

Vol XXV, Núm 2, jul-dez, 2020, pág. 123-141.

SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: QUAL A IMPORTÂNCIA DO SEU ENSINO?

Ingeborg Anni Rulf Cofré
Claudimara Cassoli Bortoloto

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir sobre a importância do ensino de sociologia no Ensino Médio brasileiro. Tal discussão deve-se ao fato de que, de tempos em tempos, a temática da “utilidade” das disciplinas de humanas ganha espaço no debate público, em que geralmente priorizam-se disciplinas que supostamente trazem “retorno imediato”. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa descritiva, explicativa de cunho bibliográfico a fim de demonstrar a especificidade do modo de pensar da sociologia, composto pela postura de “estranhamento” e “desnaturalização” dos fenômenos sociais. Observou-se que tal especificidade vai de encontro com as características da etapa do ciclo de vida dos estudantes das escolas de ensino médio brasileiras. Mostrando, assim, que a sociologia tem muito a contribuir para o desenvolvimento dos jovens e adolescentes.

Palavras-chave: sociologia, “imaginação sociológica”, ensino médio, juventude.

Abstract

This article aims to discuss the importance of teaching sociology in Brazilian High School. This discussion is due to the fact that, from time to time, the subject matter of the "usefulness" of the disciplines of Humanities gains space in the public debate in which disciplines that supposedly bring "immediate return" are generally prioritized. In order to do so, a descriptive, explanatory research of bibliographical character was developed in order to demonstrate the specificity of the way of thinking of sociology, composed by the posture of "estrangement" and "denaturation" of social phenomena. It was observed that this specificity meets the characteristics of the stage of the life cycle of Brazilian high school students. This shows that sociology has much to contribute to the development of young people and adolescents.

Key-words: sociology; “sociological imagination”; high school; youth.

1. Introdução

A educação no Brasil tem como objetivo geral – em acordo com o promulgado na Constituição Federal de 1988, que orienta as ações do Estado – o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Já o ensino médio, considerado a etapa final da

educação básica, tem como finalidade tanto a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação”, quanto o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a Sociologia, como parte integrante do currículo escolar brasileiro¹, juntamente com as demais áreas do conhecimento, busca atender tais princípios e finalidades enunciados na legislação brasileira. Entretanto, a Sociologia, assim como a Filosofia e outras áreas das Ciências Humanas, esporadicamente aparece no debate público no qual se questiona acerca da importância de sua presença nos currículos educacionais. Frequentemente, os argumentos contrários à sua inserção transitam pela ótica utilitarista de mercado, em que se alega que os investimentos em educação devem se concentrar nas áreas que supostamente trazem lucro e retorno imediato².

Contudo, tal visão – além de demonstrar um desconhecimento em relação às ciências humanas – acaba por limitar-se a uma compreensão reduzida de apenas um dos princípios e finalidades da educação, qual seja, a sua vinculação com o mercado de trabalho, desprezando o caráter formador enquanto pessoa humana que a educação também apresenta, especialmente para os estudantes do ensino médio composto por jovens e adolescentes com características próprias de desenvolvimento.

Dessa forma, é com o intuito de trazer a reflexão sobre a especificidade do conhecimento sociológico e a sua potencialidade na formação de jovens e adolescentes no ensino médio brasileiro, no que se refere aos princípios e finalidades da educação, que este artigo se insere. Para tanto, realizou-se uma pesquisa descritiva e explicativa (GIL, 2007) por meio de pesquisa bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007) em livros e artigos científicos. O artigo encontra-se organizado em cinco seções, incluída esta introdução. A segunda seção busca apresentar o conceito de “imaginação sociológica” como uma reflexão possível e acessível a todos. A terceira seção traz o que seriam os

¹ A lei n.9394/96 trouxe a necessidade da Filosofia e da Sociologia no ensino médio para o exercício da cidadania; enquanto que a lei n.11684/08 reconhece a obrigatoriedade do ensino da Filosofia e Sociologia no ensino médio brasileiro.

² Nesse sentido, ver o recente depoimento do então presidente da república do Brasil: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/26/bolsonaro-diz-que-mec-estuda-descentralizar-investimento-em-cursos-de-filosofia-e-sociologia.ghtml>> Acesso em: 25 de mai. 2019.

princípios norteadores do modo de pensar da sociologia, como o “estranhamento” e a “desnaturalização”. Já na quarta seção é abordado o tema do ensino da sociologia para jovens e adolescentes, tendo em conta as características específicas desta etapa do ciclo de vida. Na quinta e última seção, são tecidas as considerações finais.

2. A reflexão a partir da “imaginação sociológica”

A sociologia, como prática científica que se dedica a estudar e a compreender a sociedade e as relações sociais, possui uma potencialidade significativa na formação de jovens e adolescentes no que se refere a dotá-los de ferramentas úteis à reflexão de suas próprias experiências cotidianas e de sua relação e experiência com os demais, assim como com uma estrutura mais ampla da sociedade. Foram muitos os autores que chamaram a atenção para a particularidade do modo de pensar da sociologia, sendo que foi Wright Mills (1965) quem cunhou o termo “imaginação sociológica”.

