

O ALFABETISMO SOCIOLÓGICO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DEBATE SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Jacqueline Parmigiani¹

Osmir Dombrowski²

Resumo: Este ensaio discute a Sociologia como disciplina no Ensino Médio, argumentando que a iniciação à Sociologia não pode se resumir ao ensino aligeirado de alguns conceitos, autores ou temas das Ciências Sociais, como também não deve ser confundida com uma “formação para a cidadania”, mas deve orientar-se para as atitudes e os comportamentos da pessoa que passa por esse processo. Na primeira parte discutimos o conceito de cidadania presente na LDB e em outros textos de referência, bem como fazemos a denúncia do caráter conservador da ideia de uma formação para a cidadania e, na segunda, discorremos acerca do alfabetismo, argumentando que, por remeter ao conjunto de práticas sociais associadas aos conhecimentos adquiridos, este conceito amplia os horizontes da reflexão sobre o Ensino de Sociologia.

Palavras-chave: Alfabetismo Sociológico; Ensino de Sociologia; Ensino Médio; Cidadania.

Abstract: This paper discusses the Sociology in high school arguing that the initiation promoted at this level can not be reduced to a 'streamlined teaching' of some concepts, authors or subjects of social sciences as well not be confused with an 'education for citizenship', but should be directed to the attitudes and behaviors expected of a person who goes through this process. In the first part discuss the concept of 'citizenship' in LDB and other reference texts and denounces the conservative character of the idea of 'Education for citizenship', and in the second, discourse on the concept of 'literacy', arguing that by referring to the set of social practices associated with the acquired knowledge this concept broadens the horizons of reflection on teaching sociology.

Keywords: Sociological Literacy; Teaching Sociology; High School; Citizenship.

1 INTRODUÇÃO

A institucionalização da Sociologia como disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio por meio da Lei 11.684 de 2008 trouxe, como efeito imprevisto, um ganho tão inesperado que, sequer, foi devidamente avaliado: a supressão do inciso III do § 1º do artigo 36 da LDB, onde se lia que “ao final do ensino médio” o educando deveria demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Seguramente, uma das suas passagens mais infelizes. Mais que apresentar o sentido oficial atribuído ao Ensino Médio, o texto em questão expressa uma concepção de cidadania, aliada a uma visão sobre a função do ensino de Sociologia (e de Filosofia), de onde emanam inumeráveis consequências das quais apenas algumas serão tratadas nesse artigo, talvez as mais óbvias ou urgentes.

A revogação do inciso citado ao retirar do ensino de Sociologia a obrigação de “preparar para o exercício da cidadania”, permite que as comunidades acadêmicas e escolares como sugerem as Orientações Curriculares Nacionais do Ministério da Educação, sigam além do clichê da “formação para a cidadania” na busca de consensos e convergências a respeito de conteúdos e metodologias de ensino (BRASIL, 2006). As reflexões que apresentamos no corrente texto pretende contribuir com esse debate, sustentando que, durante o Ensino Médio, deve ser promovida uma espécie de iniciação do estudante à sociologia, e que isto não significa o ensino aligeirado de alguns conceitos, autores ou temas das Ciências Sociais, mas implica, por razões que veremos no seu decorrer, em questionar o estado ou a condição que assume a pessoa que vive o alfabetismo sociológico e criar as condições que possibilitem a construção desta situação.

Iniciamos discutindo a ideia de uma sociologia voltada para uma formação para a cidadania, pois entendemos que, mesmo que tenha sido suprimida da LDB, ela ainda aparece com muita força no interior dos discursos sobre o ensino de sociologia, acarretando graves prejuízos na prática do ensino. Em seguida, discorreremos brevemente sobre o conceito de alfabetismo e apresentamos algumas razões para sua utilização nas

reflexões sobre o ensino de Sociologia. Para concluir, questionamos acerca de quais são as atitudes e os comportamentos que devemos esperar de uma pessoa que vive a condição de alfabetismo sociológico e qual a relação dessas atitudes e desses comportamentos com o exercício da cidadania³.

2 O PROBLEMA DE UMA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Antes de tudo, devemos observar que a noção de cidadania subjacente ao texto revogado, qual determinava que, ao final do ensino médio, o educando devesse demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania⁴, remete a um construto ideal, previamente formatado, anterior ao processo educacional e anterior aos próprios cidadãos (!?), ao qual a massa deve ser moldada pela ação do sistema educacional e não a uma construção histórica que exprime conflitos políticos, sociais e econômicos. Nesse construto a cidadania é algo que existe já plenamente acabado no início do processo educativo, e o cidadão, aquele que deveria ser um agente ativo no processo, apenas poderá existir ‘ao final’, e somente nos casos em que demonstrar o domínio de determinados conhecimentos que são considerados 'necessários'.

