus sentidos / **36**

2 Resumo / **45**

Referências / **46**

Sobre a autora / **48**

Introdução

A partir de uma perspectiva histórica, veremos as condições em que a sociedade constituiu-se como um problema intelectual e científico. Em seguida, refletiremos sobre dois dos pressupostos fundamentais e fundantes da sociologia: a) a ideia de que a sociedade emergiu como uma realidade objetiva; e b) o princípio de que fenômenos e comportamentos humanos são socialmente construídos e condicionados. Em seguida, analisaremos duas visões muito distintas de ciência que inspiram diferentes linhagens teóricas do campo da sociologia: a sociologia positivista e a compreensiva — matrizes fundamentais do pensamento sociológico. Finalmente, reconheceremos alguns dos sentidos da sociologia na educação básica no Brasil, referindo-nos inclusive à sua história no currículo escolar brasileiro e aos documentos oficiais.

I A constituição da sociologia: condições, controvérsias e sentidos

I.1 A sociedade como tema da ciência: condições históricas

A sociologia é uma ciência radical. “Radical” é palavra que se origina do termo “raiz”, portanto nomeia pessoas, movimentos ou áreas de conhecimento (como é aqui o caso) que se preocupam com a origem dos fenômenos, e, mais precisamente, com as razões que originam e nutrem determinados acontecimentos. E, de fato, nós, sociólogas e sociólogos, perguntamos sempre sobre as razões que causam e mantêm certos fenômenos da vida social.

Algumas de nossas perguntas mais frequentes são: “qual é a natureza dos vínculos sociais em diferentes tipos de sociedade?”, “quais as justificativas das diferenças e desigualdades sociais?”, “quais são as funções de certas instituições sociais para a totalidade de uma sociedade?”, “quais valores orientam as ações humanas em determinados contextos sociais?”, “quais são os efeitos da vida econômica sobre a vida social?” e “quais são os efeitos da cultura sobre a economia?”.

Essas perguntas exemplificam questões essenciais e fundantes da sociologia, e suas respostas exigem uma atitude específica para análise. Do mesmo modo que as raízes de uma árvore escondem-se sob o solo, os fundamentos dos fenômenos sociais não se revelam de modo evidente. Isso quer dizer que as respostas às perguntas de caráter sociológico exigem muito trabalho intelectual caracterizado pelo exercício da dúvida, da observação cuidadosa, além da capacidade de relacionar metodicamente fenômenos que, à primeira vista, parecem dissociados.

Pensamos que apenas a astronomia, a biologia e a química trabalham com níveis de observação e explicação que estão fora do alcance dos nossos sentidos. Sabemos que parte significativa dos acontecimentos físicos, químicos e biológicos é ignorada pelas nossas sensações. Afinal, você sente a Terra rodar velozmente a 1.666 Km/h? Você é capaz de ver, a olho nu, ácaros, moléculas, átomos e elétrons?

De fato, todas essas formas de realidade não são tangíveis a nossos sentidos mais imediatos, mas foram reveladas e representadas pelo método científico. A rigor, toda ciência se desenvolve a partir da suspeita de que nossas percepções são apenas uma dimensão do fenômeno que, não obstante,

espreita-se em outros níveis menos aparentes e mais decisivos e, por isso, exige técnicas sofisticadas de observação.

Isso quer dizer que o olhar metódico é a base do conhecimento científico que, com seu desenvolvimento, permite a constituição de técnicas e tecnologias. Se não fosse a desconfiança de nossos sentidos seguida da observação metódica, não teríamos satélites que, do espaço, nos enviam sinais de localização terrestre. Não teríamos também vacinas, nem exames de sangue, radiografias ou energia elétrica.

Mas não queremos levar adiante essa comparação entre as ciências que chamamos de exatas e as ciências sociais. Isso foi objeto de controvérsia, o qual exploraremos ao longo desta obra. Nesta seção em particular, desejamos, tão simplesmente, dizer que a sociologia é também uma ciência que se nutre da atitude da dúvida — um dos pré-requisitos para examinar de modo novo os fenômenos da vida social. Na sociologia, como em qualquer campo científico, as evidências superficiais devem ser alvo de questionamento. Por exemplo, a relação entre pobreza e criminalidade: ela existe? E se manifesta em todas as sociedades desiguais? Se não, qual a verdadeira natureza dessa relação? Por que se manifesta em algumas sociedades e em outras não?

Possivelmente, essa pergunta, seguida de uma análise comparada entre diferentes sociedades e de análises monográficas de situações particulares, mostrará surpreendentes conexões entre as expressões do crime em comunidades carentes e em classes privilegiadas através de organizações criminosas cuja capilaridade está oculta. Nesse caso, o crime estaria menos vinculado à pobreza e mais relacionado a uma institucionalidade (informal, mas estavelmente constituída) da ilegalidade que permeia toda a sociedade. Esse é apenas um exemplo.

Nesse sentido, o interesse pela sociologia está muito ligado a essa disposição para olhar e explicar de modo diferente o que nos parece familiar. Trata-se de um campo de conhecimento apoiado na análise metódica da vida social. Mas como foi que, na história do conhecimento no Ocidente, no processo de estabelecimento do pensamento racional, a sociologia surgiu? Dito de outro modo, quais foram as condições que fizeram emergir a necessidade de uma consciência científica da vida social?

Sabemos que a astronomia se desenvolveu no século XVI, a despeito da forte oposição da Igreja Católica. Isso ocorreu quando os homens precisavam efetivamente compreender a mecânica dos corpos celestes a fim de se localizar na grande aventura das navegações. O céu, bem decifrado, orientaria com precisão os capitães das embarcações em alto-mar.

Nicolau Copérnico (1473-1543) e Giordano Bruno (1548-1600) formularam a hipótese do heliocentrismo com base em novos cálculos, e Galileu

Galilei (1564-1642) confirmou-a alguns anos mais tarde, através da observação metódica possibilitada pela invenção da potente luneta. O céu se transformou então num problema intelectual objetivo e exigente de uma análise sistemática.



Retrato de Galileu Galilei, de Justus Sustermans, 1636

Giordano Bruno (1548-1600) antecipou as teses de Galileu e foi condenado à fogueira após um longo processo protagonizado pela Inquisição do Santo Ofício. O enredo do filme indicado é sobre a trajetória desse homem e nos dá uma amostra acerca das possibilidades e limites para que se desenvolvesse uma consciência científica do mundo no final do século XVI.

GIORDANO BRUNO

GÊNERO: DRAMA BIOGRÁFICO

DIREÇÃO: GIULIANO MONTALDO

ROTEIRO: LUCIO DE CARO, GIULIANO MONTALDO

ELENCO: GIAN MARIA VOLONTÉ, CHARLOTTE RAMPLING, HANS CHRISTIAN BLECH

DURAÇÃO: 114 MIN

ANO: 1973

PAÍSES DE ORIGEM: FRANÇA, ITÁLIA

Mas e a sociedade? Quando foi que os homens formularam a noção de que a vida social pode ser também objeto do olhar orientado por teorias e métodos racionais? Quando, enfim, a sociedade tornou-se um problema intelectual?

A admissão da sociedade como tema para uma ciência nova tem relação estreita com as transformações ocorridas na passagem da Idade Média para a Idade Moderna. Essas mudanças não foram repentinas nem lineares e muitos episódios são hoje considerados marcos capazes de evidenciar algo que não era antes tão nítido, isto é, o caráter contingente da vida social. Eventos abalaram a ideia de uma sociedade estável, cuja organização era justificada por preceitos divinos.

Rigorosamente, as transformações fizeram emergir uma nova consciência da vida social. Instituições seculares desapareceram ou foram modificadas e esse ambiente foi tão fecundo para o saudosismo quanto foi também inspirador de novas energias utópicas cheias de esperança no futuro muito incerto. Tanto do ponto de vista conservador como da perspectiva revolucionária, as mudanças favoreceram a ideia de que o mundo social precisava ser decifrado para prever o futuro no sentido de restabelecer a ordem ou antecipar transformações novas. No fundo, desejava-se conhecer mais profundamente a vida social com a ambição de controlar seus efeitos desfavoráveis ou de compreender os sentidos e efeitos sociais últimos das ações humanas.

Para fins deste texto, consideraremos como pilares dessa transformação histórica três fenômenos: a Reforma Protestante (movimento iniciado na segunda década do século XVI na Alemanha), a Revolução Industrial (desde a segunda metade do século XVIII na Inglaterra) e a Revolução Francesa (eclo- diu no final do século XVIII na França). Eles dizem respeito a alterações no

campo religioso, econômico e político que ocorreram mais ou menos simultaneamente ao desenvolvimento do pensamento racional. São aspectos indissociáveis desse processo de racionalização. O fim do monopólio da palavra divina, que antes era exercida com rigor pela Igreja Católica, a expansão do mercado e da capacidade produtiva, quando antes era interdito o lucro e, por fim, a formação de unidades nacionais fundadas na autoridade racional, solapando o controle dinástico justificado pela tradição, foram alguns dos principais episódios que costuraram a modernidade.

Assim, vamos compreender, de modo muito panorâmico, nos limites deste livro, cada um desses acontecimentos decisivos para a mudança da consciência social.

A Reforma Protestante trouxe uma nova representação de Deus e da atuação do ser humano no mundo. Compreendeu também uma mudança nas formas de dominação eclesiástica, menos ligadas à administração do sacramento do que ao autocontrole do indivíduo. Iniciou quando, em 1517, o monge alemão Martinho Lutero (1483-1546) elaborou noventa e cinco itens que contestavam alguns dos principais pressupostos da Igreja Católica, especialmente aqueles que vinculavam o perdão sacramental à indulgência e os que condenavam o lucro. De início, Lutero não esperava romper com a Igreja; no entanto, o conflito foi inescapável e a rebeldia inaugurou a Reforma, possibilitando novas versões da interpretação da Bíblia e novas formas de organização eclesiástica que permitiram a emergência de um modo propriamente burguês de experiência religiosa.

Outro personagem importante do protestantismo é João Calvino (1509-1564), francês, que produziu uma interpretação acerca da predestinação contrariando a perspectiva de que os indivíduos têm o livre-arbítrio para aceitar e gerir a graça através da gestão sacramental. Para Calvino, a graça ou a desgraça de cada um é uma decisão antecipada de Deus. Esse foi, pois, um ponto nodal do protestantismo para a arte de um novo indivíduo.