Para este sociólogo norte-americano, que escreve na década de 60, as pessoas em geral parecem se sentir ansiosas em suas vidas privadas, sem muitas vezes terem ao seu alcance a compreensão do por que. Tal dificuldade de entendimento, segundo o autor, se deve a que a visão das pessoas limita-se à realidade próxima vivenciada por elas, qual seja, a do trabalho, da família, dos vizinhos.

Contudo, Wright Mills (1965) ressalta que, subjacente a essa realidade próxima vivenciada pelas pessoas, ocorrem mudanças estruturais na sociedade que à primeira vista parecem ser impessoais, mas que de uma forma ou de outra afetam a vida de homens e mulheres individualmente. Assim, por exemplo:

[...] Quando uma sociedade se industrializa, o camponês se transforma em trabalhador; o senhor feudal desaparece, ou passa a ser homem de negócios. Quando as classes ascendem ou caem, o homem tem emprego ou fica desempregado; quando a taxa de investimento se eleva ou desce, o homem se entusiasma, ou se desanima. Quando há guerras, o corretor de seguros se transforma no lançador de foguetes; o caixeiro de loja, em homem do radar; a mulher vive só, a criança cresce sem pai (WRIGHT MILLS, 1965, p. 9).

Dito isso, o autor chama a atenção para o fato de que as pessoas frequentemente não conseguem associar às suas ansiedades individuais essas mudanças estruturais na sociedade, isto é, seja o sentimento de bem estar ou de medo e as preocupações que

sentem, geralmente não são associadas às transformações históricas vivenciadas por elas. Segundo Wright Mills (1965), as pessoas “Não dispõem da qualidade intelectual básica para sentir o jogo que se processa entre os homens e a sociedade, a biografia e a história, o eu e o mundo.” (WRIGHT MILLS, 1965, p. 10). E tal dificuldade, segundo o autor, não se deve à falta de informação ou de razão, mas sim:

O que precisam, e o que sentem precisar, é uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos. É essa qualidade, afirmo, que jornalistas e professores, artistas e públicos, cientistas e editores estão começando a esperar daquilo que poderemos chamar de imaginação sociológica (WRIGHT MILLS, 1965, p.11).

Nesse sentido, a “imaginação sociológica” seria para o autor, uma “qualidade de espírito” capaz de proporcionar às pessoas a possibilidade de compreender o contexto sócio histórico mais amplo em que as suas vidas particulares estão inseridas e se veem afetadas. Ou seja, é a capacidade que o indivíduo tem de compreender a sua própria experiência e “avaliar seu próprio destino” relacionando-o e associando-o às transformações estruturais da sociedade. Tal relação se deve, para Wright Mills (1965), pelo fato de que as pessoas, pelo simples ato de viver, contribuem para o condicionamento da sociedade e para o curso de sua história, ao mesmo tempo em que são condicionadas pela sociedade e pelo seu processo histórico.

Dessa forma, a imaginação sociológica contribui para a compreensão da relação entre a biografia e a história, em que permite às pessoas perceber o que está acontecendo no mundo e compreender o que está acontecendo com elas. Segundo o autor, tal “qualidade de espírito” contribui para a formação de uma:

[...] visão autoconsciente que o homem contemporâneo tem de si, considerando-se pelo menos um forasteiro, quando não um estrangeiro permanente, baseia-se na compreensão da relatividade social e da capacidade transformadora da história. A imaginação sociológica é a forma mais frutífera dessa consciência (WRIGHT MILLS, 1965, p. 14).

Nesse sentido, ter consciência da ideia de estrutura social e ser capaz de refletir sobre as experiências individuais com a ajuda da “imaginação sociológica”, permitiria compreender determinadas vivências pessoais dentro de um contexto sócio histórico mais amplo. Tomemos a experiência de desemprego, por exemplo. Wright Mills (1995)

chama a atenção para que possamos compreender que se uma pessoa se encontra desempregada em uma cidade de cem mil habitantes, e ela é a única pessoa desempregada, essa situação se deve a um problema pessoal em que para solucioná-la devem ser observados o caráter da pessoa, suas habilidades e suas oportunidades. No entanto, se em um país de cinquenta milhões de empregados, essa pessoa encontra-se desempregada juntamente com outros quinze milhões que não encontram trabalho, já não se pode compreender a situação apenas pelo aspecto pessoal, mas deve-se observar a estrutura econômica e política do país que já não consegue oferecer oportunidades, sendo, portanto, um problema estrutural público e não um problema individual.

Outro elemento que tendemos a compreendê-lo pela ótica individual, mas que igualmente encontra-se relacionado à estrutura social mais ampla é o casamento. Wright Mills (1965) ressalta que em um casamento o casal pode ter dificuldades pessoais de relacionamento, mas que se em um determinado período e lugar observarmos que a taxa de divórcio é alta, isso demonstra que há uma questão estrutural relacionada com as instituições do casamento e da família, por exemplo, que vão além de uma questão puramente individual do casal.

Dessa forma, compreender essas experiências pessoais sob a ótica da “imaginação sociológica” permite refletir e dar um sentido sócio histórico às vivências individuais, facilitando a compreensão de nós mesmos e uns dos/com os outros, além de nos ajudar a compreendermos as relações sociais como um todo e as dinâmicas das sociedades. Todavia, essa reflexão a partir da “imaginação sociológica” que demanda certa “qualidade de espírito”, como salientou Wright Mills (1965), pode ser associada a uma postura de “estranhamento”, de “desnaturalização” e “relativismo” da realidade social, questões que são abordadas na próxima seção.

3. O olhar de “estranhamento” e de “desnaturalização” e a atitude relativista

A “imaginação sociológica”, portanto, conduz ao modo de pensar da sociologia, esta ciência social que tem as suas próprias ferramentas. Ou seja, a sociologia é uma prática disciplinada com regras rigorosas de um discurso responsável e verificável, cujo espaço é uma atividade contínua que compara o aprendizado com novas experiências e amplia o conhecimento, diferenciando-se assim do senso comum (BAUMAN; MAY,

2010). É por meio desse conhecimento especializado submetido a metodologias científicas que o modo de pensar sociológico, desde Durkheim (2002), considerado um dos “pais da sociologia”, busca se distanciar dos fatos sociais para assim “afastar sistematicamente todas as pré-noções” que possam influenciar a sua interpretação. Tal postura de distanciamento como forma de alcançar a objetividade, frequentemente, implica adotar um olhar de “desnaturalização” para com o que é considerado natural e imutável e de “estranhamento” e “desfamiliarização” para com o que é considerado familiar.

Com efeito, ao colocar determinadas questões, os porquês das “coisas serem como são”, a sociologia acaba por “desfamiliarizar” o familiar, em que este normalmente é entendido como sendo autoexplicativo e não problemático, dando lugar a novas perspectivas e demonstrando como determinadas condições e situações sociais consideradas “normais” não são as únicas possíveis, abrindo outras possibilidades de formas de organizar o mundo e as relações sociais (BAUMAN; MAY, 2010).

Por colocar em questão aquilo que é considerado inquestionável, tido como dado, ela [a sociologia] tem o potencial de abalar as confortáveis certezas da vida, fazendo perguntas que ninguém quer se lembrar de fazer e cuja simples menção provoca ressentimentos naqueles que detêm interesses estabelecidos. Essas questões transformam o evidente em enigma e podem desfamiliarizar o familiar – com os padrões normais de vida e as condições sociais em que eles têm lugar em julgamento, elas emergem não como *a* única, mas como uma das possíveis formas de dar andamento a nossas vidas e organizar as relações entre nós (BAUMAN; MAY, 2010, p.24).

Colocar o questionamento de que os fenômenos sociais não são “naturais” implica a busca por compreendê-los como construções sociais. É interessante adotar tal postura e tentar compreender uma famosa frase da filósofa francesa Simone de Beauvoir, por exemplo: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1967, p.9). Sua afirmação, na década de 1949, chama a atenção para a “desnaturalização” da condição de mulher, apontando para o fato de que “ser mulher” não é algo dado, natural, mas uma construção social em que “torna-se mulher”. Isso permite pensarmos que o que entendemos como sendo a feminilidade e a masculinidade, ou o papel da mulher e do homem, por exemplo, são construções sociais, ou seja, não são naturais, mas podem variar no tempo histórico e de uma cultura para outra.

Tal postura frente à realidade nos aproxima igualmente do “relativismo”, em que este pode ser entendido como sendo “o modo característico de proceder a comparação em Antropologia Social e, por meio dela, descobrir, relativizar e pôr em relação o nosso sistema (ou parte dele), pelo estudo e contato com um sistema diferente” (DAMATTA, 1981, p.25). O antropólogo brasileiro DaMatta (1981) se referia a como ao estudar o sistema de nomes próprios entre os indígenas, em que funcionava como mecanismo para estabelecer relações sociais, lhe possibilitou reconhecer o papel dos nomes entre nós. Isto é, o autor pôde perceber o fato de que ao observar um costume diferente, o levou a reconhecer, pelo contraste, o seu próprio costume. Assim, o antropólogo afirma que ao ter contato com sistemas diferentes, esses sistemas podem ser percebidos e interpretados como formas alternativas, “soluções” e “escolhas” para problemas comuns.

Nesse sentido, para DaMatta (1981) é importante poder realizar a dupla tarefa de “transformar o exótico no familiar” e de “transformar o familiar em exótico”, com o intuito de questionar o que é familiar para poder situar os eventos, pessoas, categorias e elementos do nosso mundo diário à distância, e questionar o que é exótico para poder descobrir o conhecido e o familiar. Ou seja, para que o familiar possa ser apreendido, ele tem que ser de algum modo transformado no exótico, do mesmo modo que o exótico é transformado em familiar para que seja passível de compreensão.