Se a palavra ‘necessário’, no contexto da passagem suprimida da LDB, tem o sentido de imprescindível, indispensável ou imperioso, então, o texto considerava o exercício da cidadania como algo possível apenas e tão somente àqueles que dominam os tais conhecimentos (que em momento algum são especificados) de Filosofia e Sociologia. Isto é o mesmo que dizer que o exercício da cidadania não está ao alcance de qualquer pessoa, mas apenas de uma elite de iniciados nos mistérios da política, ou seja, de uma parcela da população que possui, ou aparenta possuir, alguns dons ou recursos que não estão ao alcance do restante da sociedade.

A concepção elitista de cidadania não é algo estranho à tradição política e intelectual ocidental. Desde o século XIX que republicanos, herdeiros teóricos de Montesquieu e da ideia de que a virtude do cidadão é o princípio sobre o qual as repúblicas devem se assentar, idealizam cidadãos dotados de espírito cívico desenvolvido por sistemas educacionais. Aliás, como Touraine (1996) observou com muita lucidez,

foi principalmente na necessidade de formar cidadãos virtuosos que os republicanos encontraram justificativa para a instituição de sistemas educacionais públicos em oposição aos liberais clássicos, tradicionalmente defensores do estado mínimo. O estranho é que o texto em referência atribui exatamente à Filosofia e à Sociologia a responsabilidade pela iniciação à cidadania, supostamente por intermédio da revelação daqueles mistérios. Justo estas disciplinas que, ao longo das suas respectivas histórias, se encarregaram de provocar a admiração e o estranhamento diante destes e outros mistérios que cercam a vida em sociedade⁵.

Estamos sustentando que a concepção elitista de cidadania inerente ao texto suprimido da LDB retira do jovem – e também do adulto que não cursou o nível médio! – o status de cidadão. Na melhor das interpretações, o texto retira daqueles que não concluíram o Ensino Médio a condição de cidadão ativo, capaz de exercer sua cidadania, restando-lhe, quando muito, a condição de cidadão passivo, ou de súdito, conforme a expressão de Rousseau. Em tal concepção o jovem comparece como ingrediente básico da massa a partir da qual se moldarão os futuros cidadãos. Matéria-prima à disposição da geração que o antecedeu e que deve ser moldada segundo necessidades pré-definidas. Nesse processo, não são as necessidades ou os anseios dos jovens que devem ser considerados, e sim as vontades daqueles que, no interior das gerações que os antecederam, reúnem condição de conduzir o processo de modo a fazer com que as suas vontades sejam tomadas como desejos de toda a sociedade. Em outras palavras, são as necessidades das classes ou frações dominantes que determinam o formato do cidadão a ser formado. São estas necessidades que irão definir quais são as virtudes que aqueles cidadãos imaginados devem apresentar. Elas definirão, também, como é de se esperar, os vícios dos quais os futuros cidadãos devem se afastar.

É por isso que, ao lado da ideia de uma formação para a cidadania, quase sempre aparece, de forma explícita ou tácita, a intenção de formar “para o mercado de trabalho” – eufemismo sob o qual se escondem as necessidades de um grupo específico; aquele que necessita comprar força de trabalho no mercado. Não é outra coisa o que consta no Art. 35 da LDB, em seu inciso II. Nele aparece “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 ou aperfeiçoamento posteriores” como finalidades do Ensino Médio. Não

estaremos pecando por exagero ao observar que, na LDB, a ideia de “preparar para cidadania” se realiza com o objetivo de preparar o jovem estudante para “ser capaz de se adaptar” às novas (na década de 1990) exigências do mercado capitalista globalizado, (re)organizado de acordo com os preceitos ideológicos hegemônicos do período. Nesse espírito, e “para fazer cumprir” a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio iniciam falando da necessidade de submeter a educação escolar a uma “atualização”, “dotando-a de recursos para lidar com os imperativos da sociedade tecnológica [...]” (BRASIL, 2000, p. 8) e, para encerrar a parte relativa às Ciências Sociais, apontando para a necessidade de “compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica” e de “construir a identidade social e política de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena [...]” como sendo competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 43).

A revogação do inciso III §1º, do artigo 36 da LDB pela lei que institui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio, se não retira da LDB todo o seu caráter neoliberal e a preocupação em promover uma inserção subordinada da sociedade brasileira na malfadada nova ordem econômica global, permite que as comunidades acadêmicas e escolares, livres da obrigatoriedade de trabalhar pela “formação de cidadãos”, sigam no sentido de construir outros caminhos, buscando novos consensos e convergências teóricos e metodológicos no interior do campo do ensino de sociologia.

A ideia de cidadania como uma coisa preconcebida é uma ideia de cidadania burguesa. É um produto do pensamento liberal republicano, que apresenta traços anteriormente definidos e, por isso, imutáveis. Nesse pensamento, a cidadania não se define historicamente como resultado de conflitos sociais. Esta ideia de cidadania decorre de uma visão de Estado igualmente idealista e burguesa. Nessa visão, também o Estado se apresenta como algo pré-definido em seus traços fundamentais e que, por isso, também aparece como imutável. Trata-se de um esquema no qual tudo aparece perfeitamente definido e a única variável que pode ser controlada é a chamada sociedade civil, ou melhor, o cidadão que a compõe. Daí deriva a importância atribuída à educação para a formação da cidadania nesse esquema teórico.

Nós, porém, pensamos diferente. O Estado não aparece para nós como uma realidade previamente definida, sem historicidade, mas como produto das relações entre homens determinados e em circunstâncias determinadas; histórico, portanto, e que, como tal, para ser adequadamente compreendido, deve ser questionado quanto à sua natureza de classe, condição que o define como instrumento de dominação de uma classe sobre outras, e quanto à forma como esta dominação se realiza concretamente na sua organização. Nessa concepção, o Estado é percebido pelos atores sociais como importante centro capaz de redistribuir recursos, o que o torna alvo da disputa política e social, ambicionado por todas as classes e frações – umas para manter sua condição de dominante, outras para exercer maior influência, e outras ainda, para se libertar do jugo a que estão submetidas. A contradição é que o poder do Estado, bem como sua autonomia em relação à sociedade, aumenta na mesma proporção em que os agentes se voltam para ele como centro do poder. Isto explica por que o Estado assume traços específicos em diferentes contextos históricos e geográficos, traços estes que definirão – em última instância consumarão juridicamente – os contornos que adquire a cidadania em cada um destes contextos.

Assim, para nós, o conceito de cidadania se define como histórico: ele indica o status, a posição, dos membros de uma comunidade política perante os outros e perante o Estado que, por sua vez, opera o reconhecimento político e jurídico desta posição a partir da definição de determinados direitos com as inevitáveis obrigações correlatas. Não é desnecessário dizer que as posições ocupadas por qualquer um dos segmentos não são fixas, nem naturais. São resultados parciais da luta empreendida no interior da sociedade em determinados momentos históricos.

Desta maneira, podemos pensar que a educação para a cidadania, quando requerida por determinados segmentos, tende a ser, inevitavelmente, reprodutivista. Trata-se de uma ação que tem por objetivo fundamental a reprodução do *status quo* a partir da difusão de direitos e obrigações que precisam⁶ ser exercidos para a realização plena da ideia de cidadania que os exprime. Se este conjunto de direitos e obrigações não for exercido, a ideia de cidadania que se expressa nele se torna apenas aquilo que ela é na realidade: uma abstração. Daí decorre a

necessidade tão desesperadora quanto irrealizável de formar cidadãos ideais.

É razoável, também, concluir-se que aqueles que pretendem influenciar o Estado na direção de uma educação para a cidadania estejam preocupados com a realização de uma ideia particular de cidadania – aquela que se encontra definida e expressa pelas leis e normas do Estado, pois ao Estado é vedado ensinar algo em desacordo com aquilo que ele mesmo estabelece. Por isso, existe uma semelhança muito grande entre as aspirações dos proponentes da antiga Educação Moral e Cívica, ou da antiga OSPB, e as atuais propostas de um ensino de Sociologia voltado para a formação do cidadão. As diferenças visíveis entre estas proposições refletem apenas a diferença na posição de algumas frações de classe nos centros do poder do Estado. A natureza das propostas, entretanto, é a mesma.

Entretanto, pensar a cidadania como expressão dos conflitos e das lutas empreendidos por agentes históricos concretos que se definem enquanto tal apenas no decorrer do próprio processo de luta, primeiramente, implica em pensar que aqueles que participam do processo educativo são, já no início do processo, agentes históricos em luta pela (re)definição dos lugares que ocupam na organização social, ou seja, são cidadãos. E, em seguida, implica em pensar que o cidadão não pode ser formado pelo processo educacional, mas que ele se forma, necessariamente, na luta que define e redefine continuamente as condições da sua existência.

Isto quer dizer que temos, por assim dizer, duas opções: uma reprodutivista, a de formar o cidadão requerido pela manutenção do *status quo*, e outra crítica, na qual a Sociologia pode desempenhar um papel relevante, desde que se desprenda da missão a ela imposta de “formar para a cidadania”, e seja tomada como uma ciência que ela é, e que, dado o instrumental teórico e metodológico que reúne, reivindica a condição de explicar seu próprio papel no interior da sociedade que a engendra, e, por isso mesmo, permite àquele que a opera questionar sobre a sua própria condição (GOLDMANN, 1972). A Sociologia se constitui em uma espécie muito particular de linguagem, fundamental para explicar (e compreender) o mundo que nos envolve e dar sentido às nossas ações nele. É na direção desta segunda opção que se inserem as reflexões sobre o ensino de Sociologia na educação básica apresentadas a seguir.