Na constituição do protestantismo, muitas interpretações da palavra de Deus foram possíveis, havendo disputas importantes e dramáticas relativas ao monopólio e oficialidade de cada interpretação religiosa. As guerras religiosas na Europa foram parte significativa dos numerosos episódios de enfrentamento dos princípios tradicionais.

Tensões entre a burguesia alemã e a Igreja

Lucien Febvre (1878-1956) é um importante historiador francês da *École pratique des hautes études* que, com Marc Bloch e outros, fundou um movimento de inovação na pesquisa e na teoria da história, conhecido como *École des Annales*. Febvre, com seus colegas, propôs uma abordagem dos fenômenos históricos que rompeu as fronteiras entre história, sociologia, geografia, economia e psicologia. Suas técnicas de pesquisa sofisticadas e plurais possibilitavam um relato histórico que ultrapassava a oficialidade e se aproximava da experiência vivida. Escreveu, entre outros livros, *Honra e pátria* e *O problema da incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais*. Neste trecho que selecionamos para você, retirado de seu livro *Martinho Lutero, um destino*, ele mostra alguns dos dilemas da burguesia alemã do período em que ocorreu o primeiro fato da Reforma Protestante.

Ora, no início do século XVI, os burgueses da Alemanha, sobretudo os comerciantes, começam a ganhar dinheiro, muito dinheiro. E é a esses homens que sorri a fortuna: as tradições de um mundo que não lhes reserva um lugar de distinção, os princípios de uma moral feita para pés-rapados, como tudo isso lhes parece inoportuno e hostil. [...] O que eles questionam é toda a velha mentalidade artesã da Idade Média. Ofícios criados, sem dúvida, para alimentar o homem, mas que não incluem o lucro além do necessário para a sobrevivência do produtor; a noção de justo preço mantida por magistrados dedicados a garantir, no exclusivo interesse do consumidor, a boa qualidade e o baixo preço das mercadorias. [...] As velhas defesas, ditadas pela Igreja, guardiã das tradições e da antiga moral, oprimem a todos com um peso incômodo. Eles não gostam da Igreja. Ela os atrapalha, cerceia-os, aponta-os como revoltados e inimigos públicos. [...] Esses padres, esses religiosos que se interpõem entre o homem e a divindade: esses monges, essas freiras que se retiram do século, consagram-se uma vida repleta de austeridades com ideias de que Deus aplicará aos outros homens o benefício e os méritos de seu sacrifício: o comerciante enriquecido de Augsburg ou Nuremberg não mais os entende. De que serve tanto zelo. Que querem deles esses ociosos, cuja serenidade parece escarnecer suas agitações e que afirmam se interpor entre as criaturas e o Criador? Indiscretos, inúteis, parasitas. Acaso acham que não se pode, que não se sabe passar sem eles? Cada um por si. Eles que trabalhem, em vez de receberem o dízimo daqueles que se empenham e laboram. Que se ocupem, mangas arregaçadas, coração intrépido na lide coletiva. E deixem de oferecer uma mediação que não se espera mais deles. Perante Deus o homem há de responder por seus atos. E se os homens da Igreja invocam a obscuridade dos dogmas, as dificuldades da interpretação

de uma religião que somente o padre está habilitado a ensinar, não teriam sido eles que a complicaram de propósito para se tornar indispensáveis? A verdadeira religião: Deus falando ao homem e o homem falando a Deus numa linguagem clara, direta, que todos entendem. (Febvre, 2012, p. 130)



Martin Luther, de Lucas Cranach, c. 1528

O filme *A rainha Margot* tem como enredo a vida de Margarida de Valois (Margot) — irmã dos reis franceses Francisco II, Carlos IX e Henrique III e filha de Catarina de Médici —, que se casou com Henrique de Navarra (que viria a se tornar também rei da França, Henrique IV), numa tentativa de estabelecer a paz entre católicos e protestantes. O filme é baseado em um romance histórico de Alexandre Dumas e retrata um dos momentos mais difíceis das guerras religiosas na França: a Noite de São Bartolomeu, uma matança de protestantes ocorrida a mando da casa real francesa em 24 de agosto de 1572.

A RAINHA MARGOT

GÊNERO: DRAMA

DIREÇÃO: PATRICE CHÉREAU

ROTEIRO: DANIEL THOMPSON, PATRICE CHÉREAU

ELENCO: ASIA ARGENTO, DANIEL AUTEUIL, ISABELLE ADJANI, JEAN-HUGUES ANGLADE, PASCAL GREGGORY, VINCENT PEREZ, VIRNA LISI

PRODUÇÃO: CLAUDE BERRI

FOTOGRAFIA: PHILIPPE ROUSSELOT

TRILHA SONORA: GORAN BREGOVIC

DURAÇÃO: 161 MIN

ANO: 1994

PAÍSES DE ORIGEM: ALEMANHA, FRANÇA, ITÁLIA

A Reforma Protestante e as guerras religiosas são expressão dos confrontos intelectuais e civis que foram parte constitutiva da emergência da modernidade, na qual instituições tradicionais foram criticadas, perdendo, pouco a pouco, sua base de autoridade.

Vejam agora mais um aspecto desse processo de formação da modernidade, em sua dimensão econômica, a Revolução Industrial. O desenvolvimento sem equivalente das forças produtivas, a partir do século XVIII em particular, é inseparável da expansão das atividades comerciais que ocorreu paulatinamente desde o século XVI. Pouco a pouco, foi necessária a produção de mercadorias excedentes para fins exclusivos de troca comercial.

Esse imperativo causou, nos centros urbanos, a implosão das corporações de ofício, dedicadas ao controle da expansão do mercado. Houve então, na mesma medida, transformações importantes nas representações do lucro e do trabalho. O lucro, antes considerado pecado capital, foi positivado e o trabalho que, no imaginário medieval era legado do pecado original (atividade à qual estavam condenados os mais pobres), foi entendido como um instrumento de virtude e ascensão social.

O burguês, primeiramente originário da atividade comercial e depois da atividade industrial, compunha a classe que sintetizava todos esses novos valores e os impunha também à nova classe dos operários. A lógica burguesa solapou a ordem social rígida e imóvel dos estamentos baseados na tradição familiar.

Nos diferentes países europeus, de diversas maneiras, ocorreram episódios sucessivos de consolidação da indústria. O caso da Inglaterra é especialmente emblemático nesse sentido: um dos eventos mais significativos foi a promulgação da legislação para o cerceamento de terras, o que, do século XVII até o XVIII, fundamentou a expulsão de camponeses de suas terras para liberar áreas de pastagem às ovelhas necessárias à indústria têxtil inglesa. Nesse caso, a terra deixou de ter finalidade comunal, assim como o trabalho agrícola deixou de ser um vínculo regulado pelo respeito às leis feudais. As relações de serviço foram substituídas por vínculos baseados em contratos de assalariamento, na mesma medida em que a propriedade agrária e os meios de produção foram privatizados. Sob o controle rigoroso da nova classe burguesa, a terra e as ferramentas não atendiam mais à subsistência, mas à troca comercial cada vez mais intensa.

Não se pode esquecer que a miséria e a fome foram efeitos imediatos da industrialização, bem como a revolta sistemática do operariado contra a imposição de novas formas de organização do trabalho muito estranhas aos hábitos tradicionais, as quais, frequentemente, ultrapassam os limites do corpo e da reprodução do próprio trabalho. Longas jornadas com um salário que não permitia sequer saciar a fome, como também a exploração de crianças em condições hoje consideradas desumanas, eram algo rotineiro.

Muitos camponeses expulsos do meio rural e artesãos desocupados pela nova forma de produção serviram de mão de obra barata para a indústria na qual o trabalho foi, primeiramente, parcelado em pequenas operações a fim de potencializar a capacidade de produção.

Outro fato emblemático de todo esse processo foi a invenção da máquina a vapor, por James Watt, em 1764, também na Inglaterra. A nova tecnologia viabilizou a consolidação de um processo já emergente de concentração dos trabalhadores em unidades industriais para servir aos meios de produção. A separação entre unidade doméstica e de produção e a automação por meio das máquinas eram medidas que aumentavam a produtividade, pois permitiam que trabalhadores pudessem estar sob o condicionamento do ritmo automático das máquinas e sob o controle de seus empregadores. Nesse sentido, a concentração de unidades de produção levou à concentração populacional e a um processo de urbanização sem precedentes na história da humanidade, tal como ocorreu em Londres e Manchester, na Inglaterra, e no Vale do Ruhr, na Alemanha.

Além de fixar um modelo de produção industrial, a máquina a vapor propiciou também o desenvolvimento dos meios de transporte, em particular o ferroviário e o marítimo, dinamizando a circulação de mercadorias e matéria-prima. De fato, desde o começo do século XIX, houve um crescimento vertiginoso da produção industrial gerando não apenas nova forma de organização do trabalho, mas também de distribuição e consumo. O advento do capitalismo teve, portanto, também como efeito a ligação marítima e terrestre mais veloz entre metrópoles industriais e áreas de exploração e extração de matéria-prima e produtos primários vindos de países colonizados.

A industrialização trouxe como efeito uma nova territorialização do espaço: a emergência de centros urbanos que não estavam somente ocupados com feiras comerciais muito limitadas ou com tarefas relacionadas ao centro de poder político, mas que concentravam produtores e consumidores distantes entre si que se conectavam por meio da atividade industrial em larga escala, cujo produto era distribuído num raio cada vez maior. As conexões desiguais entre áreas de exploração e áreas de industrialização da matéria-prima também se consolidaram.

O surpreendente efeito da industrialização na urbanização fez com que o economista Thomas Malthus (1766-1834) temesse o crescimento populacional e previsse, em 1798, um colapso demográfico a médio prazo. A tese de Malthus não se confirmou, mas desafios relativos à concentração urbana foram pouco enfrentados na época, causando muito sofrimento, especialmente para a classe trabalhadora: serviços públicos débeis, ausência de saneamento básico, escassez de moradias e calefação precária tornavam a vida um calvário.