Desse modo, relativizar é uma forma de escapar do etnocentrismo, este entendido como: “(...) uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência.” (ROCHA, 1988, p.5). Uma visão etnocêntrica, então, pode ser entendida como um julgamento da cultura do “outro” a partir dos valores e definições do que é a existência nos termos da cultura do grupo ao qual “eu” pertencço. Em outras palavras, tendemos a entender os outros e as ações dos outros pelo modo como pensamos e damos sentidos às nossas próprias ações e a nós mesmos.

Rocha (1988) chama a atenção para o fato de o etnocentrismo ser não só uma forma de pensar e ver o outro, isto é, não se manifesta somente no plano intelectual como dificuldade de pensar a diferença, mas se apresenta igualmente no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade. Dessa forma, a visão etnocêntrica

causa profundas distorções no pensamento, nas emoções, nas imagens e representações da vida daqueles que são diferentes de nós, do “outro”. Assinala Rocha (1988):

Como uma espécie de pano de fundo da questão etnocêntrica temos a experiência de um choque cultural. De um lado, conhecemos um grupo do “eu”, o “nosso” grupo, que come igual, veste igual, gosta de coisas parecidas, conhece problemas do mesmo tipo, acredita nos mesmos deuses, casa igual, mora no mesmo estilo, distribui o poder da mesma forma, empresta à vida significados em comum e procede, por muitas maneiras, semelhantemente. Aí, então, de repente, nos deparamos com um “outro”, o grupo do “diferente” que, às vezes, nem sequer faz coisas como as nossas ou quando as faz é de forma tal que não reconhecemos como possíveis. E, mais grave ainda, este “outro” também sobrevive à sua maneira, gosta dela, também está no mundo e, ainda que diferente, também existe. (ROCHA, 1988, p.5).

De fato, o “outro” aparece como uma ameaça à nossa própria identidade, ao contrastar e, de certa forma, questionar o nosso “eu”. É bastante comum, no nosso cotidiano termos ideias pré-concebidas e etnocêntricas sobre os diversos “outros” que encontramos, como as “mulheres”, os “negros”, os “nordestinos”, os “gays”, os “estrangeiros”, os “adolescentes”, entre outros. Assim, tendemos a ver tais grupos baseados em juízos de valor cristalizados em estereótipos que acabam por fundamentar diversas formas de preconceito, discriminação e intolerância.

Como vimos, para fazer frente à visão etnocêntrica, distorcida do real, a antropologia nos ensina a “relativizar”:

Quando vemos que as verdades da vida são menos uma questão de essência das coisas e mais uma questão de posição: estamos relativizando. Quando o significado de um ato é visto não na sua dimensão absoluta mas no contexto em que acontece: estamos relativizando. Quando compreendemos o “outro” nos seus próprios valores e não nos nossos: estamos relativizando. Enfim, relativizar é ver as coisas do mundo como uma relação capaz de ter tido um nascimento, capaz de ter um fim ou uma transformação. Ver as coisas do mundo como a relação entre elas. Ver que a verdade está mais no olhar que naquilo que é olhado. Relativizar é não transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença. (ROCHA, 1988, p.9).

Com efeito, ao relativizar o “outro” abre-se a possibilidade de compreender o diferente pelo que ele realmente é, dentro de seu próprio contexto e seus próprios

valores; sem pré julgamentos e pré concepções de uma visão etnocêntrica que, como nos lembrou Rocha (1988), podem nos conduzir não só a distorcer o nosso pensamento frente a realidade como também as nossas próprias emoções, levando-nos a ter sentimentos de medo e hostilidade, por exemplo. A atitude relativista, portanto, ao nos dar uma nova compreensão sobre o diferente, pode facilitar a nossa comunicação com os “outros” e nos propiciar ao mútuo entendimento, ajudando-nos a transformar os sentimentos de medo e a hostilidade em respeito e tolerância.

Dessa forma, tal postura de “estranhamento” e “desnaturalização” frente à realidade social, juntamente com o “relativismo” do olhar sobre o “outro” faz parte do modo de pensar da sociologia, esta disciplina ensinada no ensino médio que tem tanto a contribuir à formação dos jovens e adolescentes das escolas brasileiras, tema este da quarta seção.

4. O ensino de sociologia no ensino médio para jovens e adolescentes

A educação no Brasil tem como objetivo geral, segundo a Constituição Federal de 1988, o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s/p). Dito isso, ensinar a reflexão por meio da “imaginação sociológica”, ou ensinar o modo de pensar da sociologia – esta orientado pelo “estranhamento” e a “desnaturalização” dos fenômenos sociais e a atitude de relativizar – aos jovens e adolescentes do ensino médio das escolas brasileiras, além de estar de acordo com os preceitos constitucionais, vai de encontro ao objetivo de finalidade da última etapa de escolarização básica presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que busca tanto a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação”, quanto o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

Com efeito, o ensino de sociologia no ensino médio possui um grande potencial para atingir tais objetivos, pois, não só as características próprias da disciplina promovem o desenvolvimento de uma postura questionadora e um olhar compreensivo com relação aos “outros”, às experiências sociais e ao mundo contemporâneo capazes

de desenvolver um pensamento crítico, como visto nas seções dois e três, como também a sociologia possui notável capacidade de dialogar com momentos importantes do período de desenvolvimento dos jovens e adolescentes.