Tomando a Sociologia como ciência, e, portanto, como uma linguagem, pensamos no papel que ela pode desempenhar quando incorporada pelos jovens ao cotidiano das suas práticas sociais. Pensamos nas transformações que a incorporação desta linguagem pode provocar no comportamento e nas atitudes destes jovens.

3 O CONCEITO DE ALFABETISMO E SUA APLICAÇÃO NO CAMPO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

O fato de que a ciência pode ser compreendida como uma linguagem permite aos educadores se referir ao seu ensino como um processo de alfabetização científica (CHASSOT, 2003). É de onde também se retira autorização para muitos, em nossa área, utilizarem a expressão alfabetização sociológica para se referir à iniciação do jovem nessa linguagem. Entretanto, se concordamos que, durante o Ensino Médio, o estudante tem a oportunidade de travar seus primeiros contatos qualificados com a Sociologia, inteirando-se sobre o objeto de estudo desta ciência, os métodos e as técnicas que tornam possível a sua prática, e alguns dos principais resultados obtidos na sua curta – porém profícua – história, lembramos que a iniciação da qual estamos falando não pode ser confundida com o ensino aligeirado de algumas noções, conceitos ou autores consagrados das ciências sociais, normalmente associados à ideia de uma alfabetização sociológica. Saber, por exemplo, que Marx era alemão, ou que ele escreveu para a Gazeta Renana, pode ser importante para alguém em certos momentos, mas não cremos que este tipo de informação seja interessante para todos os jovens que estão vivenciando sua iniciação em Sociologia. Além de ser extremamente enfadonho, este tipo de informação, como a maioria das informações descontextualizadas, tende a ser rotulado como inútil e arquivado nas profundezas da memória, provavelmente para nunca mais ser acionado. Lamentavelmente, a todo instante, vemos professores iniciarem o estudo de um autor pela apresentação aos seus alunos de uma pequena biografia retirada de algum manual ou da enciclopédia virtual Wikipédia. Nesses casos, muitos professores projetam também uma inevitável fotografia de um busto da ‘celebridade’ apresentada. Assim, os estudantes descobrem que Durkheim era magro e usava óculos! O caso extremo – e recorrente – desta excrescência consiste no fato de o professor organizar uma exposição

com cartazes confeccionados pelos alunos nos quais são apresentados a vida e a obra dos autores estudados.

A Sociologia tampouco pode ser pensada como um instrumento para obtenção de alguma espécie de passaporte para a modernidade. É uma ilusão acreditar que o ensino da Sociologia pode conduzir a melhores níveis de desenvolvimento ao ‘produzir’ sujeitos mais capazes, críticos e modernos, aptos a ingressar no mercado de trabalho globalizado. Muitos professores apegados a esta ilusão tipicamente iluminista creem que a falta de alguns conhecimentos específicos impede que as pessoas consigam se inserir de forma mais adequada no mercado de trabalho. Esta visão tende a culpar os excluídos pela situação em que vivem, e os pobres pela pobreza das nações. É por que tais pessoas não conhecem as novas formas de organização do mundo do trabalho – as quais exigem sujeitos críticos e bem informados, e não mais os “homens bois” do velho Taylor – que elas não logram êxito na sua inserção neste novo mercado globalizado. E assim, durante o Ensino Médio, caberia à Sociologia propiciar aos jovens conhecimentos atualizados sobre o processo de globalização, as novas formas de organização do trabalho, o autoemprego, o empreendedorismo e a responsabilidade social, servindo, desta maneira, como ponte para uma nova vida. Por trás desta ilusão reside a ideia, apontada por Marta Kohl de Oliveira (1996, p. 98), de que “as conquistas intelectuais supostamente promovidas pela escola alterariam a competência do sujeito, tornando-o um indivíduo mais desenvolvido intelectualmente, mais pleno psicologicamente, de alguma forma 'melhor' quando comparado aos sujeitos não escolarizados”. É a mesma ideia de matriz iluminista presente na crença de que conhecer melhor os direitos, e, principalmente, os deveres, torna o sujeito um cidadão mais competente ou capaz.

