

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE

Sociologia

PARA O ENSINO MÉDIO

MÓDULO
2

Carlos Eugênio Soares de Lemos
Erlando da Silva Reses
Flávio Marcos Silva Sarandy
José Henrique Organista
Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo
Mário Bispo dos Santos
Nelson Dacio Tomazi
Shirlei Daudt Rodrigues Leal

Presidência da República

Ministério da Educação

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Diretoria de Educação a Distância

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE

Sociologia

PARA O NÍVEL MÉDIO

MÓDULO
2

COMISSÕES DE SOCIOLOGIA

Comissão de Acompanhamento Aparecida do Rocio Freitas
Cláudia Regina Santos de Almeida
Profº Eduardo Fernando Montagnari – Comissão de Avaliação
Profº Erlando da Silva Rêses – Comissão de autores
Profº Flávio Marcos Silva Sarandy
Profª Geovana Tabachi Silva – Comissão de leitores
Guilherme de Paula Martins
João Vicente Ribeiro Barroso da Costa Lima
Tânia Elias Magno da Silva
Kátia Morosov Alonso – UFMT

Comissão de Avaliação Profº Eduardo Fernando Montagnari – UEM-PR • ef.montagnari@uol.com.br
Profª Maria Regina Clivati Capelo – UEL-PR • capelo@sercomtel.com.br
Profª Tânia Elias Magno da Silva – UFS • taniamagno@uol.com.br

Comissão de Autores Profº Carlos Eugênio Soares de Lemos • eugeniodelemos@hotmail.com
Profº Erlando da Silva Rêses • erlandoreses@uol.com.br
Profº Flávio Marcos Silva Sarandy • flaviosarandy@yahoo.com.br
Profº José Henrique Organista • organista@uol.com.br
Profº Mário Bispo dos Santos • mariobispo@hotmail.com
Profº Nelson Dacio Tomazi • ndtomazi@uol.com.br
Profª Shirlei Daudt Rodrigues Leal • shirleidaudt@yahoo.com.br

Comissão de Leitores Profª Cassiana Tiemi Tedesco Takagi • cassiana@uol.com.br
Profª Geovana Tabachi Silva • tabachi@uol.com.br
Profº Silvio Antonio Colognese • silviocolognese@ibest.com.br

Coordenadores Elisabeth Guimarães – janeiro de 2009 a julho de 2009
Nelson Dacio Tomazi – agosto de 2009 a dezembro de 2009
Flávio Marcos Silva Sarandy – janeiro de 2010 a agosto de 2010

Coordenadores Adjuntos Erlando da Silva Rêses – agosto de 2009 a dezembro de 2009
Mário Bispo dos Santos – janeiro de 2010 a agosto de 2010



CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE

Sociologia

PARA O NÍVEL MÉDIO

MÓDULO
2

Carlos Eugênio Lemos
Erlando da Silva Rêses
Flávio Marcos Silva Sarandy
José Henrique Organista
Mário Bispo dos Santos
Nelson Dacio Tomazi
Shirlei Daudt Rodrigues Leal

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Curso de especialização em ensino de sociologia :
nível médio : módulo 2. -- Cuiabá, MT : Central
de Texto, 2013.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-8060-024-7

1. Sociologia - Estudo e ensino 2. Sociologia -
Formação de professores 3. Prática de ensino.

13-07118

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores de sociologia : Formação : Educação 370.71

<i>Produção editorial</i>	Central de Texto
<i>Editora</i>	Maria Teresa Carrión Carracedo
<i>Produção gráfica</i>	Ricardo Miguel Carrión Carracedo
<i>Projeto gráfico</i>	Helton Bastos
<i>Paginação</i>	Maike Vanni • Ronaldo Guarim
<i>Revisão para publicação</i>	Henriette Marcey Zanini
<i>Foto da capa</i>	Absolut/Shutterstock



Núcleo de Educação Aberta e a Distância
Av. Fernando Corrêa da Costa, s/nº
Campus Universitário – Cuiabá-MT
www.nead.ufmt.br – tel: (65) 3615-8438

Apresentação

Caro(a) cursista,

Este módulo tem dois objetivos bem distintos mas completamente interligados:

- ▶ estudo dos conteúdos científicos e acadêmicos indispensáveis à formação do professor da disciplina;
- ▶ compreensão dos fundamentos epistemológicos e das possibilidades metodológicas para a prática didática no ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Assim, para alcançar estes objetivos, o Módulo II ficou constituído por seis disciplinas, 31 aulas e uma atividade de conclusão.

Inicialmente será apresentada a história das Ciências Sociais, a primeira disciplina, pois que trata-se de um campo científico onde o conhecimento das teorias e dos conceitos não prescindem da perspectiva histórica. O conhecimento em Ciências Sociais tem se produzido como resposta a contextos históricos determinados, e conhecê-los é fundamental para a compreensão deste conhecimento.

Este módulo, através de suas disciplinas e aulas, levando em conta seus objetivos, procura favorecer o estudo, a compreensão e apresentar à discussão teorias e conceitos fundamentais à formação em Ciências Sociais, de modo a permitir sua revisão ou, no caso desta não ser sua formação original, permitir que você se aproprie dos conteúdos básicos da disciplina. É o momento de estudo de determinados conteúdos disciplinares.

A última disciplina do módulo procura problematizar a prática pedagógica e estimular sua investigação, construindo uma ponte para a confecção do TCC, no último módulo deste curso.

Os autores.

Sumário

DISCIPLINA 1 	História da Sociologia	11
	<i>Nelson Dacio Tomazi</i>	
1ª Aula	Pressupostos e origem da Sociologia	15
2ª Aula	A Sociologia na França	27
3ª Aula	A Sociologia na Alemanha	35
4ª Aula	A Sociologia nos Estados Unidos da América	43
5ª Aula	A Sociologia contemporânea	53
6ª Aula	A Sociologia no Brasil	63
7ª Aula	Juventude e Sociologia	77
DISCIPLINA 1 	Cultura e identidade	87
	<i>Mário Bispo dos Santos • Shirlei Daudt Rodrigues Leal</i>	
1ª Aula	Cultura, identidade e estranhamento	89
2ª Aula	Cultura, identidade e nacionalidade: local = e ≠ nacional = e ≠ global.....	97
3ª Aula	Cultura brasileira e identidade nacional	107
4ª Aula	Indústria cultural e o universo jovem.....	115
5ª Aula	Cultura, identidade e educação	125
6ª Aula	Cultura, identidade e espaço escolar.....	137

DISCIPLINA 3 |

Estrutura social e mudanças sociais

Carlos Eugênio Lemos • José Henrique Organista

151

1 ^a Aula	Estrutura social e estratificação	153
2 ^a Aula	Instituições sociais e socialização	161
3 ^a Aula	Relações de poder no interior das instituições	169
4 ^a Aula	Teorias sociológicas da mudança social	177
5 ^a Aula	Educação e mudança social no mundo contemporâneo ..	183

DISCIPLINA 4 |

Participação política e cidadania

Erlando da Silva Rêses

189

1 ^a Aula	Mundo da política e o significado do poder.....	191
2 ^a Aula	Cidadania e espaço escolar.....	199
3 ^a Aula	Participação política e espaços de representação	207
4 ^a Aula	Ação coletiva e movimentos sociais.....	213

DISCIPLINA 5 |

Metodologia e recursos didáticos

Flávio Marcos Silva Sarandy

223

1 ^a Aula	Introdução: relembrando os fundamentos metodológicos ..	225
2 ^a Aula	Propostas curriculares em Sociologia	229
3 ^a Aula	Elementos formais do trabalho didático rotineiro	243
4 ^a Aula	Prática de ensino em Sociologia	257
5 ^a Aula	A pesquisa como estratégia de ensino	267

Sociologia

P. Bourdieu

Sobre a ilusão
biográfica ou
lembrar

Karl M



História da Sociologia

EMENTA:

Pressupostos e contexto do surgimento da Sociologia: os precursores e suas ideias. O desenvolvimento da Sociologia acadêmica e o seu ingresso nas universidades. A Sociologia na França, na Alemanha, nos Estados Unidos da América e sua dispersão por outros países. O desenvolvimento da Sociologia no Brasil. A importância da história da Sociologia e a contribuição dos clássicos para o professor se situar metodologicamente perante o programa que irá elaborar para o Ensino Médio.

BIBLIOGRAFIA GERAL

- ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BIRBAUM, P.; CHAZEL, F. (Orgs.) *Teoria sociológica*. São Paulo: Hucitec/EDUSP: 1977.
- BOTTOMORE, T.; NISBET, R. (Orgs.). *História da análise sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- CASTRO, Ana Maria de; DIAS, Edmundo F. *Introdução ao pensamento sociológico: Durkheim/Weber/Marx/Parsons*. 15. ed. Rio de Janeiro: Centauro, 2001.
- COLLINS, Randall. *Quatro tradições sociológicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- COHN, Gabriel (Org.). *Sociologia. Para ler os clássicos*. Rio de Janeiro: Azougue, 2005.
- COMISSÃO GULBENKIAN. *Para abrir as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CUIN, Charles-Henry; GRESLE, François. *História da sociologia*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- DOMINGUES, José Maurício. *Teorias sociológicas no século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- FERNANDES, Florestan. *Fundamentos empíricos da exploração sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- GERTZ, René E. (Org.). *Max Weber & Karl Marx*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- GIDDENS, Anthony. *Política, sociologia e teoria social. Encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.
- _____. *Capitalismo e moderna teoria social. Uma análise das obras de Marx, Durkheim, