

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

**SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: SÉRGIO BUARQUE DE HOLANDA E SUAS
CHAVES PARA O ENTENDIMENTO CRÍTICO DE CULTURA E SOCIEDADE NO
BRASIL**

Demetrius Ricco Ávila (00152092)

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosimeri Aquino da
Silva

Monografia elaborada como requisito para
obtenção de grau de Licenciado em Ciências
Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande
do Sul.

Porto Alegre, dezembro de 2013.

Agradecimentos

Ao saudoso amigo e colega João Luís de Castro Lima, por todos os momentos hilários e simultânea e contraditoriamente sérios no decorrer desta graduação.

Ao professor Marçal de Menezes Paredes, a quem devo a arrebatadora e irremediável paixão pelo pensamento brasileiro.

A todos os meus alunos que fazem a docência valer a pena como princípio de vida.

Sumário

Resumo – 4

Introdução – 5

*As Ciências Sociais no Brasil – a inconstância da Sociologia como disciplina escolar
– 8*

Por que Sérgio Buarque de Holanda? – 14

A cordialidade na sala de aula – 21

*Considerações Finais: o lugar-comum da transformação da realidade e o “professor-
exorcista” – 26*

Referências – 30

RESUMO: O presente trabalho, tendo por objetivo expor e problematizar um ponto concernente ao ensino da Sociologia no Ensino Médio, busca justificar a inclusão entre os aportes da disciplina, em âmbito escolar, de ferramentas teóricas engendradas por Sérgio Buarque de Holanda; o intuito de tal inclusão é fornecer aos educandos a capacidade de interpretação crítica de fenômenos sociais, políticos, econômicos – e culturais, *lato sensu* – presentes à sociedade do país em que vivem. Um enfoque, ao menos, consta desta produção, qual seja, o da aplicação do pensamento do referido autor na tentativa de resposta a questão também ora aventada: por que, de quinhentos e treze anos de história oficial, tivemos menos de cinquenta anos – 1946 a 1964 e 1985 até o presente – de regime democrático, sendo mesmo este notoriamente incompleto? Por fim, a defesa de um propósito democratizante das relações sociais como tarefa magna daqueles que venham a se dedicar ao ensino da Sociologia.

ABSTRACT: The present work, aiming to expose and discuss a point concerning the teaching of Sociology in high school, search warrant inclusion among the contributions of the discipline in the school setting, the theoretical tools engendered by Sérgio Buarque de Holanda; In order for such inclusion is to provide students the ability to critical interpretation of social phenomena, political, economic - and cultural, *sensu lato* - the present society of the country in which they live. One approach, at least, given this production, namely the application of the thought of that author's attempt to answer the question now also rumored: that, of five hundred and thirteen years of official history, we had less than fifty years - 1946 to 1964 and 1985 to the present - a democratic regime, and even this notoriously incomplete? Finally, the defenses for a democratic purpose of social relationships as magna those who will devote to teaching Sociology task.

Introdução

A democracia no Brasil sempre foi um lamentável mal-entendido. Sérgio Buarque de Holanda, Raízes do Brasil.

O (ainda) recente retorno da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia aos currículos da educação básica tem suscitado inúmeras discussões de ordem acadêmica a respeito dos parâmetros a seguir – ou não – por aqueles que ministrem essa disciplina pelas escolas do país. Em virtude do momento experimentado por licenciandos e licenciados em Ciências Sociais, este trabalho se propõe ao seu início, de forma simples e concisa, expor um panorama da presença da Sociologia no Brasil, desde suas primeiras (dezenovistas) aparições até os dias de hoje, a fim de auxiliar na possível resposta a duas questões presentes às discussões sobre o referido tema.

A primeira dessas questões corresponde à pertinência da inclusão da Sociologia nos currículos escolares. Vivemos em um país com mais de cinco séculos de história oficial, aponta a conclusão de um simples exercício de observação histórica. Complexificando-se levemente tal exercício, a historiografia nacional aponta, até o presente momento, para algo em torno de quarenta e seis anos de experiência democrática (os anos da “República populista”, quais sejam, do interregno 1946-1964 e os que transcorrem do final do regime militar ao corrente), ao menos em termos formais.

Cabe o questionamento das pronunciadas insuficiências da democracia populista, bem como da incompletude do processo desencadeado pelos acontecimentos de 1985. Qualquer democracia em termos formais não espelha a realidade social brasileira expressa em dados verossímeis, destacando-se, pela natureza deste trabalho, os referentes ao acesso à educação. Portanto, a premissa maior a ser sustentada nas páginas que seguem será a da (re)incorporação da Sociologia aos currículos escolares como um possível ferramental, aporte ou mesmo inspiração para a consolidação das práticas democráticas no país; conferindo, para tanto, elementos indispensáveis à reflexão das razões de experiências denominadas

democráticas corresponderem a menos de dez por cento do tempo transcorrido entre abril de 1500 e dezembro de 2013.

A tentativa de atender à demanda da segunda questão – “o que ensinar” –, isto é, compor ou não um parâmetro curricular para a disciplina de sociologia e, caso afirmativo, a partir de quais princípios, teorias, métodos e objetivos, visará ao preenchimento de pelo menos parte das lacunas abertas pelo esforço de resposta à primeira questão. Assinale-se que essa questão teve sua gênese no decorrer de duas experiências de estágio docente, obrigatórias e essencialmente necessárias à formação do autor deste trabalho. Transitando por espaços com abissais diferenças entre si – um colégio estadual de nome que infunde tradição e qualidade de ensino ao imaginário coletivo, embora sua decadência crônica, no primeiro estágio, e um colégio privado para alunos pertencentes a famílias de alto, em muitos casos altíssimo, poder aquisitivo, no segundo –, não obstante tamanhas discrepâncias de público e estrutura, as auto-indagações quanto ao que levar para dentro das salas de aula fez-se recorrente. Assim, no afã de tentar respondê-la, sutilmente se insinua uma maneira de compreender os porquês da própria e tão imensa segmentação entre uma e outra realidade escolar experienciada. Então, apresentar-se-á parte do pensamento de Sérgio Buarque de Holanda, intelectual que, na década de 1930, abria caminhos rumo à efetivação de uma Sociologia mais bem construída e fundamentada a serviço da compreensão dos fenômenos sociais brasileiros, em sua gênese e frutos, em suas origens e desdobramentos: nas raízes de nossa formação sociocultural colonial, agrária e patriarcal.

Com efeito, determinados conceitos engendrados por esse “intérprete do Brasil” bem podem servir aos propósitos de entendimento de múltiplos aspectos da sociedade brasileira, em especial, dos entraves à construção da democracia, da igualdade, da cidadania. Daí a defesa da colocação desses conceitos no âmbito de qualquer possível parâmetro curricular da disciplina, não como mera erudição, a exemplo de toda educação que prime pelo domínio conceitual mecânico e estéril, mas com vistas à sua apropriação enquanto ferramentas indispensáveis ao desvelamento do universo social circundante e internalizado. Enquanto, por uma teleologia de cunho otimista confesso, fatores de motivação para as necessárias

mudanças advindas da rejeição e consequente reversão de um legado colonialista predatório que imprimiu marcas dolorosamente visíveis nas ruas, campos, estradas e escolas de qualquer lugar do Brasil.

As Ciências Sociais no Brasil – a inconstância da Sociologia como disciplina escolar

Auguste Comte (1798-1857) consabidamente engendrou o vocábulo “sociologia” para designar uma nova ciência que, positivamente, desse conta da explicação dos fenômenos sociais, tal como as “ciências naturais” descobriam leis que regeriam os processos da natureza. Mas a ciência proposta por Comte deveria ir além nas suas atribuições, uma vez que tomaria os dados obtidos para convertê-los em conhecimento reformador e até normatizador das sociedades. Esse pensamento, conservador – pois o mesmo século XIX traz à luz ideias de revolução em contrapartida a princípios de reforma, como o socialismo científico de Marx e Engels e o anarquismo aplicado de Bakunin – e evolucionista, encontraria na intelectualidade brasileira dezenovista uma receptividade sem par no mundo e viria a ser a justificativa ideológica para a República proclamada em 1889.

Intelectuais republicanos como Rui Barbosa esforçaram-se, desde meados de 1870, pela inclusão da sociologia nos cursos superiores (sobretudo no Direito) e nas escolas secundárias. Uma malsucedida reforma proposta por Benjamin Constant, em 1897, fez com que a sociologia fosse retirada “dos currículos do Ginásio e do Ensino Secundário”. (BRASIL, 2010, p. 20). Posteriormente, essa retirada ganharia caráter oficial com a Reforma Epiácio Pessoa (1901), seguindo-se o retorno da obrigatoriedade do ensino de sociologia, em 1925, no curso secundário, até que a Reforma Capanema, em 1942, retirasse-a novamente, ficando mantida a obrigatoriedade apenas no curso normal.

Entre as idas e vindas impostas à presença da sociologia nos currículos escolares, pretende-se destacar que, entre 1942 e 1981 – de meados do Estado Novo varguista até o encaminhamento final da ditadura militar –, esta disciplina esteve ausente, em termos de obrigatoriedade, na educação regular. O “golpe final” fora dado em 1971, no governo de Emílio Garrastazu Médici – não por acaso, quando do auge da repressão política e social –, com a Reforma Jarbas Passarinho, que revogou a obrigatoriedade da sociologia inclusive no curso normal.

Somente em 2008, trinta e sete anos mais tarde, o ensino da sociologia no Ensino Médio seria efetivado (Parecer CNE/CEB 38/2006 e Lei n. 11.684/2008). Desde então, crescem os debates em torno da estruturação de um conjunto de elementos aplicáveis em sala de aula, palatáveis pelos estudantes de Ensino Médio e indicativos dos propósitos da inclusão da disciplina. A respeito desses propósitos

Nos anos 30, a educação seria “salva” pela ciência, e a sociologia seria chamada a cumprir o que se esperava à formalização da matriz científica requerida em tal procedimento de “conversão”. Tomada como estratégica na construção de um projeto nacional, a educação deu à sociologia a oportunidade de exercer sua primazia entre as ciências sociais. Nos anos 50, mantém-se a sociologia como campo adequado ao desempenho da missão intelectual de esclarecimento racional para a busca de soluções empíricas e de projetos de transformação. Os anos 90 duvidaram de ambos os pressupostos: o de que é possível desenhar um projeto nacional por um viés racionalista e unificador, e o de que alguma matriz de pensamento possa hegemonicamente exercer esse papel (BOMENY, 1999, p. 247-248)

Essas mutações de intencionalidades ao longo das décadas, somadas a uma análise atual de conjuntura, somente reforçam a ligação entre escolhas de elementos a abordar e consecução de objetivos pela sociologia escolar. Existem Orientações Curriculares para a disciplina (BRASIL, 2006), que refletem uma grande lacuna aberta ao indicar categorias – temas, conceitos, teorias sociológicas – *modus operandi* e meras sugestões, rápidos exemplos de como preenchê-las. Mais tarde, o Ministério da Educação complementou as Orientações Curriculares lançando a “Coleção Explorando o Ensino Médio” (BRASIL, 2010), cujo volume 15 trata da disciplina de sociologia e traz diversos temas passíveis de uso em sala de aula, longamente definidos exemplificados.

Mesmo assim, o universo temático abarcável pela sociologia é tão amplo que não pode ser esgotado, qualquer que seja a tentativa de elaborar um material didático completo. Longe de representar dificuldades, é este o ponto nevrálgico da disciplina e que mais abundantemente se oferece à exploração, pela razão de que a aproximação entre o universo temático e a realidade imanente, vivenciada pelos estudantes, é de fácil operacionalização. Todavia, repete-se, não é possível desconsiderar, jamais, os propósitos da atuação docente, pois nesse caso é grande o risco de desprestígio para com a sociologia uma vez que os currículos escolares são permeados pela “seriedade” de outras disciplinas que a tradição mantém há tantas gerações, como as pertencentes ao domínio das ciências exatas. Quanto a

esses propósitos, são bastante apropriadas as palavras de Sérgio Buarque de Holanda, quando o estudioso explanava sobre a ineficácia de uma alfabetização mecânica:

Desacompanhada de outros elementos fundamentais da educação, que a completam, é comparável, em certos casos, a uma arma de fogo nas mãos de um cego. (HOLANDA, 2008, p. 166)

O mesmo poderia ser dito acerca da sociologia e de quaisquer outras disciplinas do currículo escolar. A fim de definir com clareza os propósitos, os objetivos em questão,

[...] pode-se sustentar que um dos principais problemas enfrentados pela sociologia, e pelas Ciências Sociais brasileiras no presente, refere-se à capacidade de enfrentar teórico-metodologicamente os desafios temáticos e histórico-teóricos que a presente situação da sociedade brasileira e as possibilidades de uma efetiva concretização de um cenário de modernização acordada e expansiva colocam. As bases institucionais-profissionais e as tendências teórico-metodológicas descritas acima revelam uma comunidade científica estruturada e consolidada, buscando, dentro do contexto de uma democracia inconclusa, contribuir com o estudo científico especializado para o conhecimento, o equacionamento e a solução, numa perspectiva democrática, dos problemas sociais de nosso tempo. (LIEDKE FILHO, 2004, p. 22)

Aí estão partes da resposta à questão colocada como título do capítulo subsequente. Deve-se explorar, de resto, um ponto-problema “coletado” nos ambientes escolares em que se desenvolveram os estágios docentes do autor, e que alude à supramencionada “seriedade” das disciplinas tradicionais – matemática, língua portuguesa, geografia, etc. Se o momento é o da efetivação da sociologia como disciplina obrigatória ao Ensino Médio, plausível é expor-se, aqui, uma constatada dicotomia entre esta e as disciplinas “sérias” do currículo. Mais ainda será uma pessoal digressão em torno de tal dicotomia.

A princípio a evidenciada – bibliograficamente – força do autoritarismo difuso na sociedade brasileira explicaria as razões para que disciplinas humanísticas, que supostamente visariam à ruptura de um tecnicismo educacional legitimado pela condição de “país emergente” aplicada ao Brasil de forma perene, sofram a falta de um reconhecimento mais amplo e, para além de legalizar-se, precisem também legitimar-se socialmente. Todavia, defendem-se, aqui, contrapartidas a isto que poderia incidir em reducionismo e configurar, no mínimo, uma generalização apressada. As contrapartidas defendidas provêm da crença na necessidade de

observação das cenas de sala de aula e de falas de alunos relacionadas a essa nova disciplina que há pouco fora colocada em sua vida escolar.

Um caso merece, dentre vários, maior destaque. Na (abastada) escola onde o autor realizou seu segundo estágio docente, em certa turma de terceiro ano do Ensino Médio, dois alunos que, a princípio, pouco se interessavam pelos temas trabalhados – como, por sinal, pouca ou nenhuma disposição demonstrassem para com as demais disciplinas – gradativamente passaram a frequentar mais as aulas de sociologia, a ponto de não mais terem faltas. Em conselho de classe, ao fim do segundo trimestre letivo, foi dito pela coordenação da escola que ambos os alunos, por vezes, assistiam apenas à aula de sociologia e “matavam” os demais períodos do turno.

Algum tempo – cerca de um mês – depois, os dois alunos vieram ao professor-estagiário, a essa altura já efetivado como professor-titular da disciplina neste colégio, pedir explicações, informações e pareceres sobre vida e obra de Karl Marx, dizendo-se “convertidos” ao socialismo, posto terem compreendido que sua condição socioeconômica divergia com a média da população e até mesmo contrastava com a miséria de um país tão díspar como o Brasil. Dado o contexto, as circunstâncias materiais e humanas vigentes em tão elitizada instituição educacional, e seguindo o princípio de não valorar em juízos próprios os esboços de posicionamento crítico dos alunos, a fim de que estes venham a externalizar-se permeados pela autonomia, o professor indicou algumas leituras, explicou-lhes o contexto histórico em que surgiram as ideias de Marx, bem como suas influências marcantes para o século XX: Revolução Russa (1917), Revolução Chinesa (1949), Revolução Cubana (1959), a Guerra Fria, entre outras, guardando para si maiores as próprias apreciações sobre Marx e o socialismo.

Na manhã seguinte, o professor, ao chegar à sua sala de aula, encontrou grafadas em uma parede as palavras “Não confunda a violência do oprimido com a do opressor”. Dias depois, adesivos com o slogan “Marighela vive!” haviam sido colados em algumas partes da sala temática de sociologia, assim como na de história. Imputando a autoria desses atos àqueles dois alunos, foi o professor

perguntar-lhes, ao que eles confirmaram. Confidenciaram que a sociologia fizera uma “revolução” em suas mentes e um deles revelou que prestaria concurso vestibular para o curso de Ciências Sociais.

Parte da turma de terceiro ano de Ensino Médio da qual faziam parte esses alunos passou a rechaçá-los com argumentos favoráveis à manutenção da ordem capitalista, construídos sobre dados acerca da “falta de liberdade de expressão” em países como Cuba, enquanto outros alunos defendiam a visão socialista ou ponderavam, procurando ressaltar deficiências nos dois modelos. Diante disso, o professor teve a iniciativa de organizar um debate, dividindo a turma em três grupos: defensores do socialismo, do capitalismo, além de mediadores. Esse debate prescindiu de uma pesquisa prévia, para a qual os alunos dispuseram de tempo – os dias que antecederam a data marcada para o debate. No dia definido, verificou-se um debate bastante bem ordenado, com sólidos argumentos provenientes de cada um dos “lados”. Muitas menções ao debate seriam ocasionadas no curso das aulas seguintes.

Some-se a experiência narrada à intermitência da sociologia nos currículos escolares, desde o século XIX até seu recente retorno, para uma pequena reflexão. Muitas são as interpretações possibilitadas pelos fatos descritos acima. Por que o recurso à memória do segundo estágio, em colégio feito para classes sociais mais elevadas?

O episódio não se limitou ao escopo da sala de aula porquanto a coordenação subliminarmente tenha solicitado, depois, a postura de “evitar” trazer temas polêmicos ou expor imagens de “pobreza” no Brasil e no mundo. A sociologia, nesse caso, confirmou sua definição do imaginário coletivo, qual seja, a de elemento “perturbador da ordem”. Não fosse a obrigatoriedade legal na oferta da disciplina, escolas privadas voltadas para públicos economicamente privilegiados contratariam professores de sociologia? Para que a resposta a esse questionamento não constitua mera opinião, o mesmo deverá permanecer em aberto. O fato mais relevante é considerar que, já citadas características do estabelecimento de ensino em questão, o professor-estagiário em momento algum se apercebeu a fomentar

qualquer tipo de visão ideologicamente vinculada. Apesar disso, ocorreu a adesão de dois alunos a um arcabouço de ideias consideradas historicamente “perigosas”, tendo chegado ao ponto de, como pretexto para combatê-las, ter-se estabelecido no Brasil uma ditadura militar de vinte e um anos, com término relativamente recente. Não será por isso tão custoso à sociologia efetivar-se em espaço do currículo escolar e, mesmo já efetivada, auferir prestígio, reconhecimento, a legitimidade devida? A baixa carga-horária da disciplina em relação a outras bem poderia ser considerada sintomática de um forçado desprestígio ligado ao temor quanto à sua “periculosidade”. Como corolário, contraditório, portanto, inclua-se a máxima apurada dos discursos de alguns pais de alunos, durante reuniões periódicas, segundo os quais “sociologia não é importante, não serve para nada...”.

Por que Sérgio Buarque de Holanda?

A primeira coisa que um político de lá pensa, quando se guinda às altas posições, é supor que é de carne e sangue diferente do resto da população. O valo de separação entre ele e a população que tem de dirigir faz-se cada vez mais profundo. A nação acaba não mais compreendendo a massa dos dirigentes, não lhe entendendo estes a alma, as necessidades, as qualidades e as possibilidades [...]. Bossuet dizia que o verdadeiro fim da política era fazer os povos felizes; o verdadeiro fim da política dos políticos da Bruzundanga é fazer os povos infelizes. Lima Barreto, Os Bruzundangas.

Postulou-se, na *Introdução* deste trabalho, a defesa da inserção do pensamento de Sérgio Buarque de Holanda entre as abordagens da Sociologia como disciplina do Ensino Médio, mediante a justificativa da efetivação da democracia no país. Ademais, foi mencionado que a história política brasileira transparece a preponderância de um autoritarismo político – duas ditaduras ao longo do século XX, sob regime republicano, fornecem evidências ou mesmo demonstrações incontestes desse fenômeno. Fazendo-se um diálogo com outra área da humanística – os tempos são de “interdisciplinaridade” – é possível verificar, no campo da Filosofia Política, uma ampla gama de trabalhos elaborados sobre o “autoritarismo à brasileira”, por exemplo:

Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, ou aquilo que alguns estudiosos designam como “cultura senhorial”, a sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. As relações entre os que se julgam iguais são de “parentesco”, isto é, de cumplicidade ou de compadrio; e entre os que são vistos como desiguais o relacionamento assume a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação. Enfim, quando a desigualdade é muito marcada, a relação social assume a forma nua da opressão física e/ou psíquica. A divisão social das classes é naturalizada por um conjunto de práticas que ocultam a determinação histórica ou material da exploração, da discriminação e da dominação, e que, imaginariamente, estruturam a sociedade sob o signo da nação una e indivisa, sobreposta como um manto protetor que recobre as divisões sociais que a constituem. Porque temos o hábito de supor que o autoritarismo é um fenômeno político que, periodicamente, afeta o Estado, tendemos a não perceber que é a sociedade brasileira que é autoritária e que dela provêm as diversas manifestações do autoritarismo político. (CHAUÍ, 2012, p.89-90)

Consta do título do presente escrito que Sérgio Buarque de Holanda fornece “chaves para o entendimento crítico de cultura e sociedade no Brasil”. Sendo assim, faz-se necessário estabelecer uma passagem de autoritarismo político para “cultura e sociedade”. Ao estabelecê-la, explica-se a razão do uso da produção deste pensador visando às finalidades supracitadas. Note-se que a citação acima dá conta de um autoritarismo inerente à sociedade e que é erroneamente imputado ao Estado. Com efeito, caso se aceite que o Estado não é uma entidade puramente abstrata, pairando sobre a sociedade e a regê-la como uma força zodiacal, mas, pelo contrário, projetam-se no Estado os tipos de relações construídas e exercidas no escopo da própria sociedade, as proposições que perfazem a citação são indubitavelmente válidas. Essa noção de que cada sociedade “tem o Estado que merece”, no que tange à Filosofia, remonta a Aristóteles (384-322 a.C.), quando o pensador refuta o modelo político “sofocrático” de Platão, por acreditar que seu mestre, desconsiderando as peculiaridades – culturais – de cada sociedade, equivocava-se ao defender um regime universalmente válido. (LALLEMENT, 2008, p. 17-25)

No caso do pensamento brasileiro, convém observar que Marilena Chauí veicula as ideias acima, em especial a da relação entre autoritarismo e sociedade, no contexto da virada do milênio, isto é, no limiar do século XXI. A autora, contudo, não inova na proposta da temática, posto que Sérgio Buarque de Holanda construiu, já em 1936 – ano de publicação da primeira edição de *Raízes do Brasil* – a ligação conceitual entre cultura ibérica, formação da sociedade colonial brasileira e autoritarismo político.

Sérgio Buarque vai buscar no homem ibérico e na “tentativa de implantação da cultura europeia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar” (HOLANDA, 2008, p. 31) as raízes de nossas configurações sociopolíticas, isto é, depreendendo da análise de uma forma cultural específica as marcas profundamente impressas na sociedade colonial que se origina no século XVI. Nessa busca, a anteriormente referida “cientificização” do pensamento social brasileiro na década de 1930 influenciará também o trabalho de Sérgio Buarque de Holanda. Biograficamente, é dito que uma

temporada na Alemanha põe o autor em contato com os conceitos de Max Weber, provavelmente de forma pioneira no Brasil, dado que as obras weberianas apenas teriam maior circulação entre a intelectualidade nacional na década de 1940. (CHACON, 1977, p. 117-118) Dentre esses conceitos, o de “tipo ideal” será o escolhido para condensar as características psicossociais do povo brasileiro, o padrão, a regularidade, a recorrência imprescindível à seriedade epistemológica requerida pelo cientificismo impingido aos estudos sociais de então. Lançando mão do conceito de tipo ideal, Sérgio Buarque chega à definição de “homem cordial”, a média e a medida (aproximada) do ser brasileiro, o epicentro de onde emanariam as manifestações próprias à cultura investigada e cujos traços ontológicos seriam a “radiografia” da sociedade a ser compreendida. Este homem cordial, patrimonialista e personalista, merecerá mais atenção no capítulo subsequente, bem como seu aporte na categoria weberiana de análise.

Consecutivamente, cabe a digressão a respeito do enfoque dado por Sérgio Buarque de Holanda à cultura brasileira, do qual a definição de homem cordial é, antes de tudo, seu produto. Antes, porém, são pertinentes algumas palavras em torno do vocábulo *cultura*, a começar pela riqueza do mesmo quando pensados os seus inesgotáveis usos em sala de aula. Não é o caso de uma explanação extensamente embasada por bibliografias, mas de uma reflexão gerada pela temática em curso. Haja vista a escancarada predileção pelo pensamento brasileiro contida neste trabalho, é justo recorrer-se a Darcy Ribeiro para a exposição de uma definição sucinta e acertada de cultura:

Cultura é a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das relações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que seus membros explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e a motivam para a ação. Assim concebida, a cultura é uma ordem particular de fenômenos que tem de característico sua natureza de réplica conceitual da realidade, transmissível simbolicamente de geração a geração, na forma de uma tradição que provê modos de existência, formas de organização e meios de expressão a uma comunidade humana. (1978, p. 127)

Essas “normas e instituições reguladoras das relações sociais” são o que, na sua gênese, Sérgio Buarque esforça-se por trazer à luz em *Raízes do Brasil*. Das revelações quanto à psique coletiva do colonizador lusitano, cujos atributos

essenciais ganharam manifestações concretas no processo de criação do que hoje é a sociedade brasileira, advém o entendimento dos porquês da nossa democracia falhada ou ausente. Somos a consequência inevitável de uma formação patriarcal “primitiva” de cunho agrário, e esse patriarcalismo, deixando marcas indeléveis nas relações sociais, impede a implantação de um Estado racional – portanto impessoal, no sentido weberiano – em que todos sejam iguais em cidadania, direitos e deveres. Destarte que a democracia seja impossibilitada:

Na verdade, a ideologia impessoal do liberalismo democrático jamais se naturalizou entre nós. Só assimilamos efetivamente esses princípios até onde coincidiram com a negação pura e simples de uma autoridade incômoda, confirmando nosso instintivo horror às hierarquias e permitindo tratar com familiaridade os governantes. A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios [...]. (HOLANDA, 2008, p. 160)

Em outra passagem, essa herança da formação colonial agrária e patriarcal fica tanto mais evidenciada:

No Brasil, onde imperou, desde tempos remotos, o tipo primitivo da família patriarcal, o desenvolvimento da urbanização – que não resulta unicamente do crescimento das cidades, mas também do crescimento dos meios de comunicação, atraindo vastas áreas rurais para a esfera de influência das cidades – ia acarretar um desequilíbrio social, cujos efeitos permanecem vivos ainda hoje. (idem, p. 145)

Alguém poderia objetar que o “ainda hoje” de Sérgio Buarque corresponde à década de 1930, momento em que o Brasil passava por uma reestruturação das instituições: Getúlio Vargas toma o poder em 1930 e promulga, em 1932, o Código Eleitoral – que, pela primeira vez, confere às mulheres o direito de voto, além da implantação da Justiça Eleitoral (FAUSTO, 2011). Seria, portanto, o caso de o autor não acreditar nos efeitos democratizantes das modificações então em curso? Fato é que o golpe do Estado Novo, no ano seguinte à publicação de *Raízes do Brasil*, confirmaria que um autoritarismo arraigado nas entranhas da sociedade não pode ser suplantado por uma mera imposição – verticalizada – de “instituições democráticas” como uma Justiça Eleitoral. E Sérgio Buarque de Holanda ainda viveria para ver e sofrer os efeitos de uma ditadura militar prolongada, mesmo que muitos tivessem depositado esperanças na chamada “primeira experiência democrática” iniciada ao fim do Estado Novo. Uma manifestação como a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, organizada por setores conservadores da sociedade e tendo por massa substancial os setores médios que, às vésperas do

golpe de 1964 desesperadamente se opunham às “Reformas de Base” do governo João Goulart, que visavam à equalização das relações sociais, é demonstrativa do enraizamento da antidemocracia no imaginário social brasileiro, tendo manifestações desse tipo aberto as portas dos prédios governamentais em Brasília para as cúpulas militares e validado as constatações de Sérgio Buarque.

Hoje, passados quase trinta anos da eleição – indireta, por sinal – do primeiro presidente civil após mais de duas décadas de ditadura, a democracia está consolidada no Brasil? Parece evidente que não; afinal de contas, ainda que se tenha um encaminhamento para o sufrágio universal, este é condição necessária, mas não suficiente, para uma democracia de fato, esta que dê voz a grupos historicamente marginalizados, sendo esse o tipo de discussão a ser levado para as salas de aula de Ensino Médio:

Sérgio Buarque mostrou-se atento aos novos modos de apreensão do passado e poderemos até acrescentar que as vozes resgatadas do silêncio nada mais seriam do que a reverberação no presente de uma nova esfera pública em vias de constituição. Aqui, o presente e o passado poderiam se tocar e o homem cordial, com o seu fundo afetivo, personalista, rotineiro, estaria dando lugar para o cidadão de uma nova democracia brasileira. Assim, ao mesmo tempo que novos sujeitos são resgatados do silêncio do passado, no presente, também, a esfera pública renasce com novas demandas, nova diversidade e também outra perplexidade. (DECCA, 2011, p. 227-228)

Que Brasil está em questão aqui? Por que, no atual estado de coisas, a obra de Sérgio Buarque é ainda clássica? A resposta reside em sua capacidade de promover a compreensão de séries causais datadas de cinco séculos que leva à visão de um panorama como este:

Depois dos Estados Unidos e da Índia, o Brasil pode vangloriar-se de ser a terceira maior democracia do mundo, com um corpo eleitoral de mais de 115 milhões de cidadãos em 2002. As instituições demonstraram sua solidez, o que permitiu a eleição em 1994 de um social-democrata, Fernando Henrique Cardoso, e, em 2002, a de Lula à presidência, pessoas consideradas “subversivas” pela ditadura militar. Essas circunstâncias transformaram o Brasil em uma grande potência, embora as objeções a esse cenário envaidecedor sejam muitas. No ranking do índice de desenvolvimento humano o Brasil ficou em 69º lugar em 2006, bem aquém da Argentina (36º), do Chile (38º), do Uruguai (43º) e até mesmo de Cuba (50º) e do México (53º). O país continua a ser o campeão das desigualdades sociais, quase um terço de sua população vive abaixo do nível de pobreza, e a defasagem mantém-se entre os estados ricos como São Paulo e as regiões pobres na maioria situadas no norte e no nordeste do país. (p. 215)

Na virada do século XX, o aumento da violência criminal e política redefiniram a imagem elaborada pelo nacionalismo brasileiro de um povo

gentil e pacífico. A criminalidade ligada, sobretudo, ao tráfico de drogas, é tão grave que provoca a morte de milhares de pessoas por ano e afeta o cotidiano da sociedade inteira. As balas perdidas fazem parte das ruas das cidades. (ENDERS, 2012, p. 241)

Retomada a perspectiva da citação do professor Enno Liedke Filho, anteriormente reproduzida, qual seja, a de procurar sociologicamente “o equacionamento e a solução, numa perspectiva democrática, dos problemas sociais de nosso tempo”, Sérgio Buarque presta um auxílio crucial aos professores de sociologia à medida que, não se restringindo a apontar as causas e consequências de nossa formação patriarcal, indica também um caminho para a superação do *status quo* e das objeções enumeradas na análise historiográfica da atualidade:

Mas não terá sido por suas virtudes formais, e convém gabá-las, que o livro de Sérgio nasceu clássico. Foi principalmente porque ele sintetiza um debate e aponta um caminho. O debate em causa diz respeito ao “afinal, o que somos?”, que é a pergunta que os povos novos sempre se fazem; o caminho para o qual a resposta a esta questão se abre engloba a possibilidade de, ao reconhecer o peso do passado, adivinhar também um horizonte alternativo (CARDOSO, 2012, p. 138)

O “horizonte alternativo”, a reversão do legado colonial, propõe-se, terá como parte maior ou menor, ainda assim presente, o trabalho dos professores de sociologia, valendo-se de sua obrigatoriedade curricular, de disseminar o conhecimento das origens dos desequilíbrios sociais. Esse caminho aberto por Sérgio Buarque de Holanda, hoje menos valorizado e reconhecido do que deveria, não pode deixar de ser observado, percorrido. Por que a utilização exclusiva de autores europeus e norteamericanos para a explicação dos fenômenos sociais brasileiros – muitas vezes em adaptações truncadas, forçadas, imprecisas – em detrimento de um conjunto de interpretações construídas indutivamente por um pensador imerso no meio social a cuja desmistificação dedicou seus esforços, weberianamente tomando o devido distanciamento para o acerto epistêmico? Claro, não se trata de banir as produções sociológicas estrangeiras, inutilizando-as e incidindo no princípio do “Brasil tão-somente explicado pelo Brasil”, num perigoso e alienante nacionalismo ao estilo da primeira metade do século XX; a tese consiste em não posicionarmos no outro extremo, o de relegar ao descaso, como o que ocorre em grande medida nos meios acadêmicos, certas produções intelectuais altamente qualificadas para desvendar os mistérios da nossa própria vida social, em face de produções importadas do “mundo desenvolvido”. Na década de 1920, na vanguarda do modernismo brasileiro, Oswald de Andrade propunha uma “poesia de

exportação em substituição a uma poesia de importação”, a qual fosse aspecto de uma cultura também de exportação, que se buscava descobrir ou até construir naqueles tempos: o próprio Sérgio Buarque de Holanda fora partícipe engajado do movimento modernista, através do que tomou parte na redescoberta ou elaboração “do corpo e da alma do Brasil”, à qual dedicaria o resto de sua vida. (COSTA, 2011) Será tarefa da atual geração de sociólogos – e das próximas –, de professores de sociologia, numa atitude anticolonialista, consolidar uma “sociologia de exportação”, não em desrespeito ao princípio de validade universal do conhecimento científico, porém, na procura pelas respostas sobre um objeto – o Brasil – na experimentação do próprio objeto, a fim de sanar iniquidades de mais de meio milênio:

O desafio proposto para o futuro será exatamente o de substituir o personalismo, que fundamenta as oligarquias, pela racionalidade da vida pública, que pode fundamentar a democracia (idem, p. 139)

A cordialidade na sala de aula

Algum tempo após a publicação de *Raízes do Brasil*, Sérgio Buarque de Holanda envolveu-se numa controvérsia com Cassiano Ricardo a respeito do significado da expressão “homem cordial”. Com efeito, interpretando apressada e superficialmente a categoria de análise social criada por aquele, Ricardo depreendeu da mesma uma enunciação de características ligadas a afabilidade, hospitalidade e outras do gênero, supostamente intrínsecas ao ser brasileiro. Sérgio Buarque explicaria, em meio à controvérsia, que o equívoco interpretativo estava calcado na falha da compreensão etimológica de *cordialidade* – palavra proveniente do latim *cordialis*, que significa “coração”, o simbólico centro das emoções que podem ser tanto amistosas quanto hostis; daí o erro na associação entre cordialidade e amabilidade. Além disso, o já mencionado uso do “tipo ideal”, emprestado do pensamento de Weber, não consiste na elaboração definitiva e categórica de explicações acerca de uma sociedade, mas num modelo aproximativo, diante do que, Sérgio Buarque de Holanda, a despeito dos juízos de Cassiano Ricardo, jamais teria ambicionado mais do que a mínima verificação de regularidades da qual prescinde a construção científica, tendo-se em vista qualquer tipo de objeto:

Weber também sugeriu que se trabalhasse com o auxílio de um instrumento conceptual que ele chama de tipo ideal. Para analisar as ações sociais, o sociólogo pode criar categorias, quadros mentais que não são representações exatas do mundo, mas que, para as necessidades da pesquisa, acentuam deliberadamente certos traços. O tipo ideal não reflete o real, mas facilita a análise dos seus componentes. Essa imagem mental é um meio de elaborar hipóteses, de tornar a linguagem mais clara. É um instrumento de pesquisa puramente lógico, não um fim em si. (LALLEMENT, 2008, p. 270-271)

A pretérita controvérsia entre estes dois homens de letras do Brasil precisa ser lembrada para que semelhante equívoco interpretativo não venha a ocorrer quando da inserção da definição de homem cordial em sala de aula, em não se esperando, por uma questão de lucidez ou bom senso, alunos de Ensino Médio versados em latim. Entretanto, essa mesma equivocidade ocasionada pela acepção mais corrente de cordialidade bem poderia frutificar num rico diálogo interdisciplinar dentro do grande domínio das chamadas “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Afinal, renderia uma excelente dinâmica o contraste entre o discurso atributivo de

cortesia ao caráter brasileiro e as estatísticas sobre violência no país, especialmente, dados relativos a crimes passionais. Procedendo-se de tal modo, exemplos desse discurso enaltecendor da lhanza predcada do sujeito nacional são encontráveis precisamente no diálogo interdisciplinar entre a sociologia e outras disciplinas humanísticas, como a literatura.

No ano de 1940 o escritor austríaco Stephan Zweig, sofrendo perseguições na Europa – em razão de ser judeu –, radica-se no Brasil. Em 1941 publica *Brasil, um país do futuro*, narrativa em forma livro das suas impressões gerais acerca do país que o abrigou, seja de fauna e de flora, seja (com especial destaque) de cultura, sociedade, economia e história. Na obra de Zweig, cujo emblemático título tornar-se-ia jargão de muitos discursos políticos, encontra-se uma descrição próxima a uma etnografia e que expõe traços percebidos no comportamento dos brasileiros pela retina de um observador proveniente de um continente assolado pela beligerância multilateral. Por certo a relativa paz das relações sociais brasileiras, relativa no sentido da comparação com a Europa do período entreguerras, impactou decisivamente a Zweig:

O brasileiro sempre conserva sua suavidade natural e sua boa índole. As classes mais diferentes se tratam umas às outras com uma educação e cordialidade que surpreendem a nós, os que viemos da Europa tão deteriorada nos últimos anos. Vemos dois homens se encontrando na rua e se abraçando. Pensamos que são irmãos ou amigos de infância dos quais um acaba de chegar da Europa ou de uma viagem exótica. Mas na outra esquina vemos de novo dois homens se cumprimentando dessa maneira, e compreendemos então que o abraço entre os brasileiros é um hábito totalmente natural, uma expressão de cordialidade. A polidez, por outro lado, é aqui a forma básica normal das relações entre pessoas, e ela assume formas que há muito tempo esquecemos na Europa: em casa conversa na rua, as pessoas seguram o chapéu na mão; toda vez que se pede uma informação, as pessoas ajudam, solícitas; e nos círculos sociais mais elevados, os rituais formais de visita e contravisa e a entrega de cartões são realizados com rigor protocolar. Todo recém-chegado é recebido calorosamente, e tudo lhe é facilitado da maneira mais obsequiosa. O brasileiro repele instintivamente todo tipo de brutalidade, e já foi estatisticamente comprovado que assassinatos e crimes quase nunca acontecem como atos premeditados, mas quase sempre como “crimes passionais”, como resultado de uma explosão repentina de ciúmes ou ofensa. (2008, p. 130-131)

Há uma nítida contrariedade entre a constante conservação da “suavidade natural” e “boa índole” e “explosão repentina de ciúmes ou ofensa”. Senão, a descrição bem pode estar retratando efeitos práticos da ambivalência da cordialidade. E o escritor prossegue:

Para os mesmos povos que, do outro lado do oceano, combatem-se insensatamente, o Brasil se tornou uma pátria comum e pacífica. E se a civilização do nosso Velho Mundo estiver mesmo destinada a se aniquilar nessa luta suicida – o que é nosso maior consolo nas horas do desespero -, sabemos que aqui surge uma nova, pronta a tornar realidade mais uma vez tudo aquilo que, entre nós, as gerações mais nobres desejaram e sonharam em vão: uma civilização humana e pacífica. (idem, p. 151)

Defende-se, hoje, que o escritor austríaco tenha incidido demasiadamente no ufanismo por sua tentativa de glorificar um país que, tanto quanto diversas nações europeias, achava-se também imerso numa ditadura, a ponto de *Brasil, um país do futuro* poder ser entendido, inclusive, como propaganda do Estado Novo. Dessa feita, a obra de Zweig vai de encontro à perspectiva reveladora de autoritarismo político de *Raízes do Brasil*, do qual o Estado Novo seria uma espécie de dado comprobatório.

De toda maneira, a ilustração literária do discurso da “concordia social” brasileira serve, por meio do trabalho docente, de porta de entrada ao pensamento de Sérgio Buarque de Holanda, porquanto às avessas, aberta pela acepção incompleta ou divergente de cordialidade. Há diversos pensadores que defendem a ocultação do autoritarismo e da negação veemente da ordem democrática nos véus da crença na concordia generalizada, a exemplo de Jessé Souza (sobretudo em suas críticas a Roberto DaMatta). Por ora não se almeja ir tão longe nesse aspecto, o que não impede mais algumas considerações:

Associado, porém, ao muito nosso “deixa como está para ver como é que fica”, o jeito nos tem conduzido a um vazio existencial dos mais estéreis. À custa de sempre dissolvermos oposições, acabamos sem qualquer posição, vítimas disto que já identificamos: o senso impensado. Esta indiferenciação existencial na qual nos encontramos talvez explique o tipo de vítimas dóceis que nos habituamos a ser dos colonizadores, dos senhores de engenho, dos coronéis, das potências estrangeiras, dos politíqueiros e dos regimes ditatoriais. (GOMES, 1986, p. 45)

A dissolução de oposições pelo “jeito”, aqui lido como concordia, é, portanto, inimiga da democracia e pivô da dominação autoritária e acarreta nefastas consequências sociais:

O resultado concreto foi a importação, pelas elites dominantes, de modelos políticos, econômicos e educacionais, inteiramente estranhos às nossas condições e àquilo que somos e viemos a ser. Não tão estranho, porém, aos interesses destas elites. Envolvidas em lutar por interesses internos e/ou externos, as elites mostram uma desvinculação tão mais sensível quanto maior a teorização “ornamental” utilizada para justificar sua ação e poder. Daí a enxurrada verbalística que sempre envolveu, entre nós, a

discussão política e de ideias. O discurso brasileiro não apresentou nunca aquela característica de buscar um desvelamento de nossas urgências e importâncias, antes pelo contrário. (idem, p. 46)

Quem é, enfim, o homem cordial, este que não corresponde aos adjetivos reducionistas da hospitaleira amizade? É o indivíduo ibérico, dotado de um espírito de “supremacia ante o social” (HOLANDA, 2008, p. 147) revelado pela “autópsia” cultural do colonizador, paradoxalmente operada sobre entes ainda vigorosamente vívidos, mesmo que, por vezes, subjacentes ao cotidiano das relações sociais no Brasil. Uma espécie de “herança maldita” legada por um passado agrário, patriarcal, escravista e pela qual os homens públicos recebem sua formação para a atividade política no interior das famílias, fazendo do Estado um mero prolongamento das mesmas. Tem-se, assim, um Estado irracional e incapaz de promover igualdade e cidadania, fadando ao fracasso e reduzindo a mera retórica as premissas paradigmáticas do liberalismo e do iluminismo, tão caras à civilização ocidental, mas que, em nosso país, têm a finalidade erudita de adorno discursivo de certas elites intelectuais.