Uma grande transformação operou-se na experiência e nas formas de representação do tempo. A ampliação do mercado e seus efeitos sobre o trabalho e a tecnologia exigiam uma nova experiência objetiva e subjetiva do tempo. Os afazeres agrícolas ou artesanais, relacionados aos ciclos da natureza, faziam a representação temporal assumir uma forma cíclica. Tudo se repetia a cada ano de modo circular: o camponês que semeava trigo no começo do verão de 1208 certamente estaria realizando a mesma atividade na mesma época em 1218; assim como seu filho no início do verão de 1238.

No período industrial, por sua vez, há o solapamento dessa ideia de circularidade. A ação humana não estava mais condicionada aos imperativos da natureza e o passado era uma instituição a ser constantemente superada. O tempo assumiu então uma forma linear, delimitado por etapas de desenvolvimento. Ainda que a rotina de um trabalhador fosse fixa, as formas de produção de um calçado seriam constantemente transformadas. As máquinas e as técnicas de curtimento do couro e de modelagem dos sapatos seriam inovadas a cada período, de modo que não se poderia dizer que o operário de uma fábrica de

calçados teria a mesma atividade em 1854 e em 1884. Essas são, em síntese, ideias que amparam a noção de evolução e que apontam o futuro como um enigma a ser decifrado.

O filme *Germinal* baseia-se no livro homônimo, de Émile Zola, publicado no século XIX. O livro é resultado de uma imersão do autor na condição de trabalhador numa mina de carvão onde ocorreu uma das maiores greves de mineiros na França dessa época. Nesse filme, você verá uma reprodução fiel da descrição encontrada no livro. Trata-se da realidade da vida de uma família mineira, das condições de exploração humana e de suas repercussões na vida de todo o grupo social.

GERMINAL

GÊNERO: DRAMA

DIREÇÃO: CLAUDE BERRI

AUTOR: ÉMILE ZOLA

ELENCO: GÉRARD DEPARDIEU, MIOU-MIOU, JEAN CARMET

PRODUÇÃO: CLAUDE BERRI

ROTEIRO: CLAUDE BERRI, ARLETTE LANGMANN

DURAÇÃO: 2H50MIN

ANO: 1993

PAÍS DE ORIGEM: FRANÇA

Fases da organização industrial

Leo Huberman (1903-1968) foi um economista, professor da *London School of Economics* e do Departamento de Ciências Sociais da Universidade de Columbia em Nova York. Seu livro mais conhecido é *História da riqueza do homem*, e de suas páginas selecionamos um trecho que resume as formas de organização industrial da Idade Média até a Moderna:

Do século XVI ao XVIII os artesãos independentes da Idade Média tendem a desaparecer, e em seu lugar surgem os assalariados que cada vez dependem mais do capitalista-intermediário-empresendedor. É útil fazermos um sumário das fases sucessivas da organização industrial:

1. Sistema familiar: os membros de uma família produzem artigos para seu consumo, e não para venda. O trabalho não se fazia com o objetivo de atender ao mercado. Princípio da Idade Média.
2. Sistema de corporações: produção realizada por mestres artesãos independentes, com dois ou três empregados, para o mercado pequeno e estável. Os trabalhadores eram donos tanto da matéria-prima que utilizavam como das ferramentas com que trabalhavam. Não vendiam o trabalho, mas o produto do trabalho. Durante toda a Idade Média.
3. Sistema doméstico: produção realizada em casa para um mercado em crescimento, pelo mestre artesão com ajudantes, tal como o sistema de corporações. Com uma diferença importante: os mestres já não eram independentes; tinham ainda a propriedade dos instrumentos de trabalho, mas dependiam, para obter a matéria-prima, de um empreendedor que se interpusera entre eles e o consumidor. Passaram a ser simplesmente tarefeiros assalariados. Do século XVI ao XVIII.
4. Sistema fabril: produção para um mercado cada vez maior e oscilante, realizada fora de casa, nos edifícios dos empregados e sob rigorosa supervisão. Os trabalhadores perderam completamente sua independência. Não possuíam matéria-prima, como ocorria no sistema de corporações, nem os instrumentos, tal como no sistema doméstico. A habilidade deixou de ser tão importante como antes, devido ao uso maior da máquina. O capital tornou-se mais necessário do que nunca. Do século XIX até hoje. (Huberman, 1986, p. 115)

Finalmente, o terceiro aspecto da transição entre as épocas é político. Nesse sentido, o evento emblemático é a Revolução Francesa ocorrida em 1789 quando, em meio a uma grave crise de abastecimento, a burguesia exausta e a população faminta expressaram grande revolta contra a estratificação feudal e a autoridade da tradição dinástica.

A sociedade do Antigo Regime era representada na forma de três estados: 1º) o clero; 2º) a nobreza; e 3º) o povo. O terceiro estado era o menos representado nas decisões políticas e o mais tributado: incluíam-se aí os burgueses que, a despeito do enriquecimento, muitas vezes não conseguiam alcançar privilégios estamentais. A autoridade pública, na forma do rei, justificava-se por uma natureza divina.

O que os revolucionários reivindicaram, por meio de suas ações contra as instituições políticas tradicionais, foi o fim das bases legais dessa forma de estratificação social e representação política. Queriam a igualdade e a liberdade e, inspirados em ideais iluministas, fundaram a I República da França sobre esteio racional e não mais alicerçada no argumento religioso.

O que se sucedeu depois da revolução exitosa foi a tentativa de implantação de uma nova ossatura institucional que assumiu a forma de uma monarquia

constitucional, mas cujas soluções foram instáveis, sucedidas por períodos de crise e terror. Napoleão Bonaparte (1769-1821) é um dos mais conhecidos imperadores franceses, emblema do período mais avançado da revolução. Sua coroação e sua atuação na liderança do Império Francês são símbolos dos limites da revolução, dos novos fundamentos do poder e dos imperativos num contexto de grande competição entre as nações europeias.



A coroação de Napoleão, por Jacques-Louis David, 1806

Esses três episódios, Reforma Protestante, Revolução Industrial e Revolução Francesa, sintetizam algumas das transformações radicais que aconteceram na passagem da Idade Média para a Idade Moderna. Vamos representá-las a fim de que você tenha uma perspectiva panorâmica dos efeitos desse processo descritos no quadro abaixo:

PASSAGEM DA IDADE MÉDIA PARA A IDADE MODERNA

	Idade Média	Idade Moderna
“Palavra de Deus”	Monopólio da Igreja Católica	Não há monopólio
Autoridade política	Fundamentada na vontade de Deus	Fundamentada na razão
Instituições políticas dominantes	Poderes locais patriarcais	Estado nacional baseado na burocracia
Produção	Agrária e artesanal	Industrial
Mercado	Restrito/local	Nacional/internacional
Estratificação Social	Fixidez das posições sociais Organização estamental rígida	Instabilidade das posições sociais Mobilidade ascendente desejada
Lucro	Pecado capital sob rígido controle das corporações de ofício	Propulsor das economias privadas e nacionais
Trabalho	Punição pelo pecado original, ao qual estavam condenados especialmente os pobres	Instrumento da virtude e da desejada mobilidade social ascendente
Concepção de tempo	Cíclica	Linear

Observe como certos ideais, estabilizados há séculos, estavam sendo desafiados sob muitos aspectos: do ponto de vista das representações do divino, das novas formas de organização do trabalho e das instituições políticas, da demografia e da ocupação do espaço, das noções de tempo e lucro, dos níveis de estratificação e dos valores e crenças que orientavam as diferentes posições na sociedade.

Ideias de mudança social derivam do rompimento (mais ou menos acelerado, dependendo da região) dos laços comunitários da comuna e da emergência de grandes estruturas representadas pelo mercado e pelo estado-nação. Os vínculos sociais eram menos personalizados e mais submetidos a regras e papéis sociais estabelecidos pela burocracia. Foi uma mudança radical e decisiva que trouxe uma consciência dramática da história e dos imperativos sociais.

Esse sentimento de desordem resultou numa agenda intelectual que se indagava acerca dos fundamentos da dinâmica social, em particular a respeito da natureza das relações entre indivíduo e sociedade. A dimensão social assim instável fazia surgir uma ideia importante: o social como um fenômeno contingente que determina as oportunidades dos sujeitos. Nesse sentido, não se pode compreender a emergência da consciência do indivíduo moderno sem também compreender a emergência de uma consciência da sociedade. Essas duas ideias inseparáveis configuraram-se a partir da modernidade.

A oposição entre indivíduo e sociedade é própria do modo de pensar e ver do mundo moderno. Antes, essa cisão não era notável, já que nem sequer existia a noção de indivíduo tal como a entendemos hoje. Essa consciência acerca do indivíduo e da sociedade é que faz nascer a sociologia, ciência que, resumidamente, investiga o nexos e as condições sociais de nossa existência, sempre instável.

Desse modo, os grandes temas da sociologia são relacionados ao fenômeno da modernização: a individuação e as condições de vínculo social, seja em sua dimensão religiosa, no trabalho, seja nas instituições. Desencantamento, alienação ou anomia são expressões que autores clássicos utilizaram para nomear os fenômenos relativos a esse vínculo difícil e que se tornaram referência para a interpretação sociológica do mundo.

A modernidade é um carro desgovernado

Anthony Giddens (1938) é um sociólogo britânico. Em 1961, iniciou carreira docente na Universidade de Leicester, assumindo a cadeira de Psicologia Social. Ajudou a criar o Comitê de Ciências Políticas e Sociais na Universidade de Cambridge. Foi cofundador da *Polity Press*, editora de livros científicos. Em 1987, tornou-se professor titular da Universidade de Cambridge. Entre 1997 e 2003, foi diretor da *London School of Economics*. Suas pesquisas mais recentes versam sobre globalização, política e os efeitos de desestabilização da modernidade. Para Giddens, viver no mundo moderno é semelhante a estar a bordo de um carro:

Uma máquina em movimento de enorme potência que, coletivamente como seres humanos, podemos guiar até certo ponto, mas que também ameaça escapar de nosso controle e poderia se espatifar. O carro de Jagrená esmaga os que lhe resistem, e embora ele às vezes pareça ter um rumo determinado, há momentos em que ele guina erráticamente para direções que não podemos prever. A viagem não é de modo algum inteiramente desagradável ou sem recompensas; ela pode com frequência ser estimulante e dotada de esperançosa antecipação. Mas, até onde durarem as instituições da modernidade, nunca seremos capazes de controlar completamente nem o caminho nem o ritmo da viagem. E nunca seremos capazes de nos sentir inteiramente seguros, porque o terreno por onde viajamos está repleto de riscos de alta-consequência. Sentimentos de segurança ontológica e ansiedade existencial podem coexistir em ambivalência. (Giddens, 1991, p. 134)

1.2 A sociedade como objeto de análise e o “social” como condicionante

A sociologia, área de conhecimento nascida desse processo histórico que resumimos até aqui, parte de dois pressupostos principais. Vamos apresentá-los em alguns dos seus detalhes a fim de permitir uma reflexão mais consistente sobre essa disciplina científica.

O primeiro pressuposto para o qual chamamos a atenção é o seguinte: segundo a sociologia, a vida social não é comandada pela vontade divina, tampouco é regulada pelo arbítrio dos seres humanos. Admitir essa premissa é um pré-requisito para a constituição da ciência sociológica na medida em que não há ciência possível se considerarmos que o funcionamento dos fenômenos é regulado por Deus ou pelo mero desejo das pessoas. Se os acontecimentos histórico-sociais fossem fruto da vontade de Deus ou dos seres humanos, não haveria um objeto de análise digno de uma observação metódica, pois a sociedade não seria uma realidade objetiva.

O francês Augusto Comte (1798-1857) reconhece, de modo bastante preciso, que os fenômenos sociais possuem autonomia, independem de arbítrio sobrenatural ou da aspiração humana. Ele é considerado o pai da sociologia, a qual de início denominou “física social”, na medida em que a aproximou das ciências naturais.

O fato de a sociologia ser uma ciência francesa em sua origem tem relação com os resultados da Revolução Francesa iniciada em 1789. Na França,

além de toda a instabilidade do novo modo de produção e seus efeitos sobre a estratificação social, havia a sensação de que a obra política após a queda do Antigo Regime, apesar dos esforços, não se realizava plenamente. Se a revolução tinha contestado a origem divina da autoridade e da organização social, e se seus protagonistas tomavam o destino em suas mãos para tentar realizar o melhor contrato social possível, as crises sucessivas e fora do controle pareciam dizer que o rumo das coisas não dependia do mero desejo humano. Os franceses foram dominados por uma sensação de que o processo social seguia um curso imprevisto.

Assim, surgiu a ideia de que os fatos sociais e políticos compunham um fenômeno relativamente autônomo, natural e exigente de análise para descobrir as condições que os produzem. Para Comte, a sociologia era uma ciência cujo conhecimento seria pré-requisito para realização de um novo pacto social. O que ele pretendia, no limite, era uma abordagem mais científica da própria política e, com isso, a interrupção daquele ambiente de instabilidade, que ele chamava de anarquia (Heilbron, 2022, p. 322).

Comte critica de forma contundente a religião e os filósofos contratualistas por não reconhecerem a objetividade da sociedade. A perspectiva religiosa do mundo é compreendida por ele como um estágio infantil da vida intelectual da humanidade, enquanto que a perspectiva abstrata da filosofia social do período é considerada fase da sua adolescência. A instabilidade sociopolítica que se seguiu à revolução lhe pareceu uma evidência de que um novo acordo social não se estabeleceria com base na vontade humana e que os processos sociais são muito mais complexos e reivindicavam uma nova atitude filosófica.

Para Comte, havia a necessidade de fundar um novo espírito filosófico que se inclinasse para a ciência e que representasse o abandono definitivo do estado teológico, referente à religião, e do estado metafísico, ligado à filosofia tradicionalmente abstrata. O novo espírito filosófico se dedicaria à descoberta de leis naturais através da especulação verdadeiramente acessível, cujo conhecimento transformaria as relações humanas.

Por isso Comte entendeu que o desenvolvimento de uma nova perspectiva da sociedade, com vistas a orientar a ação futura, seria a grande tarefa intelectual do seu tempo. O que ele chamou então de “filosofia positiva” levaria afinal a humanidade, na forma de uma nova consciência social, a um estágio avançado: o estado positivo, quando haveria a consciência definitiva de que as ações humanas, tanto quanto a matéria, não eram reguladas por forças místicas nem por paixões terrenas, mas por leis universais.

A ideia de que o funcionamento da sociedade em que vivemos independe do nosso desejo mais imediato está presente em todos os autores da sociologia. Você verá que os clássicos partem desse pressuposto, ainda que de um modo

muito distinto de Comte. Uma das frases mais conhecidas de Karl Marx, por exemplo, é uma passagem de *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*, que diz que os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem (Marx, 1997, p. 21). Max Weber, por sua vez, em *Economia e sociedade*, afirma que ações sociais têm seu curso e seus efeitos imprevistos porque estão relacionadas a uma constelação de ações que se influenciam reciprocamente (Weber, 1994, p. 3). Finalmente, Émile Durkheim nos diz em *As regras do método sociológico* que os fatos sociais são exteriores aos indivíduos (Durkheim, 2006, p. 2).

Observe que os três autores têm formulações teóricas muito distintas que, entretanto, convergem no pressuposto de que a vida social tem, senão um caráter objetivo, o caráter de uma contingência complexa que exige uma análise sistemática e sofisticada, justificando assim a fundação de uma ciência social.

O espírito positivo: base para resolução da anarquia

Conforme o sentimento, cada vez mais desenvolvido, de igual insuficiência social que hoje oferecem o espírito teológico e o espírito metafísico, os únicos até agora a disputar ativamente um lugar ao sol, a razão pública deve encontrar-se implicitamente disposta a acolher atualmente o espírito positivo como a única base possível para uma verdadeira resolução da profunda anarquia intelectual e moral, que caracteriza sobremaneira a grande crise moderna. Mantendo-se ainda estranha a tais questões, a escola positiva gradualmente preparou-se para elas, constituindo, quanto possível, durante a luta revolucionária dos três últimos séculos, o verdadeiro estado normal de todas as classes mais simples de nossas especulações reais. Ancorada por tais antecedentes científicos e lógicos, livre, aliás, das diversas aberrações contemporâneas, apresenta-se hoje adquirindo por fim a total generalidade filosófica que lhe faltava até aqui. Ousa então empreender, por sua vez, a solução ainda intacta do grande problema, transportando convenientemente aos estudos finais a mesma regeneração que sucessivamente já operou no domínio dos diferentes estudos preliminares. (Comte, 1978, p. 63)

Não obstante, a sociedade não está apenas “fora” de nós; ela está também “dentro” de cada um e cada uma de nós. E disso trata o segundo pressuposto que queremos aqui apresentar: o de que nosso comportamento é socialmente condicionado. Nossos desejos, sentimentos e ações não são apenas resultado de disposições genéticas e psíquicas, mas também de condicionamentos sociais. A sociologia entende, pois, que a vida humana não pode ser constituída

fora da sociedade e que as condições sociais são tão variadas e contingentes que nos fazem ser animais muito singulares que têm tantas formas de vida quantas formas sociais possíveis.

Pense o seguinte: se você nascesse num país islâmico da África dos anos de 1990, teria os mesmos sentimentos, as mesmas preocupações, se sentiria atraído pelos mesmos ideais políticos, pelos mesmos parceiros de amor e amizade, pelos mesmos gostos alimentares? Será que dançaria ou beijaria do mesmo jeito? Será que se relacionaria com pais e parentes da mesma maneira? Teria a mesma perspectiva religiosa, de vida e de morte? Certamente não.

No entanto, ao mesmo tempo em que você responde afirmativamente a essa provocação, deve também estar pensando que é uma pessoa de espírito livre, que não obedece aos imperativos da nossa sociedade, nem mesmo as modas e os gostos musicais lhe são impostos. Você deve, afinal, estar se indagando acerca dessa aparente contradição entre os ideais de liberdade individual e a força dos condicionamentos sociais na composição de nossa humanidade.

A sociologia nos ajuda a compreender que essa noção de liberdade e autonomia individual é também resultado de um condicionamento social.

Vimos que a sociologia tem como origem e tema principal o complexo processo de constituição da sociedade urbana industrial e seus efeitos sobre os vínculos e relações sociais. Como você sabe, temos atualmente uma experiência social na qual há muitas formas de expressão da religiosidade, muitas profissões, muitos arranjos familiares possíveis, muitas possibilidades de identificação musical, muitas formas de experimentar a sexualidade, entre outras supostas alternativas ao alcance de todos.

A primeira impressão que se tem é que essa sociedade, tão complexa, tão segmentada, já não exerce mais sua força de coerção. Há a percepção, por vezes muito nítida, de que cada um escolhe, individualmente, e a seu modo, a religião, a natureza e expectativas em relação à vida amorosa e carreira. É uma sociedade que, portanto, não se faz sentir na forma de uma pressão coletiva sobre o indivíduo, mas que se manifesta na forma do autocontrole e da responsabilização individual pelo êxito ou fracasso do destino de cada um. A sociologia, porém, parte do pressuposto de que a individualização é também um fenômeno socialmente condicionado. Isso quer dizer que, quanto mais a sociedade se complexifica, mais ela produz “indivíduos individualizados”. Podemos dizer que o individualismo é uma forma tão inédita e sofisticada de coerção que nos faz sentir livres, e também individualmente responsáveis por tudo o que nos acontece. Esse é, pois, um dos temas mais interessantes da sociologia.

O bebê e a sociedade

Norbert Elias (1897-1990) é um importante sociólogo alemão, tardiamente reconhecido, autor do clássico *O processo civilizador*. Formado originalmente em medicina, estudioso da filosofia e da psicanálise, além da sociologia, foi um autor muito preocupado em discutir o individualismo na modernidade. Procurou mostrar de que modo formas de autocontrole individuais nasceram juntamente com estruturas impessoais e burocráticas. Selecionamos um trecho de seu livro *A sociedade dos indivíduos*, que auxilia muito a compreender o tema deste tópico.

O[s] modo[s] como [...] as características maleáveis da criança recém-nascida se cristalizam, gradativamente, nos contornos mais nítidos do adulto, nunca dependem exclusivamente de sua constituição, mas sempre da natureza das relações entre ela e as outras pessoas. Essas relações — por exemplo, entre pai, mãe, filho e irmãos numa família —, por variáveis que sejam em seus detalhes, são determinadas, em sua estrutura básica, pela estrutura da sociedade em que a criança nasce e que existia “antes” dela. São diferentes em sociedades com estruturas diferentes. Por essa razão, as peculiaridades constitucionais com que um ser humano vem ao mundo têm uma importância muito diferente para as relações do indivíduo nas diferentes sociedades, bem como nas diferentes épocas históricas de uma mesma sociedade. Constituições naturais similares em bebês recém-nascidos levam a um desenvolvimento muito diferenciado da consciência e dos instintos, dependendo da estrutura preexistente de relações em que eles cresçam. A individualidade que o ser humano acaba por desenvolver não depende apenas de sua constituição natural, mas de todo o processo de individualização. (Elias, 1994, p. 28)

O sujeito sociológico

Stuart Hall (1932-2014) era um sociólogo jamaicano que seguiu carreira na Inglaterra, na Universidade de Birmingham, onde dirigiu o Centro de Estudos de Cultura e fundou a famosa revista *New Left Review*. Foi um dos expoentes, com Raymond Williams, de uma abordagem conhecida como “estudos culturais”, que procurou inovar as discussões sobre cultura considerando especialmente o fenômeno da linguagem, da hegemonia e as interseccionalidades entre raça e gênero. É autor de vários livros, entre os quais, *A identidade cultural na pós-modernidade*, *Cultura e representação* e *Da diáspora: identidades e mediações culturais*.

A sociologia forneceu uma crítica ao individualismo racional. Localizou o indivíduo em processos de grupo e nas normas coletivas, as quais, argumentavam, subjaziam a qualquer contrato entre sujeitos individuais. Em consequência, desenvolveu uma explicação alternativa do modo como os indivíduos são formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais mais amplas; e inversamente, do modo como processos e estruturas são sustentadas pelos papéis que os indivíduos neles desempenham. Essa “internalização” do exterior no sujeito, e essa “externalização” do interior, através da ação no mundo social constitui descrição sociológica primária do sujeito moderno. (Hall, 2006, p. 33)

Recomendamos que você assista a um documentário, intitulado *Promessas de um novo mundo*, que concorreu ao Oscar de 2002 e que apresenta de que modo a “sociedade” está “fora” e “dentro” de cada um. O filme acompanha, num período que vai de 1997 a 2001, sete crianças que vivem em Israel e na Palestina, a poucos quilômetros de distância, mas que têm oportunidades de vida e concepções de mundo muito distintas e divergentes. Com isso, o diretor nos mostra, de um ponto de vista muito incomum, como se produzem, nas relações sociais mais precoces, os conflitos políticos. É um documentário que pode ser precioso para aulas no ensino médio, especialmente para discutir condicionantes sociais das biografias.

PROMESSAS DE UM NOVO MUNDO

GÊNERO: DOCUMENTÁRIO

DIREÇÃO: JUSTINE SHAPIRO, B. Z. GOLDBERG, CARLOS BOLADO

ELENCO: MOISHE BAR AM, FARAJ ADNAN HASSAN HUSEIN, MAHMOUD MAZEN MAHMOUD IZHIMAN, DANIEL SOLAN, SANABEL HASSAN, YARKO SOLAN

MÚSICA COMPOSTA POR: WIM MERTENS

DURAÇÃO: 106 MIN

ANO: 2002

PAÍSES DE ORIGEM: EUA, PALESTINA, ISRAEL

1.3 Uma ciência da natureza?

Discutimos que a consolidação da sociologia como ciência exigiu a constituição de uma noção de objetividade da sociedade. O autor que é ícone dessa operação intelectual é Augusto Comte, que propôs a fundação da física social por compreender que a sociedade é regulada por leis naturais. Vimos também as consequências da objetivação da vida social nas premissas sobre a autonomia dos fenômenos sociais e o condicionamento social do comportamento humano. Agora veremos que há, basicamente, duas linhagens de interpretação no campo da sociologia: uma representando a tradição positivista e outra representando a tradição compreensiva.

No século XIX, um dos modelos de pensamento apoiava-se na biologia. Nessa perspectiva, a sociedade é compreendida em sua semelhança com os fenômenos biológicos em particular. Isso tem consequências não apenas para o “tráfico” de ideários e conceitos de uma área para outra, como também para o ofício do cientista.

Exemplos nos ajudarão a assimilar melhor a atividade de um cientista. Imagine um botânico estudando um tipo específico de palmeira. Qual é propriamente o trabalho dele? Deslindar a fisiologia da palmeira, descrevendo-a e classificando-a no interior de um grupo determinado de vegetais, segundo alguns critérios comuns. Com isso, será possível explicá-la situando-a num sistema geral de regras que, invariavelmente, regulam a vida botânica.

Há, com efeito, uma vertente da teoria social que argumenta que os fenômenos sociais são também determinados por fatores externos, especialmente aos moldes da biologia.

Johan Heilbron (1952) é um sociólogo holandês que mora atualmente na França e se dedica a pesquisas sobre a história das ciências sociais. Suas investigações contribuem para compreender de modo mais ampliado e complexo as condições sociais nas quais se desenvolveu a produção intelectual do final do século XIX. Em seu livro *O nascimento da sociologia* — publicado na Holanda em 1990 e com tradução recente no Brasil (2022) —, ele analisa o processo de secularização da consciência social na França desde o período pré-revolucionário até meados do século XIX, identificando as configurações sociais e as respectivas transformações (na organização institucional, na cognição e na sociabilidade) da vida intelectual. Entre os autores discutidos em seu livro está obviamente Augusto Comte, cuja contribuição Heilbron ajuda a compreender melhor reposicionando-o como um pioneiro na elaboração de

uma “epistemologia histórica e diferencial” (Heilbron, 2022, p. 295). Vejamos um trecho que caracteriza o esforço de Comte:

A sociologia de Comte é uma nova ilustração de tudo que a biologia significava para ele. Sua sociologia repousava, aliás, em grande parte, em representações biológicas. As noções de “diagnóstico” e de “remédio” eram calcadas em um modelo médico. Mesmo o que era característico da espécie humana, o progresso, era concebido sob o ângulo biológico: Comte definia o progresso como o “desenvolvimento da ordem”. (Heilbron, 2022, p. 356)

Com efeito, a metáfora biológica parece mais complexa. De modo geral, a ideia de que a ciência da sociedade se assemelha às ciências físicas impõe alguns limites. As ciências sociais não podem, por exemplo, recriar em laboratórios os fenômenos que estudam. Isso quer dizer que não podem forjar algumas condições de controle como na física, por exemplo, onde temos o “movimento retilíneo uniforme”. Nós, sociólogas e sociólogos, estudamos a vida em processo e não podemos isolar os fatores que a formam para testar, separadamente, seus efeitos e possíveis relações em ambiente controlado. Há ainda outro complicador: não podemos esquecer que, frequentemente, somos também membros da sociedade que queremos analisar, dificultando as condições de objetivação.

Nessa perspectiva das ciências naturais, todo o esforço das ciências sociais — considerando que as impressões de superfície dos fenômenos são falsas — será para afastar as noções básicas, o que chamamos de senso comum. Do ponto de vista das ciências da natureza, as ciências sociais precisam ultrapassar as aparências e ir para as causas invisíveis dos fenômenos. Marx e Engels, por exemplo, em *A ideologia alemã* (1989), dizem que o cientista deve ir além da nuvem de fumaça das ideologias; e Durkheim, em *As regras do método sociológico*, diz que precisamos afastar as prenoções (Durkheim, 2006).

Já outra abordagem, que costumamos nomear de sociologia compreensiva, assume a objetividade da sociedade, nega que procedimentos e pressupostos semelhantes aos das ciências naturais podem ser adotados na análise dos fenômenos sociais. Trata-se de uma vertente relacionada a uma linhagem do pensamento social alemão, tributária do Romantismo, responsável pela formulação da ideia de que os fenômenos da vida social são insubmissos à lógica natural. Não há, para uma vertente do pensamento alemão da segunda metade do século XIX, unidade entre o mundo da natureza e o mundo da cultura, o que exige formulações muito distintas das ciências sociais.

Nessa abordagem, fenômenos da sociedade são entendidos na perspectiva do “simbólico” e do “contingente” e não do “natural”. Entende-se, por isso, que a realidade social não pode ser objetivada senão a partir de uma análise que recompõe, do interior, a trama das ações sociais, reconhecendo significados atribuídos pelos próprios sujeitos aos seus comportamentos e suas repercussões. Essas são as bases da sociologia compreensiva, cujo maior expoente é Max Weber.

Vamos aqui exemplificá-la: imaginemos um sociólogo dedicado ao estudo do comportamento dos motoristas no trânsito de uma determinada cidade. Nesse caso, consoante o pressuposto da sociologia compreensiva, os agentes analisados (motoristas) têm sua conduta orientada pela emergência de formas institucionais específicas (o regramento racional do trânsito) e pelas interpretações que fazem das ações dos outros. Ou seja, motoristas seguem regras racionais ao mesmo tempo em que agem de acordo com interpretações que farão da conduta dos outros motoristas. Vejamos uma situação hipotética: quando um determinado condutor, ao constatar que o carro à frente é dirigido por uma mulher, supondo inabilidade e lentidão, antecipa com brutalidade sua ultrapassagem. A motorista, por sua vez, poderá interpretar a ação dele como preconceituosa e responder a isso acelerando o carro para mostrar sua perícia. Imagine que ele, a partir disso, se sentindo convocado para provar melhor habilidade do que uma mulher, acelere mais ainda e tente com outro veículo uma ultrapassagem arriscada, o que resultaria numa colisão. Tais condutores estabeleceriam uma relação social na medida em que teriam orientado suas ações segundo o que haviam interpretado da atitude alheia. O efeito dessa sucessão de ações, porém, seria imprevisível.

Se, por um lado, os motoristas conduzem seus veículos de acordo com as regras formais, por outro, há também a dimensão do significado que atribuem às leis e às ações dos demais. Ou seja, não são dados exteriores que deverão ser objeto de análise, mas a ação de dirigir em si mesma, os condicionamentos a que ela está submetida, que podem ser normativos ou simbólicos.

O esforço do sociólogo será, mais do que classificar, relacionar fenômenos e descobrir leis invariáveis, interpretar quais são os sentidos que motoristas atribuem à ação e analisar o efeito de suas ações no conjunto de ações recíprocas. Conforme essa abordagem, a ação humana não pode ser compreendida senão no esforço de interpretar sentidos referidos às situações sociais específicas geradas pelos sujeitos em suas relações.

Nessa perspectiva, rigorosamente, sociólogas e sociólogos “interpretam a interpretação” dos agentes sociais e procuram identificar o desenvolvimento e os efeitos de suas ações num conjunto de relações que é, de fato, um fluxo contínuo de interpretações recíprocas. Não há sociedade como algo exterior, mas

há ações sociais que produzem ordenamentos e dominação social. As sociólogas e os sociólogos, como intérpretes da sociedade, voltam-se então a reconstituir as condições institucionais e simbólicas que confluíram para que o curso do processo histórico tenha essa ou aquela configuração.

Revela-se, portanto, nessa vertente teórica, uma diferença fundamental entre objetos das ciências da natureza e das ciências da cultura¹. Obviamente, objetos da natureza não têm o comportamento orientado por significações simbólicas. A palmeira, nas atividades de nutrição e digestão, por exemplo, obedece a um imperativo sobre o qual ela evidentemente não reflete. Os indivíduos, entretanto, atribuem sentidos diversos, conforme circunstâncias culturais, à reprodução sexual e à alimentação, por exemplo. Por isso, nessa perspectiva teórica, a interpretação sociológica necessariamente deve reconhecer os significados que os sujeitos elaboram e quais efeitos suas interpretações provocam sobre outros agentes, igualmente intérpretes.

Por vezes, nessa orientação teórica, elaboram-se tipos de ações mais frequentes. A tipificação, como uma operação heurística das ciências da cultura, não é utilizada nem para classificar nem para definir com fixidez a natureza ou a etapa de desenvolvimento de um fenômeno. Isso não é possível devido à própria natureza do objeto dessas ciências, insubmisso a formulações classificatórias. A explicação é de caráter interpretativo, ponderando elementos constitutivos, situações e relações. Daí que a elaboração do tipo no campo das ciências sociais já é em si mesma uma interpretação que ajudará a destacar certos elementos da realidade a fim de compreender possíveis relações causais. Em resumo, a tipificação é como se fosse uma atividade do pensamento formulando instrumentos para pensar.

Uma distinção importantíssima entre ciências da natureza e da cultura é a questão da previsão. As ciências da cultura não fazem previsões rigorosas no sentido de estimar, a partir de regras fixas, quais serão os comportamentos dos agentes em determinadas condições. Elas indicam probabilidades a partir de certos nexos entre fenômenos historicamente recorrentes. Ao reconhecer os traços fundamentais da contingência histórica que podem produzir certos efeitos, o cientista tem a possibilidade de fazer certas estimativas probabilísticas, mas sempre em caráter muito hipotético.

Vejamos agora um quadro que sintetiza todo o nosso argumento até agora.

1 Na Alemanha, as “ciências sociais” ou “ciências humanas” são chamadas de “ciências da cultura” porque lidam com questões relativas a agentes que agem e justificam suas ações e omissões de acordo com suas elaborações simbólicas. A fim de reforçar esse aspecto distintivo, iremos a partir de agora, nessa discussão em particular, usar o termo “ciências da cultura”.

DISTINÇÕES HEURÍSTICAS ENTRE DOIS PARADIGMAS

Sociologia positivista	Sociologia compreensiva
Explicação	Compreensão
Descrição	Interpretação
Classificação	Tipificação
Descoberta de leis gerais	Formulação de nexos causais
Previsões	Probabilidades

Surgimento da sociologia

Ricardo Musse (1959) é professor da Universidade de São Paulo (USP) e escreve semanalmente no *blog* da editora Boitempo. É membro do Laboratório de Estudos Marxistas da Universidade de São Paulo (LeMarx-USP) e colabora para a revista *Margem Esquerda*. Nesse trecho, ele discorre sobre o nascimento da sociologia:

A sociologia nasce, portanto, como uma reflexão acerca dos contornos da nova configuração histórica — daí sua preocupação permanente em distinguir e contrapor a sociedade moderna às sociedades tradicionais. E num ambiente marcado pela competição entre as visões de mundo do conservadorismo, do liberalismo e do socialismo — daí seu esforço constante para se distinguir dessas correntes, apresentando-se como uma alternativa, científica ou mesmo crítica, em relação a tais modelos explicativos. A ambição intelectual da sociologia, a tentativa de compreender, em um registro científico, a origem, o caráter e os desdobramentos dessa nova sociedade, levou-a a se apresentar como uma espécie de contraponto em relação às demais disciplinas das “ciências humanas”. Assim, desde o início, a sociologia procurou diferenciar-se da economia, da história, da geografia, da filosofia, da psicologia etc. O esforço para construir uma identidade própria por meio da superação das disciplinas rivais não se deu apenas pela absorção de temáticas alheias, recuperadas como partes específicas do saber sociológico, se prendeu, sobretudo, à pretensão de atingir um padrão de cientificidade na explicação da vida social equivalente àquele alcançado pelas ciências naturais. A sociologia concebe-se, assim, não apenas como a disciplina central no campo das “ciências humanas”, mas como um saber comparável, em termos de explicação e previsão, às próprias ciências naturais. Essa posição, no entanto, será contrabalançada, paulatinamente, pela compreensão de que as determinações das possibilidades futuras da

sociedade não podem ser preditas a partir dos modelos do passado, o que levou a sociologia a situar-se, muitas vezes, como uma perspectiva crítica perante as relações sociais vigentes. (Musse, 2012)

As mulheres na teoria social

Felizmente, estudos recentes, estimulados pelas reivindicações feministas para o reconhecimento das contribuições das mulheres no campo da vida científica e intelectual, lançam luz sobre autoras que foram fundamentais para a constituição das ciências sociais e cuja contribuição foi sempre ocultada. Destacamos em particular uma publicação recente no Brasil que, como parte desse movimento, recupera trajetórias e escritos pioneiros das autoras listadas a seguir. Trata-se do livro *Clássicas do pensamento social: mulheres e feminismos no século XIX*, organizado por Verônica Daflon e Bila Sorj (2021). As autoras trazidas por elas são as seguintes:

- Harriet Martineau (Reino Unido, 1802-1876);
- Anna Julia Cooper (Estados Unidos, 1854-1964);
- Pandita Ramabai Sarasvati (Índia, 1858-1922);
- Charlotte Perkins Gilman (Estados Unidos, 1860-1935);
- Olive Schreiner (África do Sul, 1855-1920);
- Alexandra Kollontai (Rússia, 1872-1952);
- Ercília Nogueira Cobra (Brasil, 1891);
- Alfonsina Storni (Suíça, 1892-1938).

Para conhecer a contribuição dessas mulheres que, na condição de marginalizadas com uma vida marcada por experiências de opressão e desencaixes, traziam uma visão perspicaz da sociedade e de suas formas de dominação, recomendamos também o Curso de Extensão promovido pelo Laboratório de Estudos de Gênero e Interseccionalidade (LabGen), do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS). O conjunto de conferência está disponível no seguinte link: <https://www.anpocs.com/index.php/ciencias-sociais/destaques/2514-seminario-mulheres-na-teoria-social-labgen-ppgs-uff-anpocs>

1.4 A sociologia no ensino médio: seus sentidos

Acabamos de discutir algumas das bases do conhecimento sociológico, em que contexto emergiu como campo do saber e quais são seus pressupostos e especificidades. Afirmamos que a sociologia é um ponto de vista sistemático que não aparta a reflexão sobre a sociedade de uma reflexão sobre si mesma. Estamos sempre, enquanto área de conhecimento, refletindo sobre as formas a partir das quais o conhecimento sociológico é produzido. Nesse sentido, a sociologia impõe não apenas uma indagação do fenômeno pensado, mas também das próprias condições que permitem o pensamento.

A sociologia representa, na educação básica, uma maneira própria de consciência racional da sociedade e do pensamento social. É, como qualquer outro componente curricular, um campo especializado de conhecimento que exige um letramento básico nas perspectivas fulcrais que o compõem.

No entanto, não se pode esquecer que, isoladamente, conhecimento teórico não passa de uma erudição enfadonha. Isto é, a teoria só terá valor se for um instrumento de entendimento do mundo e não uma finalidade do ensino. Do mesmo modo, apenas relacionar determinados conceitos a certos fenômenos terá como efeito um nominalismo aborrecido e estéril. De que adianta, afinal, dizer que *bullying* é uma violência simbólica sem efetivamente discutir a noção de poder que sustenta esse termo? Ou dizer que certo estilo musical é expressão da indústria cultural sem analisar os fundamentos de uma teoria da ideologia? Não se trata de aprofundar a teoria, mas permitir que alguns elementos favoreçam distinguir leituras de mundo, diferenciar abordagens da realidade. Se conseguirmos expor teorias e conceitos para que possam refletir acerca de diferentes manifestações de poder e da ideologia, teremos ultrapassado a ideia da informação ou da erudição chegando efetivamente ao conhecimento, no sentido pleno da palavra. Por fim, de nada vale discutir temas, sobretudo os polêmicos, sem tratamento intelectual adequado. Isso ficará limitado a uma opinião ou uma informação que é objetivo da formação escolar.

Pensemos sobre a finalidade da sociologia no ensino médio. Essa ciência, uma das expressões da modernidade, que compreende uma espécie de consciência científica da instabilidade inaugurada pela nova sociedade moderna, é verdadeiramente indispensável para as/os estudantes?

Acreditamos, pois, que a complexidade da sociedade atual exige uma formação capaz de oferecer possibilidades de leitura do mundo, especialmente as dinâmicas e sentidos dos processos da subjetivação e da integração. A sociologia é um recurso que auxilia ainda a perceber os processos de interação social e, com isso, ajuda a reconhecer identidades e estratégias de ação no mundo social. Entendemos que a sociologia na escola deve contribuir para um tipo

específico de humanismo no qual as pessoas são vistas em seus vínculos, em suas possibilidades e limites. Dito de outro modo, a sociologia nos oferece instrumentos para pensar o alcance e as dificuldades da ação individual; permite compreender, no tecido social, as condições da nossa humanidade.

No Brasil recente, a sociologia tornou-se componente curricular obrigatório do ensino médio em todo o país em 2008. Esteve no currículo das escolas em período anterior, nos anos de 1930, época exata de seu reconhecimento como instrumento de interpretação da realidade e como profissão superior. Como ocorreu na Europa, sua repercussão naquele momento foi fruto de uma crise social. Essa crise esteve, porém, não apenas relacionada à substituição do modelo agrário-exportador pelo modelo industrial, como também ao esgotamento dos acordos políticos estabelecidos desde a Proclamação da República. Havia a sensação de inoperância política e de atraso econômico e social. Nessa ocasião, intelectuais foram convocados para pensar as condições de modernização de uma nação com passado difícil, colonial e escravocrata; um país tropical, agrário, muito distinto dos modelos clássicos de modernização. Os grandes temas enfrentados pelos intérpretes da sociedade no Brasil foram relações raciais, identidade nacional e os nexos entre Estado e sociedade. Não obstante, na escola, durante o período do Estado Novo (1937-1946), seus conteúdos estavam sobretudo relacionados à pesquisa sobre as ideias de civismo e civilidade. Na escola, a sociologia foi um braço do Estado, ainda que sua existência como componente curricular tenha sido muito curta, abolida dos currículos em 1942.

Voltou à escola apenas na década de 2000, após a consolidação do processo democrático. Os argumentos para sua reintrodução, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, são que, juntamente com a filosofia, seria uma disciplina importante para a formação cidadã. Seu ressurgimento, portanto, sempre esteve relacionado aos ideais democráticos.

Nesse sentido, vale a pena lembrar que, na década de 2000, houve um movimento que podemos chamar de “guinada curricular”. Foi um processo em que, em menos de cinco anos, foi introduzida a sociologia e outros conteúdos e componentes inéditos no ambiente escolar.

- 2003: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (Lei nº 10.639);
- 2005: Espanhol (Lei nº 11.161);
- 2008: Sociologia e Filosofia (Lei nº 11.684), Música (Lei nº 11.769), História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 11.645).

Observemos que essas disciplinas e conteúdos introduziram novas formas de expressão e interpretação do mundo na escola. O Espanhol (cuja oferta

foi obrigatória, mas era opcional para os alunos), por exemplo, é uma língua que permite, no limite, o reconhecimento de uma possibilidade de formulação de nova identidade continental. A música é uma forma de expressão compreendida em sua função socializadora e formadora. A história e a cultura afro-brasileira e indígena inserem, por sua vez, novos contextos, práticas culturais e agentes antes desprezados pelo saber escolar canônico: indígenas, negros e negras, a África e os territórios indígenas em sua experiência vinculada ao passado colonial, e também em sua experiência contemporânea.

Esse currículo parece, afinal, propor, na medida do possível, o mundo de outro ponto de vista, deslocado dos eixos dominantes. Em conjunto, os conteúdos favorecem uma “ampliação valorativa do mundo” porque introduzem novos sujeitos e novas expressões na escola (Honneth, 2003, p. 181).

É preciso chamar a atenção para o fato de que esse movimento revela que as áreas de Humanas e Linguagem concorreram para uma transformação curricular, para a qual a sociologia pode contribuir de modo sistemático.

Não obstante, desde 2017, vêm ocorrendo mudanças substantivas no currículo do ensino médio. A Lei nº 13.415/2017 normatiza que o currículo do ensino médio será composto pela *Base Nacional Comum Curricular* e por itinerários formativos organizados em arranjos conforme a opção por diferentes áreas de conhecimento, a saber: I — linguagens e suas tecnologias; II — matemática e suas tecnologias; III — ciências da natureza e suas tecnologias; IV — ciências humanas e sociais aplicadas; V — formação técnica e profissional (Brasil, 2017b).

Às ciências humanas e sociais é conferido o adjetivo de “aplicadas” porque deseja-se, a partir de um grupo de disciplinas, promover não apenas os meios heurísticos para a compreensão da realidade, mas também o desenvolvimento dos meios eficazes de intervenção social.

A *Base Nacional Comum Curricular* dispõe que a formação geral básica deverá contemplar “estudos e práticas” de língua portuguesa, matemática, conhecimentos do mundo físico e natural, além da realidade social e política do Brasil, arte, educação física, história do Brasil e do mundo, história e cultura afro-brasileira e indígena, literatura, sociologia, filosofia e língua inglesa.

Os termos adotados — “estudos e práticas” — permitem desconfigurar os campos disciplinares tradicionais, abrindo a possibilidade para organização de acordo com temas como, por exemplo: “Projeto de vida”, “Empreendedorismo” ou “Educação financeira”.

Nesse sentido, a sociologia enfrenta agora a dificuldade de se firmar nesse novo contexto curricular. Pelo menos em princípio, a organização por áreas de conhecimento sinaliza o fortalecimento da interdisciplinaridade que, a propósito, não se realizará sem melhores condições de trabalho ao docente,

especialmente com uma carreira bem remunerada e organizada a fim de assegurar dedicação aos projetos e uma relação estável com a comunidade escolar.

Segundo a *Base Nacional Comum Curricular*, a área de ciências humanas — composta pelos conhecimentos da filosofia, geografia, história e sociologia — dedica-se à ampliação da base conceitual dos jovens, sofisticando os recursos para avaliação das relações sociais, econômicas e políticas e para a seleção criteriosa de informações. Pretende, assim, potencializar formas de aprendizado autônomo, desenvolver a argumentação, a comunicação em benefício de uma sociedade racional, ética, democrática, que respeita a diversidade e combate preconceitos e a desigualdade social (Brasil, 2017a, p. 547).

Competências específicas das ciências humanas e sociais aplicadas ao ensino médio

O conceito de competência, adotado na *Base Nacional Comum Curricular*, tem sua origem nos anos de 1970, nos Estados Unidos, em um debate no campo da psicologia e administração, para se opor à ideia de inteligência. Segundo a *Base Nacional Comum Curricular*, competência diz respeito não apenas ao que estudantes devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) mas também ao que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas das áreas privada, pública e profissional). Vejamos que a lista de competências do campo das ciências humanas e sociais aplicadas que consta na *Base* permite reconhecer a centralidade da sociologia:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2017a, p. 570)

Socialização sociológica

Florestan Fernandes (1920-1995) foi possivelmente o maior sociólogo brasileiro. Professor da Universidade de São Paulo (USP), foi afastado durante o regime militar, lecionou então no Canadá e na PUC-SP. Realizou estudos sobre relações raciais em São Paulo e no sul do país. Entre suas principais obras estão *A integração do negro na sociedade de classes* e *A revolução burguesa no Brasil*. Selecionamos um trecho de uma conferência sua no I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954:

Quanto à escola secundária brasileira, não é difícil perceber-se qual seria a contribuição das ciências sociais para a formação de atitudes cívicas e para a constituição de uma consciência política definida em torno da compreensão dos direitos e dos deveres dos cidadãos. Em um país diferenciado demográfica, econômica, cultural e socialmente, um adestramento adequado, vivo e construído através de experiências concretas, sobre as condições materiais e morais de existência, constitui um meio por excelência de socialização. (Fernandes, 1955, p. 103)

O ponto de vista sociológico

Antonio Candido (1918-2017) formou-se em filosofia na Universidade de São Paulo (USP) em 1939. Foi professor dessa universidade desde 1942, onde seguiu carreira acadêmica. Consagrou-se como estudioso da cultura, em particular, da literatura brasileira. Recebeu o Prêmio Camões da Biblioteca Nacional e o Prêmio Internacional Alfonso Reyes, um dos mais importantes

da América Latina. Entre suas obras, podemos destacar *Os parceiros do Rio Bonito*, *Literatura e sociedade* e *Formação da literatura brasileira*.

O seu escopo [da sociologia] deve ser, antes de tudo, munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social; mas também, complementarmente, o de sugerir-lhe pontos de vista mediante os quais possa compreender o seu tempo, e normas com que poderá construir a sua atividade na vida social. O ensino da Sociologia, que visa formar pesquisadores, professores ou iniciar estudantes não especializados no ponto de vista sociológico, deve, assim, inculcar no aluno: a) certas atitudes de compreensão da realidade, tendendo a uma certa visão do homem, e b) certas técnicas de análise da realidade que se perfaz na pesquisa e na interpretação científica. (Candido, 1949, p. 279)

Além da instrução

Luiz Costa Pinto (1920-2002) nasceu em Salvador e formou-se, em 1944, no curso de Ciências Sociais na Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi coordenador, nos anos de 1950, do Centro Latino-Americano de Pesquisas Sociais, realizando pesquisas sobre formas de propriedade e marginalidade de populações rurais em parceria com a Universidade de Columbia. Contribuiu com uma reflexão sistemática sobre sociologia do desenvolvimento e fez estudos sobre relações raciais para a Unesco. Entre suas obras, podemos citar *O negro no Rio de Janeiro*, *Lutas de famílias no Brasil* e *Sociologia e desenvolvimento*.

A escola secundária não incumbe apenas instruir, ensinar técnicas, habilidades específicas, dar informações e conhecimentos. Compete-lhe, ao lado daquela tarefa, formar personalidades completas, transmitindo ideias e sentimentos, rasgando horizontes e perspectivas à mentalidade do jovem, gerando-lhe hábitos, formas de comportamento e atitudes socialmente úteis e desejáveis. [...] Hoje só é possível criar no adolescente consciência cívica e social por dois meios: a) um meio espontâneo, que é a atmosfera educativa criada pela sociedade em torno do adolescente, não só na escola mas em todas as esferas da vida social e b) pelo ensino de noções objetivas sobre a estrutura da vida social, que forneça ao adolescente informações corretas sobre os mecanismos sociais e que faça desse conhecimento o ponto de partida para a formação daqueles hábitos e atitudes socialmente úteis e desejáveis. No primeiro caso é a própria organização social diretamente quem educa; no segundo, a escola

assume, como uma de suas tarefas específicas, dar ao educando os elementos intelectuais de uma cidadania cotidiana consciente. Esses dois meios não se compreendem separados. (Costa Pinto, 1949, p. 293, 294)

Além do visível

Bernard Lahire (1963) é um sociólogo francês nascido em Lyon, na França, cidade onde é docente na *École normale supérieure*. Ali dirige suas pesquisas sobre sociologia da educação e da cultura. Já foi professor visitante nos Estados Unidos, na Suíça, Bélgica, Argentina e Brasil. Um de seus livros mais importantes de sociologia da educação é *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, traduzido para o português no Brasil. É um dos defensores do ensino da sociologia desde a educação infantil.

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 definitivamente 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. Onde “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. (Lahire, 2014, p. 58)

Na escola, uma prática da sociologia

Vejamos o que diz Leonardo Campoy, professor de antropologia na PUC/PR e professor de sociologia do PROFSOCIO/UFPR, sobre os desafios do ensino da sociologia nas escolas. Ele argumenta, apoiado em Latour, que a sociologia seja praticada na escola não como uma “ciência pronta” mas como uma ciência em construção, da qual participam professores e estudantes da educação básica. Leonardo nos desafia a pensar novas práticas de ensino e nos colocar no centro da produção do conhecimento sociológico.

Na introdução de *Ciência em ação*, Latour usa a alegoria de Jano para lidar com as relações entre ciência e sociedade. Jano é o deus romano do início e das decisões, geralmente representado por uma cabeça bifronte. Dois rostos virados para lados opostos. Latour recruta Jano e seus rostos para representar os dois lados da ciência sob escrutínio sociológico. Um, o que aparece publicamente, é o da “ciência pronta” que mostra uma verdade sobre o mundo descoberta pela ciência. Outro, que raramente se manifesta, é o da “ciência em construção”, virado para as disputas, interesses, controvérsias, contingências e financiamentos envolvidos na produção de conhecimento científico. Tenho a impressão de que a educação escolar brasileira tem se pautado em grande medida por uma apresentação do rosto da “ciência pronta”. Trata-se de uma espécie de fetiche pela teoria. Não só em sociologia, mas em todas as matérias, apresenta-se aos alunos um conhecimento pronto, terminado, não como uma representação do mundo, e sim como se fosse o mundo ele mesmo. A linguagem da ciência transforma-se em verdade. Aos alunos, resta a obrigação de se submeter [...]. De modo algum escrevo contra a apresentação de teorias na escola e muito menos contra a teoria em si. Contudo, e mesmo correndo o risco de amparar o argumento em

uma generalização grosseira, a teoria é uma resposta. Ela é a conclusão da pesquisa, o resultado de uma investigação, o fim de uma caminhada. Na educação básica brasileira, especialmente no ensino médio, quase sempre ensinam-se essas conclusões eliminando das aulas o fato de que elas são resultados de pesquisas. Apaga-se a produção de ciência em nome de uma teoria ensinada como verdade. Não é justamente esse mecanismo de acobertamento das relações de produção no caráter aparente dos resultados do trabalho que Marx denominou de fetiche da mercadoria? Ao girar a cabeça de Jano e apresentar aos alunos a face da “ciência em construção”, entendo que podemos “desfetichizar” o ensino na educação básica de sua ânsia irrefletida por teoria. Todavia, a face da “ciência em construção” não se resume à apresentação da produção de conhecimento científico. Mais do que uma sociologia da ciência, a face da “ciência em construção”, na prática do ensino, traduz-se em, novamente, convidar os alunos a perguntarem. É plenamente possível saber muito de sociologia, mas, ainda assim, não saber fazer sociologia. Essa possibilidade se realiza quando o ensino pauta-se mais pela apresentação abstrata das teorias do que pela prática da pesquisa. Ao perguntarem mais, entendo que os alunos exercitam a prática básica de qualquer pesquisa, que é encarar o mundo como uma caminhada a ser explorada. Perguntar é, de certo modo, uma tentativa de sair de uma condição de perdição, uma vez que ela já é a produção de alguma narrativa que confere significado ao mundo e à experiência. A pergunta já é, em si, uma resposta. Mais ainda: arrisco afirmar que o ser-no-mundo do cientista é narrar o mundo por meio de perguntas. Portanto, ao perguntarem mais, os alunos estão vivenciando o mundo como cientistas e, assim, aprendendo a saber, fazendo. É preciso cuidar para não reiterar alguma dicotomia entre pesquisa e teoria. Perguntando mais, os alunos não estariam privilegiando a primeira em detrimento da segunda. Antes, estariam se apropriando da teoria de acordo com suas indagações, manipulando elas de acordo com suas percepções. Em suma, estariam construindo suas próprias ciências sociais, exatamente como se exige de nós, profissionais das ciências sociais. Se nós podemos fazer ciências sociais, por que eles, alunos da educação básica, também não podem? (Campoy, 2021, p. 15-16)

2 Resumo

A sociologia nasce com as grandes transformações sociais da modernidade. É, portanto, uma consciência científica que tem por base a ideia de que as relações sociais fazem uma realidade objetiva e determinante para o comportamento humano. A sociologia constitui, pois, uma forma específica de humanismo, cuja reflexão é primordial para compreender a nossa condição de existência no mundo. Não obstante, é uma ciência cujos fundamentos trazem consigo uma controvérsia acerca da própria ideia da natureza humana. Há uma disputa em torno da noção de natureza entre a linhagem positiva e a sociologia compreensiva. Sua base e suas controvérsias são partes constitutivas da sociologia na educação básica, que favorecem uma percepção racional do mundo e um ponto de vista republicano num momento de grande instabilidade da sociedade e de grandes transformações do sentido da escola.

As questões aqui discutidas foram propostas como uma introdução aos alicerces da sociologia. O contexto histórico e os pressupostos a partir dos quais ela se orienta ajudam a refletir sobre seus sentidos escolares. Recomendamos que você elabore atividades didáticas que auxiliem na apreensão desses fundamentos históricos, intelectuais e escolares. Nesse sentido, discussões compartilhadas com os componentes de história e filosofia são muito bem-vindos. Sugerimos também que você continue a ler e pesquisar documentos oficiais federais, estaduais e municipais para sustentar suas justificativas sobre as contribuições da sociologia na educação básica.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017a.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho — CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 27 nov. 2023.

CAMPOY, L. C. Ensinar sociologia fazendo sociologia: memórias e notas de uma pessoa que aprende, ensina e ensina a ensinar ciências sociais. *Ensino da Sociologia em Debate*, Londrina, v. 1, n. 11, p. 1-18, jan./dez. 2021.

CANDIDO, A. Sociologia: ensino e estudo. *Sociologia: Revista Didática e Científica*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 275-289, set. 1949.

COMTE, A. *Auguste Comte: os pensadores*. Tradução: José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COSTA PINTO, L. A. Ensino da sociologia nas escolas secundárias. *Sociologia: Revista Didática e Científica*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 287-331, set. 1949.

CRANACH, L. *Portrait of Martin Luther*. 1528. 1 reprodução digital de arte, em domínio público. In: LUCAS CRANACH d.Ä. In: WIKIMEDIA Commons. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lucas_Cranach_d.%C3%84._-_Martin_Luther,_1528_\(Veste_Coburg\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lucas_Cranach_d.%C3%84._-_Martin_Luther,_1528_(Veste_Coburg).jpg). Acesso em: 27 nov. 2023.

DAFLON, V. T.; SORJ, B. *Clássicas do pensamento social: mulheres e feminismos no século XIX*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

DAVID, J.-L. *Consecration of the Emperor Napoleon I* [detalhe]. 1805-1807. 1 reprodução digital de arte, em domínio público. In: JACQUES-LOUIS DAVID. In: WIKIMEDIA Commons. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jacques-Louis_David_-_Consecration_of_the_Emperor_Napoleon_I_\(detail\)_-_WGA6087.jpg?uselang=pt](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jacques-Louis_David_-_Consecration_of_the_Emperor_Napoleon_I_(detail)_-_WGA6087.jpg?uselang=pt). Acesso em: 27 nov. 2023.

DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. Tradução: Paulo Neves. Revisão: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução: Vera Ribeiro. Revisão técnica e notas: Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FEBVRE, L. *Martinho Lutero, um destino*. Tradução: Dorothée de Bruchard. São Paulo: Três Estrelas, 2012.

FERNANDES, F. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., 1955, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEILBRON, Johan. *O nascimento da sociologia*. Tradução: Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Edusp, 2022.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução: Luiz Repa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.

HUBERMAN, L. *História da riqueza do homem*. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2006.

LAHIRE, B. Viver e interpretar o mundo social. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARX, K. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. 6. ed. Tradução: Leandro Konder e Renato Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MUSSE, R. *Apontamentos sobre o nascimento da sociologia*. São Paulo, 23 nov. 2012. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/11/23/apontamentos-sobre-o-nascimento-da-sociologia>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SUSTERMANS, J. *Portrait of Galileo Galilei*. 1636-1640. 1 reprodução digital de arte, em domínio público. In: JUSTUS SUSTERMANS. In: WIKIMEDIA Commons. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Justus_Sustermans_-_Portrait_of_Galileo_Galilei,_1636.jpg. Acesso em: 27 nov. 2023.

WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução: Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 3. ed. Brasília: Editora da UnB, 1994. v. I.

WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução: Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora da UnB, 1999. v. II.

Sobre a autora

Simone Meucci

Graduei-me em ciências sociais pela Universidade Federal do Paraná (1994) e, entre os anos de 1997 e 2006, fiz mestrado e doutorado em sociologia na Universidade Estadual de Campinas, onde estudei os primeiros compêndios sobre a disciplina publicados no Brasil, a fim de compreender os sentidos e as tarefas que os autores atribuíam ao novo campo de conhecimento entre 1930 e 1945. Atualmente, sou professora do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Paraná, onde ministro aulas e oriento pesquisas nas áreas de ensino da sociologia e pensamento social brasileiro, com interesse na análise da história social do currículo, em particular o estatuto das disciplinas de humanidades no período da transição democrática no Brasil. Publiquei dois livros que resultam de minhas pesquisas mais aprofundadas: *Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos* (Hucitec, 2011) e *Artesania da sociologia no Brasil: contribuições e interpretações de Gilberto Freyre* (Appris, 2015). Além disso, tenho diversos artigos publicados sobre história do ensino da sociologia, bem como sobre livros didáticos de sociologia e pensamento educacional.

Editora
UFPR

Livro disponibilizado no site da Editora UFPR em dezembro de 2024.