Como demonstrou Piaget (1999), a adolescência, do ponto de vista cognitivo é o momento de passagem do pensamento concreto para o formal, o último³ e mais avançado estágio do surgimento de estruturas variáveis de organização da atividade da mente humana, tanto no que se refere ao aspecto intelectual quanto ao aspecto afetivo. Assim, a adolescência é o estágio “das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos” (PIAGET, 1999, p.15).

O tipo de pensamento hipotético-dedutivo característico do adolescente, segundo Piaget (1999), ocorre dentro de um processo de desenvolvimento dinâmico em que vai do desequilíbrio ao equilíbrio, ou em outras palavras,

[...] O adolescente, ao contrário [da criança], graças à sua personalidade em formação, coloca-se em igualdade com seus mais velhos, mas sentindo-se outro, diferente deles, pela vida nova que o agita. E, então, quer ultrapassá-los e espantá-los, transformando o mundo. É este o motivo pelo qual os sistemas ou planos de vida dos adolescentes são, ao mesmo tempo, cheios de sentimentos generosos, de projetos altruístas ou de fervor místico e de inquietante megalomania e egocentrismo consciente. [...] A leitura dos diários íntimos de adolescentes mostra esta mistura constante de devotamento à Humanidade e intenso egoísmo (PIAGET, 1999, p.62).

As palavras de Piaget (1999) descrevem esse ciclo de vida dos adolescentes como um período em que o pensamento é flexível, versátil e reversível, isto é, a “livre atividade da reflexão espontânea” característica deste estágio. O que nos permite compreender as inconstâncias, a imaginação e mesmo as soluções e escolhas destes jovens, em que há momentos em que sonham em ser jogador de futebol, DJ ou salvar o

³ Os outros cinco estágios anteriores do desenvolvimento psíquico da criança são: “1) O estágio dos reflexos ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções; 2) O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados; 3) O estágio da inteligência senso-motora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. Estes três primeiros estágios constituem o período da lactância (até por volta de um ano e meio a dois, isto é, anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento). 4) O estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de dois a sete anos, ou segunda parte da “primeira infância”. 5) O estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de sete a onze-doze anos)” (PIAGET, 1999, p.15).

mundo, ou momentos em que gostam de um estilo de música, e no outro dia não mais. Tais inconstâncias e tensões constantes, muitas vezes são interpretadas de forma negativa pela visão estereotipada – e etnocêntrica – do adolescente, visão esta que não compreende que este período é marcado entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro, segundo Dayrell e Carrano (2014).

Estes autores descrevem a juventude – categoria dinâmica que varia conforme os contextos sócio-históricos e culturais – como sendo parte de um processo de crescimento totalizante⁴ que ganha significados e contornos específicos dependendo do conjunto de experiências vividas pelos adolescentes dentro de seu contexto social. Ou ainda, os autores traçam a juventude como um momento de exercício de inserção social em que o adolescente vai se descobrindo e se deparando com novas possibilidades em todas as instâncias da sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Tais características do desenvolvimento do jovem, portanto, são propícias para o aprendizado do modo de pensar da sociologia, não só porque esta ciência lida com teorias abstratas e com a “imaginação sociológica” em um momento de desenvolvimento do pensamento abstrato dos adolescentes, como também a sociologia contribui para a formação humana dos jovens, pois o aprendizado de uma maneira de compreender os outros, a si em relação com os outros e com o mundo, pode ser enriquecedor num momento privilegiado de seu desenvolvimento e de contato com novas experiências e vivências sociais.

Nesse sentido, no que se refere à formação da personalidade ou da identidade, Dayrell e Carrano (2014) recordam que a construção de identidades é uma dimensão fundamental nessa etapa da vida. Conforme Laurenti e Barros (2000), a noção de identidade passou por transformações históricas, sendo que inicialmente o termo personalidade foi mais utilizado dando-se maior ênfase a aspectos individualistas e da ciência médica, enquanto que o termo identidade compreende o homem como um sujeito social, inserido num contexto sócio-histórico e formado por um conjunto de elementos biológicos, psicológicos e sociais. De acordo com Lane (2006):

O viver em grupos permite o confronto entre as pessoas e cada um vai construindo o seu “eu” neste processo de interação,

⁴ Nesse sentido, a adolescência seria como uma primeira etapa de uma idade mais ampla que é a juventude (DAYRELL;CARRANO, 2014).

através de constatações de diferenças e semelhanças entre nós e os outros. É neste processo que desenvolvemos a individualidade, a nossa identidade social e a consciência-de-si-mesmo. (LANE, 2006, p.16).

Dessa forma, a identidade social seria, sobretudo, uma relação social, que nos caracteriza como pessoa em relação com os outros. Identidade esta construída individualmente, mas que vai sendo elaborada em interação com os outros e com o mundo a nossa volta a partir do grupo social o qual fazemos parte, do contexto familiar, das experiências individuais e de acordo com os valores, ideias e normas que organizam a visão de mundo adotada (DAYRELL; CARRANO, 2014). Assim, a adolescência é o período do ciclo da vida em que esse processo de construção da identidade – que é algo dinâmico e não “feito” e “acabado” (LAURENTI; BARROS, 2006) – ganha destaque por excelência, uma vez que se a identidade social é construída em relação com os outros e com o mundo, é na adolescência que o jovem começa a sair mais do seu núcleo de convivência e socialização primária e passa a conviver mais com outras instituições sociais, como a escola. Nessa abertura para novas formas de ver as coisas, o adolescente passa a comparar e a confrontar a visão de mundo e os valores recebidos pela família. Ou seja, ao ampliar seus laços afetivos, seus pensamentos e experiências sociais e intelectuais, o jovem e o adolescente se deparam com outras formas alternativas de ver e se relacionar com o mundo, o que pode fazê-los questionar aquela visão de mundo recebida como sendo a única possível (LANE, 2006).

Com efeito, Dayrell e Carrano (2014) igualmente nos lembram de que a sociabilidade dos jovens é o período em que procuram romper com tudo aquilo que os prendem ao mundo infantil, sendo o momento em que os adolescentes começam a ampliar os seus espaços de vivência e as suas experiências de vida, como a de começar a trabalhar e a ter mais autonomia para sair de casa à noite, o que os leva a se descobrirem como indivíduos e sujeitos, a buscar referenciais para a construção da sua identidade fora da família, buscando um sentido para a existência individual. A construção da identidade, portanto, de uma singularidade como indivíduo acontece ao mesmo tempo em que se constrói uma visão de mundo própria.

No entanto, a construção da identidade não ocorre sem tensões, conflitos e contradições, uma vez que esse processo tem sido afetado cada vez mais pelas transformações sociais da sociedade contemporânea, especialmente no que diz respeito

ao desenvolvimento da tecnologia⁵. Desse modo, não só a construção da identidade tem se tornado um processo cada vez mais complexo para os jovens e adolescentes, como igualmente a elaboração de projetos de vida.

De acordo com Weller (2014), a elaboração de projetos de vida pode ser entendida como o momento próprio da juventude, em que a escola deveria assumir um papel fundamental. Primeiramente, segundo a autora, há que se ter em mente que a noção de projeto de vida vai além da ideia de pensar apenas na profissão que se pretende seguir – embora muitas escolas tenham essa visão limitada, julgando ser papel das famílias auxiliar na construção de um projeto mais amplo⁶ – e engloba uma busca de sentido para a vida pessoal que incorpora um componente social ou coletivo. Da mesma maneira, o psicólogo norte-americano William Damon entende que os projetos de vida ou “Projetos vitais representam uma intenção estável e generalizada de realizar algo que seja significativo para o *self* e conseqüentemente para o mundo além do *self*” (DAMON apud WELLER, 2014, p.140).

Assim, temos que, seja na construção da identidade, seja na elaboração de um projeto de vida, o jovem e o adolescente estão constantemente em relação com o outro e com o mundo que os cerca. Se por um lado, Dayrell e Carrano (2014) assinalam que há diferentes modos de vivenciar a juventude, que dependendo das distintas condições sociais, como a origem de classe, ou a raça; e/ou a diversidade cultural, como as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares; e/ou a diversidade de gênero, como a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade; ou mesmo as diferenças territoriais incidem sobre as escolhas, a trajetória de vida dos jovens e até mesmo nos significados do que é ser jovem; por outro, a sociologia fornece ferramentas para que os jovens possam compreender que a construção da identidade social não se restringe às questões de constituição biogenética ou temperamento, mas que igualmente sofre influência das condições sociais em que estamos inseridos, por meio da história pessoal e do grupo social do qual fazemos parte; ou ainda, os jovens podem questionar, por meio da “imaginação sociológica”, as limitações que encontram na elaboração de

⁵ Nesse sentido é interessante pensar como a tecnologia tem afetado as vivências dos jovens no mundo todo, como relatado na reportagem do El País de 12 de abril de 2019, na qual aponta que um em cada cinco espanhóis de 10 a 25 anos sofre de transtornos comportamentais devido à tecnologia, em que o vício esconde problemas de autoestima, carências pessoais, e podemos pensar igualmente na falta de significado em uma vida para além do “self”. (MENÁRGUEZ, 2019).

⁶ Sobre o repensar o ensino médio no Brasil ver ARROYO (2014).

seus projetos de vida e dos papéis sociais que aprenderam a desempenhar na sociedade, e desenvolver uma consciência e um saber de si mesmos, com os outros e com o mundo. Dessa forma, a sociologia pode ajudar ao jovem a compreender que muitas vezes as dificuldades de inserção no mercado de trabalho formal, por exemplo, se devem muito mais às problemáticas da estrutura de geração de emprego e da ordem econômica do que das capacidades individuais de cada um.