O grito de alerta de Sérgio Buarque de Holanda é justamente em prol da localização do epicentro, ou melhor, dar *raízes* das atualizações constantes desse passado porque, só assim, é-nos dada a chance de combater seus traços mais expressivos, quais sejam, o patrimonialismo e o personalismo, dois *ismos* irmãos gêmeos derivados do homem cordial e que, por suas nítidas manifestações na vida diária da sociedade brasileira, nos noticiários e nas ruas, fornecem temáticas facilmente apresentáveis em sala de aula. Isso porque patrimonialismo, nesses moldes significando incapacidade de distinção entre o público e o privado, associa-se com facilidade a temas ligados a corrupção política. Já o personalismo diz respeito à negação do indivíduo em face da pessoa, quer dizer, do igualitarismo perante a insubmissão do “eu” a uma ordem horizontal de relações, ordem tida por condição *sine qua non* para a efetivação de um Estado racional e imparcial; por essa definição, o personalismo torna-se esclarecedor se o tema trabalhado em sala de aula aludir a relações de poder no Brasil, oficializadas ou não, e todo o leque de subtemas assim aberto. Esse tipo de proposta de aula, somando temas a aportes sociológicos, está alinhado ao que sugerem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: “Um tema não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias

sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim”. (2006, p. 117)

As linhas anteriores deste capítulo tiveram por objetivo a tentativa de expor alguma possibilidade de conexão entre a conceituação mais “dura”, do ponto de vista acadêmico, do homem cordial e a sala de aula do Ensino Médio, pelo tão vilipendiado pressuposto da transposição didática. Já as linhas que seguem tratarão de teleologia. Nem mais de *como* e *por que*, mas do *para quê*.

A resposta ao *para que* é simples. Para o fomento das relações democráticas mediante a compreensão dos processos de dominação esparramados no tempo e inerentes aos impulsos de preenchimento humano do Brasil história e sociedade. À medida que se entenda o homem cordial como legado a ser superado pelo estímulo à racionalidade, à elevação mental como condição necessária e suficiente a uma maturação democrática equitativa e sólida, estável e perene.

Poder-se-ia dizer, então, que o pensamento de Sérgio Buarque de Holanda se insere na tradição crítica contemporânea, fundada por Kant, que denominamos como “ontologia do presente”, ou seja, “de uma interrogação sobre a nossa atualidade e sobre o campo atual das experiências possíveis”. Trata-se, ao cabo, de nos inserirmos na esfera dos negócios públicos com a convicção de que as ideias que convidam ao descanso confortável na crença em um destino, *aprioristicamente* traçado pelo funcionamento automático da economia internacional, não passam de um artifício do poder [...]. Diante da imprevisibilidade da história, continuar de onde parou o mestre se impõe como dever de cidadania. (ARIAS NETO, 2011, p. 246-247)

Duas inferências são possibilitadas pelo trecho. A primeira diz respeito à “desnaturalização” que é o mote das falas associadas, presentemente, às finalidades da sociologia no Ensino Médio. Se bem compreendida, essa desnaturalização é que leva à detecção dos “artifícios do poder” ideologicamente incorporados aos indivíduos de modo a alijá-los, convictamente cegos, do exercício da cidadania pela colocação de entraves às possibilidades de acesso ao conhecimento de que as estruturas existentes, a própria distribuição do poder, das variadas formas de capital, são passíveis de modificações e, no limite, de extirpação para a construção do novo. A segunda é o “dever de cidadania” potencializado pela atividade docente, porquanto a desnaturalização atrelada à primeira inferência é, sim, contrariamente ao vazio semântico do palavreado oficial, o procedimento do professor de sociologia por excelência.

Considerações Finais: o lugar-comum da transformação da realidade e o “professor-exorcista”

Porém, o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza nela deve lançar. Pero Vaz de Caminha, A Carta do Descobrimento.

A dor que mais me dói é envelhecer temendo que os jovens de hoje tenham que repetir, amanhã, que o Brasil é um país que ainda não deu certo. Darcy Ribeiro, Utopia Brasil.

Ouve-se muito, no transcurso dos anos da formação docente – esta em termos acadêmicos, esclareça-se, posto ser a formação docente, à revelia de um lamentavelmente grande contingente de profissionais engessados, um processo perene de adequações cotidianas – uma série de conceituações acerca da educação: porta de acesso à cidadania, atividade humanizadora, alargamento de horizontes críticos, por um lado, e reprodutora de segmentações sociais de ordem econômica, política e cultural, instrumento de manipulação ideológica inerente à superestrutura, por outro.

Vasta é a bibliografia arrolada nesse intuito, da qual a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, seja talvez o carro-chefe em termos de alusões, menções, embasamentos e recorrências no uso de pressupostos como

[...] se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (2012, p. 68)

Note-se, aqui, a definição da educação enquanto instrumento de transformação, de inclusão, de reparação, enfim, de melhorias coletivas e promoção de equidade. Excederia, no entanto, os limites deste trabalho um debruçar prolongado sobre muitas produções similares, observando-se mais autores e suas respectivas correntes de pensamento. O propósito ora esboçado é o de assinalar o quão carregada de significados sociais afigura-se a atividade docente e – quiçá por isso

mesmo – a existência, em múltiplos espaços, acadêmicos ou não, do discurso que atribui aos educadores todo um compromisso com “a sociedade que queremos no futuro”, discurso por vezes utópico, na acepção comum do termo, e não raro de cunho salvacionista.

Defronta-se o professor em vias de formação com o discurso corrente e a crítica é verbalizada de pronto: afinal, que salvacionismo exagerado e que sobrecarga da esfera educativa escolar e dos docentes podem ter tamanha legitimidade, pertinência, se existem inúmeras outras instituições descompassadas – Estado, família, mercado, etc. – a tornar nulos os possíveis efeitos transformadores do trabalho em sala de aula? De outra parte, defronta-se o mesmo professor com uma indagação ligada à própria identidade docente – que não é a mesma, mas também é, com o perdão da contradição, a identidade do indivíduo colocado na posição de “educador” – por que a escolha pela docência, para que a persistência diária na lida com esta moeda de faces antagônicas do afetar-se profundamente com a beleza de participar da descoberta do mundo alheia e da amargura das vicissitudes impostas por diversas derrotas cotidianas? Então, a resposta recai de modo inescapável, à primeira vista incoerentemente, no ideal da mudança, da transformação. Não terá faltado indagar como concretizar a transformação? Como transformar ideal em matéria, matéria ética, matéria boa, matéria em forma de ações que se choquem com séculos de espoliação que a história oficial trata de ocultar? As considerações finais a seguir possuem proporções formalmente mais singelas, todavia não menos profundas e, por que não, menos esperançosas e combativas.

Uma vez tomado partido dessa singeleza, torna-se forçoso reproduzir as palavras finais de Raízes do Brasil, em que Sérgio Buarque retrata “verdades singelas” e, dentre tantas possíveis interpretações de suas palavras, é correto afirmar que aponta caminhos, implícita ou explicitamente, para as modificações sociais necessárias:

Se no terreno político e social os princípios do liberalismo têm sido uma inútil e onerosa superfetação, não será pela experiência de outras elaborações engenhosas que nos encontraremos um dia com a nossa realidade. Poderemos ensaiar a organização de nossa desordem segundo esquemas sábios de virtude provada, mas há de restar um mundo de essências íntimas que, esse, permanecerá sempre intato, irreduzível e

desdenhoso das invenções humanas. Querer ignorar esse mundo será renunciar ao nosso próprio ritmo espontâneo, à lei do fluxo e do refluxo, por um compasso mecânico e uma harmonia falsa. Já temos visto que o Estado, criatura espiritual, opõe-se à ordem natural e a transcende. Mas também é verdade que essa oposição deve resolver-se em um contraponto para que o quadro social seja coerente consigo. Há uma única economia possível e superior aos nossos cálculos para compor um todo perfeito de partes tão antagônicas. O espírito não é força normativa, salvo onde pode servir à vida social e onde lhe corresponde. As formas superiores da sociedade devem ser como um contorno congênito a ela e dela inseparável: emergem continuamente das suas necessidades específicas e jamais das escolhas caprichosas. Há, porém, um demônio pérfido e pretensioso, que se ocupa em obscurecer aos nossos olhos essas verdades singelas. Inspirados por ele, os homens se veem diversos do que são e criam novas preferências e repugnâncias. É raro que sejam das boas. (2010, p. 187-188)

Em que consiste esse “demônio pérfido e pretensioso”? Inumeráveis forças sociais têm de ser arroladas dentre os elementos que compõem um tal demônio. Forças que engendram pseudo-necessidades de consumo, que alienam o trabalho, que circunscrevem a liberdade de expressão e de ação política, que manipulam a (des)informação e que cerceiam o exercício da cidadania, embargando o caminho para uma sociedade equânime, democrática não só em permissividade de voto, porém, na existência e no acesso a bons serviços de saúde, educação, etc.; na erradicação da fome, do analfabetismo, da exploração dos trabalhadores, do populismo.

Não cabe aos professores a tarefa salvacionista imputada, em especial aos de sociologia, por determinados discursos, da mesma forma que não se deve buscar na sociologia o quimérico princípio reformista comtiano ancorado nas proposições dezenovistas que fundamentaram a passagem do Império à República e confirmaram, no desenrolar da história, muito mais do que uma simples margem de falibilidade. A metáfora é outra, que mantém ironicamente o viés clerical do salvacionismo: o *exorcismo*, a contrapartida ao demônio figurativamente concebido por Sérgio Buarque de Holanda e tentativa de ressignificar os objetivos do exercício da docência:

Diz-se às vezes que a sociologia é o poder dos sem poder. Isso nem sempre é o caso, em particular nos lugares onde os praticantes se encontram sob crescentes pressões para se adequar às expectativas governamentais. Não há garantia de que, tendo adquirido entendimento sociológico, alguém possa dissolver e destituir o poder das “árduas realidades” da vida. O poder da compreensão não é páreo para as pressões da coerção, aliadas ao senso comum resignado e submisso sob condições econômicas e políticas dominantes. Não fosse, porém, por esse entendimento, as chances de administração bem-sucedida da vida de

alguém e da administração coletiva das condições partilhadas de vida seriam ainda menores. (BAUMAN e MAY, 2010, p.28)

O “professor-exorcista” opera a desmistificação das relações sociais, demonstrando e não impondo, as falácias contidas nas defesas de que o mundo social é um fato consumado, cristalizado, assentado no egoísmo dos estratos dominantes. Imbuído de realismo e sensatez, não se vale do “epistemocentrismo” de ofertar soluções prontas, pareceres definitivos e fórmulas mágicas para a restituição de direitos alienados por relações sociais assimétricas. Exorcismo é a própria desnaturalização. Desnaturalização é formação e não formatação. Palavras como “interdisciplinaridade”, “transdisciplinaridade” e outras do gênero compõem a pauta de inúmeros discursos sobre a educação na atualidade. Bem melhor será o trabalho do professor-exorcista quanto mais consiga criar diálogos com outras áreas do conhecimento, agregando ferramentas que venham a enriquecer suas dinâmicas em sala de aula.

Bauman e May sustentam que a sociologia pode levar ao entendimento que dê chances. Nisso reside a luta do professor-exorcista, a luta diária, infatigável, de promover o entendimento. Nesses dias em que os professores-sociólogos adentram os espaços escolares por força da legalidade – viabilizadora da presença da disciplina que, de resto, jamais deixou de ter legitimidade ética em sua incorporação curricular – muito mais precisa ser dito e, principalmente, feito.

Referências

ARIAS NETO, José Miguel. *Sérgio Buarque de Holanda: a imagem do rei e a democracia*. In.: AXT, Gunter; SCHÜLER, Fernando (Orgs.). *Intérpretes do Brasil – cultura e identidade*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2011.

BARRETO, Lima. *Os Bruzundangas*. Porto Alegre: L&PM, 2012.

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

BOMENY, Helena M. B. *Fernando de Azevedo – Sociologia, Educação e a Ciência Brasileira*. In.: MAIO, Marcos C; VILLAS BÔAS, Glaucia (Orgs.). *Ideais de Modernidade e Sociologia no Brasil – ensaios sobre Luiz de Aguiar da Costa Pinto*. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 1999, p. 229-250.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Sociologia: Ensino Médio/* Coordenação Amaury César Moraes (Col. Explorando o Ensino; v. 15). : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Pensadores que fizeram o Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 136-140.

CHACON, Vamireh. *História das Ideias Sociológicas no Brasil*. São Paulo: Grijalbo, 1977.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil – Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012.

COSTA, Marcos (Org.). *Sérgio Buarque de Holanda – Escritos Coligidos*. São Paulo: Unesp: Fundação Perseu Abramo, 2011, Livro I.

DECCA, Edgar Salvadori de. *Ensaio de cordialidade em Sérgio Buarque de Holanda*. In.: AXT, Gunter; SCHÜLER, Fernando (Orgs.). *Intérpretes do Brasil – cultura e identidade*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2011.

ENDERS, Armelle. *A Nova História do Brasil*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2012.

FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2011

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

GOMES, Roberto. *Crítica da Razão Tupiniquim*. Curitiba: Criar, 1986.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LALLEMENT, Michel. *História das Ideias Sociológicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, vol. I.

LIEDKE FILHO, Enno D. *Para que servem as Ciências Sociais?*. Palestra de Abertura do V ENCCS promovido pela Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil e UFF, Niterói, 20 a 23 de julho de 2004.

RIBEIRO, Darcy. *Os Brasileiros: 1. Teoria do Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. *Utopia Brasil*. São Paulo: Hedra, 2008.

ZWEIG, Stephan. *Brasil, um país do futuro*. Porto Alegre: L&PM, 2008.