Por outro lado – porém, igualmente iluminista –, muitos acreditam que basta enunciar os conceitos classe social e mais valia para fazer surgir jovens revolucionários, dispostos a transformar a sociedade burguesa na qual estão inseridos. Denunciar a exploração do homem pelo homem e os processos de expropriação que submetem a classe operária a uma condição de vida vil e indigna é uma tarefa importante e um procedimento louvável tanto do ponto de vista político como pedagógico. Entretanto, esta denúncia, por mais importante que seja, não pode ser confundida com Ensino de Sociologia. Uma coisa é dominar os procedimentos

teóricos e metodológicos que permitem desnudar no plano intelectual os processos reais e evidenciar seu caráter de classe. Outra, significativamente diferente, é repetir informações, conteúdos prontos e impostos em processos pedagógicos autoritários que buscam inculcar, de fora para dentro, conhecimentos gerados pelos ‘senhores do saber’. Isso não é Sociologia e não é transformador, não passando da velha educação bancária denunciada por Paulo Freire, lidando com conteúdos supostamente revolucionários.

A iniciação à sociologia que pensamos é mais bem problematizada pelo conceito de alfabetismo. Este conceito, por remeter ao conjunto de práticas sociais associadas aos conhecimentos adquiridos, alarga ao limite a reflexão acerca dos processos de alfabetização. Em sua origem, ele não se refere simplesmente ao ato de saber ler e escrever este ou aquele sistema de escrita, mas problematiza o modo como as pessoas usam esses conhecimentos para propósitos específicos e em contextos sociais determinados. Há algum tempo o campo da educação vive um debate, no sentido de estabelecer uma distinção entre o ato de ensinar e aprender a ler e escrever e o que seria, propriamente, o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, designado pelo neologismo alfabetismo⁷. Este debate expôs a necessidade da construção de uma nova abordagem pedagógica: antes os estudos focavam mais o processo de alfabetização em si, sua duração, as metodologias de aprendizagem, os conteúdos necessários etc. A nova abordagem proposta deveria lançar o olhar sobre o sujeito da alfabetização, em seu sentido mais pleno, os novos processos de objetivação do mundo, os novos significados e usos que a condição de alfabetismo criaria. (KLEIMAN, 1995; OLIVEIRA, 1995; RIBEIRO, 1999; SOARES, 1995.).

Estudar o alfabetismo significa, então, desvendar um conjunto de comportamentos individuais e sociais que caracterizam o novo estado ou condição. Envolve refletir sobre quais são as atitudes e habilidades necessárias para definir alguém que vive nessa condição. Isto porque o termo designa a condição de pessoas ou grupos que não apenas aprenderam a ler e escrever, mas que, também, utilizam a leitura e a escrita no seu dia a dia, no seu viver, transformando, por esse uso, sua própria condição e vida. Conceituar o alfabetismo implica olhar para duas dimensões: a individual, no sentido do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, e a dimensão social do processo que envolve, além do

domínio individual de tais habilidades, a existência de um conjunto de práticas sociais associadas a elas.

Cada sociedade, de acordo com suas necessidades, constrói os elementos necessários para resoluções de seus problemas. Ocorre que, diante de determinadas tarefas, recebemos um conjunto predeterminado de conhecimentos teóricos, práticos e de meios técnicos que limitam ou ampliam as possibilidades de soluções possíveis. Essas possibilidades resumem o estado de nossa civilização. O conhecimento científico, assim como qualquer outra forma social de conhecimento, possui um sistema complexo de significados que é transmitido historicamente e atualizado a cada nova geração. Não são necessárias muitas pesquisas e estudos para perceber o papel que o conhecimento científico possui nas sociedades modernas, e que os sujeitos que não têm acesso a essa forma de conhecimento deixam de participar de eventos e atividades importantes. Enquanto modalidade específica de produção de conhecimento, a ciência trabalha com categorizações, processos de generalização, busca leis e princípios universais baseados em sistemas teórico-epistemológicos, enfim, coloca à disposição daqueles que fazem uso dessa linguagem um conjunto de saberes historicamente acumulados pelas sociedades. Alguns autores lembram ainda que o conhecimento científico promove transformações no desenvolvimento psicológico, na medida em que oferece aos sujeitos um instrumental diferente daquele que é obtido nas categorias construídas pelo senso comum (ver OLIVEIRA, 1995). Entretanto, conforme já observava Lévi-Strauss (1987), tais transformações não podem ser tomadas como evidência de maior ou menor competência intelectual, mas como resultado de uma estrutura de pensamento que abre possibilidades de construção de novas e outras habilidades. Por outro lado, o conhecimento dessa linguagem é fundamental para que possamos acessar e produzir novos corpos de conhecimentos. É próprio da natureza humana produzir conhecimento, mas, para produzir conhecimento em física, química, sociologia etc., é essencial conhecer a linguagem que possibilita acessar esses sistemas. Como bem disse Oliveira (1996, p. 101), a exclusão ou empobrecimento de tudo que compõe a experiência escolar, pode deixar de “promover o acesso do indivíduo a dimensões de sua própria cultura”.

É importante, ainda, considerar que, em nossa sociedade, a apropriação e uso de determinados conhecimentos específicos (de

química, física, sociologia, filosofia etc.) podem produzir alterações nas vidas das pessoas, ampliando ou limitando suas ações. Costuma-se dizer que quem conhece um pouco de química pode ter uma qualidade de vida melhor na medida em que consegue identificar nos rótulos dos alimentos industrializados componentes que podem ser prejudiciais a sua saúde, e que a posse desse conhecimento permite que a pessoa ganhe autonomia na escolha dos produtos de sua alimentação. Do mesmo modo, há muito tempo a sociologia da educação percebeu a utilização do ensino de certos conhecimentos na produção e reprodução de comportamentos moldados para a submissão. De uma forma ou de outra, a assimilação de novos conhecimentos compete para a alteração do modo como as pessoas vivem.

Uma pessoa que tem sua vivência alterada por se apropriar de determinados conhecimentos não se torna mais capaz. Tão somente ela adquire novas habilidades. Em importante estudo sobre a relação entre alfabetismo e atitudes, Ribeiro (1999) afirma ser inapropriada a postulação de que a disseminação da linguagem escrita em si constitui o divisor de águas entre culturas consideradas tradicionais e modernas, assim como, no plano psicológico, a aprendizagem da leitura e da escrita por si só não é capaz de ampliar capacidades cognitivas, e nem muito menos produzir atitudes modernizantes nos sujeitos letrados: “não importa o que a linguagem escrita faz conosco, mas sim o que podemos fazer com ela, ou seja, como a utilizamos em práticas e contextos específicos e que recursos culturais ela nos coloca à disposição.” (RIBEIRO, 1999, p. 50). Por outro lado, neste mesmo estudo, a pesquisadora constata que existe uma importante relação de reciprocidade entre as atividades de leitura e escrita e certas orientações atitudinais, ou seja, entre alfabetismo e atitudes. Em uma sociedade letrada o desenvolvimento das atitudes de leitor e escritor possibilita que os indivíduos realizem, ou se dediquem, a determinadas atividades que exigem o domínio dessas habilidades. Anotar um recado, organizar uma lista de compras ou tomar nota de um endereço são atitudes que passam a fazer parte da vida de quem desenvolve a habilidade de ler e escrever. Se essas atitudes são tomadas quando julgadas necessárias, sem que outra pessoa peça ou determine que o sejam, podemos dizer que estamos diante de um comportamento que foi interiorizado por aquele que vive o estado de alfabetismo. A habilidade da leitura e escrita passa a fazer parte da forma como o sujeito organiza a sua

vivência e constrói estratégias para resolução dos problemas que se lhes colocam na sua vida social. E, neste ponto, observamos que se a sociedade em pauta é uma sociedade letrada, ela tende a colocar os sujeitos diante de problemas que requerem o domínio desta habilidade para obter a sua resolução.

Pensamos que problematizar o conceito de alfabetismo aplicado ao ensino da ciência da sociedade, da Sociologia compreendida como linguagem necessária para a produção, organização e transmissão de um tipo específico de conhecimento, pode ser útil para escapar ao perigo de pensar que a simples transmissão de alguns conteúdos desta ciência é capaz de produzir sujeitos que serão cidadãos modernos, globalizados, críticos ou conscientes, remetendo a reflexão para os usos que pessoas alfabetizadas sociologicamente podem fazer deste conhecimento e da possibilidade de atualizá-lo cotidianamente. Nesse sentido, devemos nos questionar sobre quais são as atitudes esperadas de alguém que se encontra na condição de alfabetismo sociológico e que tipo de recursos são disponibilizados para quem vive essa condição. Quanto à primeira parte do nosso questionamento, podemos acompanhar, sem hesitação, as sugestões das Orientações Curriculares para Sociologia que estão lastreadas nas noções de estranhamento e desnaturalização (BRASIL, 2006), agregando a estas a noção de alteridade.

O estranhamento e a desnaturalização são atitudes típicas que se espera de alguém que vive nesse estado. Normalmente, não costumamos questionar, ou não somos dados a pedir explicações sobre as coisas que nos cercam, mesmo quando nos sentimos obrigados por elas e por mais forte e impositiva que seja tal obrigação. A maioria das pessoas, por exemplo, são obrigadas a se levantarem pela manhã e seguirem para os seus empregos e, satisfeitas ou não com seus salários e condições de trabalho, tendem a aceitar o fato de que são obrigadas a trabalhar tão naturalmente quanto aceitam o fato de que o sol nasce todos os dias. Isto ocorre porque elas foram ensinadas que a vida é assim, e que devemos trabalhar para viver. Coisas que já existiam antes da nossa chegada, que nos foram ensinadas ao longo da nossa vida, tendem a adquirir para nós um grau muito forte de naturalidade. Parece-nos que sempre existiram desta maneira e que não há outra forma possível de ser.

O sujeito que vive a condição de alfabetismo sociológico não olha para a própria realidade como algo natural que independe da vontade e

dos interesses dos homens. Não toma a realidade social como mais um elemento da natureza, eterna e imutável. Pelo contrário, tende a perceber a historicidade do emaranhado de relações que compõe a realidade social em toda a sua temporalidade; seu caráter provisório e dinâmico. Este sujeito percebe que até os eventos mais corriqueiros, da mesma forma que os extraordinários, podem ser explicados como resultado da ação de pessoas e grupos que se relacionam em contextos determinados. Ele tem, por assim dizer, uma atitude de estranhamento diante da realidade, uma atitude que exige explicação mesmo para aquelas coisas mais banais. Essa atitude diante da realidade, que permite ao sujeito perceber-se a si próprio e ao seu modo de vida como uma construção histórica que nada tem de natural e definitivo, também lhe possibilita a noção de alteridade. Quando ele percebe que seu modo de vida não é natural, pode mais facilmente perceber que outros modos de vida, apesar de diferentes, são tão normais quanto o seu próprio. O sujeito que vive o alfabetismo sociológico, portanto, questiona a própria existência ciente de que ela não é a única possível, de que ela não é, necessariamente, a melhor forma de se viver, nem é definitiva.

No que diz respeito aos recursos que são disponibilizados a quem vive o alfabetismo sociológico, é certo que é muito rica e variada a gama de recursos conceituais e metodológicos desenvolvidos pelas Ciências Sociais ao longo da sua história. Mas é certo também que este sujeito acerca do qual falamos, e que vive a condição de alfabetismo sociológico, não é, necessariamente, um cientista social. Entre eles reside uma grande diferença que não pode ser ignorada nessas reflexões. Do cientista social se espera que, se não domine, ao menos esteja razoavelmente informado sobre grande parte destes recursos e saiba como acioná-lo nos momentos em que julgar necessário. Das outras pessoas, profissionais das mais diferentes áreas, cientistas ou técnicos; militantes ou diletantes; políticos profissionais ou artistas, enfim, de todas as pessoas que imaginamos poder viver a condição de alfabetismo sociológico, sem que sejam, necessariamente, cientistas sociais, não podemos esperar que detenham a mesma quantidade de informação. Afinal, como já se disse antes, quando pensamos o alfabetismo, importa menos o conhecimento que se adquire e mais o uso que se faz desse conhecimento. Portanto, se afirmamos acima que pretendemos nos afastar de um ensino aligeirado de alguns rudimentos das Ciências Sociais, isto não implica em nenhuma pretensão

de ensinar aos estudantes do Ensino Médio todo o enciclopédico conhecimento acumulado pelas Ciências Sociais ao longo da sua história. Deste mal, diga-se de passagem, julgamos que padecem as disciplinas consagradas do Ensino Médio, com aquela vastidão de conhecimentos úteis apenas – e quando muito – para a realização dos exames vestibulares. O que pretendemos é que, nesta etapa da sua vida, o jovem possa adquirir recursos que confirmem autonomia para suas ações na vida cotidiana, da mesma forma, por exemplo, que um determinado tipo de conhecimento de química pode se tornar importante para uma pessoa escolher um alimento industrializado na prateleira de um supermercado.

Mas para responder à pergunta que nós nos colocamos aqui, o grande recurso que a sociologia disponibiliza para quem vive o alfabetismo sociológico é uma visão de mundo com ambição de totalidade. É a habilidade de obter uma explicação científica para um problema real (um fato social problematizado), por intermédio da reconstrução teórica do mundo social em sua totalidade; processo que, como demonstrou laboriosamente Florestam Fernandes (1980), pode ser facilitado, sobremaneira, pela utilização dos procedimentos analíticos próprios das Ciências Sociais. Outra forma de pensar o que estamos sugerindo aqui é acompanhar Weber e pensar que a sociologia, como ciência que é, promove o desencantamento do mundo para aquele que aprende a pensar sociologicamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que dissemos que o sujeito que vive em estado de alfabetismo sociológico não é, propriamente dito, um cientista social, não poderíamos concluir este trabalho sem tecer algumas considerações sobre outro aspecto da relação que se estabelece entre a ação destes sujeitos na vida social e o campo acadêmico das ciências sociais. O fenômeno, da forma como pensamos é semelhante ao que Burawoy (2009) postula para a relação que se estabelece entre a 'sociologia pública' e a 'sociologia profissional', quando sugere que a produção acadêmica pode ser alimentada por problemas colocados pela prática vivida no interior dos outros campos. Nossa expectativa é que a condição de alfabetismo sociológico pode implicar em uma maior autonomia dos sujeitos na definição dos seus interesses e na busca da melhor forma de satisfazê-los

no interior do processo conflituoso no qual são produzidas as condições da sua existência uma vez que eles, nesta condição, e operando o instrumental disponibilizado pela sociologia, podem mais facilmente interrogar – e explicar – a sua própria participação no interior desse processo.