Com efeito, aprender a pensar com a sociologia – seja através do “estranhamento” ou da atitude relativista de ver o “outro” – tem a capacidade de ajudar ao jovem não só a se compreender melhor, mas também a de entender de um modo mais completo aqueles que o cercam, ao observar que possivelmente compartilham das mesmas inquietações e preocupações, ou das mesmas esperanças em relação ao futuro. Assim, o olhar desenvolvido pela “imaginação sociológica” tem o potencial de tornar os jovens e adolescentes mais sensíveis e tolerantes em relação aos “outros” e promover a solidariedade fundada em compreensão e respeito mútuos. Igualmente, refletir com a ajuda da sociologia pode permitir ao jovem questionar as “coisas serem como são” e despertar a sua voz enquanto ator social que reivindica seus direitos, ao ver que consegue estabelecer conexões entre a sua condição social, as suas ações e a possibilidade de transformação dos fenômenos sociais aparentemente imutáveis e naturais. Nesse sentido, é interessante lembrar o entendimento de Pierre Bourdieu (2002) sobre a sociologia, em que esta era vista pelo sociólogo francês como um “esporte de combate”⁷, podendo ser usada para se defender de qualquer tipo de argumento que reclame a “naturalidade” das coisas, por exemplo. Aprender a pensar com a sociologia, portanto, tem a propensão de formar jovens e adolescentes com capacidade de pensamento crítico e autonomia intelectual, sendo assim menos suscetíveis a manipulação e controle externo.

Entretanto, essa potencialidade da sociologia enquanto disciplina questionadora capaz de desenvolver um pensamento crítico possível de impulsionar uma ação transformadora, frequentemente leva-a a sofrer ataques por parte daqueles que detêm poder e se sentem incomodados e ameaçados pela possibilidade de perda de certos

⁷ Para tanto ver o documentário: A sociologia como esporte de combate. Direção: Pierre Carles, Produção: C-P Productions et VF Films (Carles, 2002).

privilégios. Assim, é comum que a sociologia seja colocada como uma ciência “menor” ou mesmo “inútil” e incapaz de trazer retornos à sociedade⁸. No entanto, tal visão além de refletir o medo e interesse de alguns em diminuir e silenciar a sua potencialidade, igualmente demonstra uma falta de conhecimento sobre as diversas contribuições que esta área de conhecimento pode fornecer não só aos jovens e adolescentes, como também ao restante da sociedade como um todo.

Nesse sentido, o ensino de sociologia no ensino médio não só pode contribuir para que o jovem e o adolescente desenvolva uma consciência de si, com os outros e com o mundo, capaz de desenvolver uma autonomia intelectual e o pensamento crítico – ajudando-o inclusive a encontrar um sentido da escola para si⁹ – como também pode contribuir para atingir outra finalidade da educação, qual seja, a de preparação para o mundo do trabalho, visto que este cada vez mais exige habilidades sociais para além do conhecimento técnico.

Deming (2017) demonstrou como habilidades sociais de interação humana, como a capacidade de se colocar no lugar do outro e a cooperação, estão sendo cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho. Ao analisar o mercado de trabalho norte-americano, o autor observou como, nos últimos anos, o mercado tem se interessado por pessoas com altas habilidades de interação social, valorizando não só aqueles com conhecimento em matemática, por exemplo, mas aqueles com conhecimento em matemática e com habilidades sociais. Seu estudo aponta que certas habilidades sociais são capazes de reduzir custos de coordenação e fazem com que os funcionários trabalhem juntos de forma mais eficiente. Dessa forma, argumenta que a capacidade de compreender o “outro” é uma habilidade que a tecnologia ainda não conseguiu automatizar, por isso a crescente valorização no mercado de trabalho norte-americano de tais habilidades, assinalando que o conhecimento técnico e as habilidades sociais são saberes que se complementam (DEMING, 2017).

Nesse sentido, como demonstramos ao longo do texto, a especificidade do conhecimento sociológico é por excelência a compreensão do “outro”, sendo, assim,

⁸ Como se pode observar na fala do atual ministro da Educação, Abraham Weintraub, ao excluir essa área como capaz de gerar “um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família dela, que melhore a sociedade em volta dela” (BORGES, 2019, p.1).

⁹ Diversos estudos apontam para como os estudantes, principalmente do ensino médio, encontram dificuldades para ver um sentido da escola, em que esta se mostra distante da realidade vivenciada por eles. Nesse sentido, ver (ARROYO, 2014); (CORTI, 2014); (DAYRELL, 2007); (DAYRELL; CARRANO, 2014); (KRAWCZYK, 2014); (WELLER, 2014).

capaz de facilitar a comunicação e a habilidade de trabalhar “com o outro”, possibilitando, dessa forma, um conhecimento igualmente relevante na preparação do jovem e do adolescente para a sua inserção no mercado de trabalho. Ou seja, a aprendizagem do modo de pensar da sociologia é uma ferramenta extremamente enriquecedora de formação dos estudantes do ensino médio brasileiro, na qual para além da possibilidade de uma qualificação para o trabalho, propicia uma formação humana de compreensão de si mesmo, dos outros e da sociedade, durante uma etapa de desenvolvimento humano marcada pela construção da identidade e de elaboração de um projeto de vida significativo, num mundo em que o respeito e a tolerância à diversidade são fundamentais para o bem viver de todos.

5. Considerações finais

Este artigo teve como objetivo discutir sobre a importância do ensino de sociologia para os estudantes do ensino médio brasileiro. Para tanto, procurou-se demonstrar o modo de pensar sociológico orientado pelo olhar de “estranhamento” e “desnaturalização” e pela atitude relativista, que buscam questionar “as coisas serem como são” e compreender o “outro” e seu mundo nos seus próprios valores. Dessa forma, observou-se que a reflexão por meio da “imaginação sociológica” tem o potencial de formação do jovem e adolescente do ensino médio, seja no que se refere aos preceitos da educação estabelecidos nas legislações brasileiras de “preparação para o trabalho e a cidadania” ou o “desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico”, seja no que concerne à construção de identidade e elaboração de um projeto de vida, elementos tão marcantes desta etapa de desenvolvimento dos jovens e adolescentes. Assim, concluiu-se que aprender a pensar com a sociologia tem o poder de capacitar ao jovem não só a conseguir conectar e compreender as suas vivências individuais relacionado-as ao contexto social mais amplo, formando uma consciência e um saber de si com os outros e com o mundo, como também fomenta o desenvolvimento de um olhar sobre os “outros” capaz de facilitar a nossa comunicação e entendimento mútuo, possibilitando a construção de respeito, solidariedade e tolerância entre nós. Nesse sentido, acredita-se que a aprendizagem com a sociologia permite desenvolver uma vivência mais consciente e respeitosa neste mundo moderno tão cheio de tensões e contradições, mas também de riquezas e conexões.

Referências

ARROYO, Miguel G. Repensar o ensino médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. São Paulo: Divisão Europeia do Livro, 1967.

BORGES, Adriana Cristina. A educação para a cidadania no sistema capitalista. In: **Revista Eletrônica LENPES-PIBID de Ciências Sociais** – UEL, edição n.1, vol.1, jan-jun, 2012.

BORGES, Helena. Ministro dá dica para o Enem: 'Questões ideológicas, muito polêmicas, não devem acontecer esse ano'. Publicado em O Globo em 24 de Abril de 2019. Disponível em:

<<https://oglobo.globo.com/sociedade/2019/04/25/582327-ministro-da-dica-para-enem-questoes-ideologicas-muito-polemicas-nao-devem-acontecer-esse-ano>> Acesso em 11 de Jun. de 2019.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 20 de abr. 2019.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 15 de mai. 2019.

CARLES Pierre. **A sociologia como esporte de combate**. Direção: Pierre Carles, Produção: C-P Productions et VF Films. Paris, França, 2002. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TLbAd2hwQms>> Acesso em: 01 de jun. 2019.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

_____; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

DEMING, David J. **The growing importance of the social skills in the labor market**. Harvard University, Quarterly Journal of Economics. 132 (4): p. 1593-1640, 2017. Disponível em: < https://scholar.harvard.edu/files/ddeming/files/deming_socialskills_aug16.pdf > Acesso em: 25 de mai. 2019.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Em defesa da Sociologia: ensaios, interpretações e trélicas**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

LANE, Sílvia T. Maurer. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LAURENTI, Carolina; BARROS, Mari Nilza Ferrari de. Identidade: questões conceituais e contextuais. In: **Revista de Psicologia Social e Institucional**. UEL. Volume 2, n. 1, jun, 2000. Disponível em: < <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n13.htm> > Acesso em: 23 de mai. 2019.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: **Rev. Kátal**. Florianópolis, v.10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LUZ, Gastão Octávio Franco da. A imaginação sociológica e questões críticas em C. Wright Mills: pontos de referência ao papel do educador. In: **Educar**, Curitiba, n.12, p.61-85, Editora da UFPR, 1996.

MENÁRGUEZ, Ana Torres. Os dependentes de telas: o “vício sem substância” que começa aos 14 anos. **El País**, 12 de abril de 2019. Disponível em: < https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/23/actualidad/1553363424_494890.html > Acesso em: 25 de mai. 2019.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24 edição revista. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1999.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. Brasília: Editora Brasiliense, 1988.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

WRIGHT MILLS, Charles. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

Recebido: 15/6/2020. Aceito: 30/6/2020.

Sobre autores e contato:

Ingeborg Anni Rulf Cofré- Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (2010). Mestre em Planejamento e Governança Pública pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2016).

Email: ingecofre@yahoo.com.br

Claudimara Cassoli Bortoloto - Doutora em Ciências Sociais pela UNESP-SP. Professora da Universidade Federal Tecnológica do Paraná-UFTP.

Email: claudibortoloto@yahoo.com.br