Nossa expectativa, portanto, é a de que a sociologia, uma vez incorporada à prática social de sujeitos que a ela recorrem para orientar suas ações, desempenharia um papel significativo na definição histórica da cidadania. Mas, não se esgota nessa dimensão o alcance das repercussões provocadas pela condição de alfabetismo sociológico. Ao recorrer ao instrumental disponibilizado pela sociologia para orientar sua ação na luta por uma melhor posição no interior da comunidade política, tais sujeitos estariam constantemente colocando novos problemas para a sociologia e demandando uma permanente atualização teórica e metodológica. Assim, da mesma forma que as práticas sociais mantêm vivas as línguas, também a sociologia deverá ter no alfabetismo sociológico uma fonte de vida inesgotável, recebendo os impulsos que emanam das lutas e dos conflitos sociais.

Notas

¹ Professora Colaboradora do Curso de Ciências Sociais da Unioeste. Mestre em Ciências Sociais pela UEL. Endereço eletrônico: jacqueline.par@hotmail.com.

² Professor Adjunto do Curso de Ciências Sociais da Unioeste. Doutor em Ciência Política - FFLCH-USP. Endereço eletrônico: osmirdom@yahoo.com.br.

³ Versão preliminar desse texto foi apresentada no GT Ensino de Sociologia durante o XV Congresso Brasileiro de Sociologia – 26 a 29 de julho de 2011 em Curitiba/PR.

⁴ Ver LDB, art. 36, § 1º, inciso III, item revogado pela Lei 11.684 (BRASIL, 2008).

⁵ Platão e Aristóteles já colocavam a **admiração** na origem do ato de filosofar. A admiração é provocada pelo desconhecimento, pelo não saber e, assim, admirar é o primeiro passo no sentido de conhecer. Já a noção de **estranhamento** aparece nos dicionários como sinônimo de admiração, mas chega até nós por intermédio da crítica literária, onde é usada para se referir ao efeito provocado pela obra de arte ao distanciar o leitor/espectador do modo como ele normalmente apreende o mundo, e foi integrada ao campo de ensino de sociologia pelas mãos dos autores das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Conhecimentos de Sociologia, Amaury Cesar Moraes, Elisabeth da Fonseca Guimarães e Nelson Dácio Tomazi (cf. BRASIL, 2006).

⁶ Note-se que o verbo precisar adquire um sentido ambíguo entre um caráter normativo e um neutro.

⁷ Em artigo apresentado na Reunião Anual da ANPEd em 1995, Magda Becker Soares acusava a inexistência na língua portuguesa de uma palavra que designasse esse “estado ou condição de alfabetismo” como oposto de “analfabetismo”, tomando este fato como um indicativo da carência de estudos nessa direção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.684. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, Presidência da República, 02 jun 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** - Volume 3, Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio), Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BURAWOY, M.. Por uma Sociologia Pública. In: BRAGA, R. e BURAWOY, M. **Por uma Sociologia Pública**. São Paulo: Alameda, 2009.

CHASSOT, Attico. Alfabetização Científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, nº 22, Rio de Janeiro, Jan/Fev/Mar/Abr 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em 07 de jun de 2011.

COLELLO. Silvia M. G.. Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita. **VIDETUR**, n. 29. Porto/Portugal: Mandruvá, www.hottopos.com/videtur29/index.htm. Acesso em: 07 de jun. de 2011.

FERNANDES, Florestan. **Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências Humanas e Filosofia**: que é a sociologia? São Paulo: Difel, 1972.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

LÉVI-STRAUSS, C. **Mito e significado**. Lisboa: Edições 70, 1987.

OLIVEIRA, Marta K. Escolarização e Organização do Pensamento. Revista **Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n° 3, Set/Out/Nov/Dez. 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em 11 de maio de 2011.

RIBEIRO, Vera M. **Alfabetismo e Atitudes**. Campinas: Papyrus, São Paulo: Ação Educativa, 1999.

SOARES, Magda B. “Língua Escrita, Sociedade e Cultura: relações, dimensões e perspectivas”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n° 0 Set/Out/Nov/Dez, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em 05 de maio de 2011.

TOURRAINE, Alain. **O Que é a Democracia?** Petrópolis: Vozes, 1996.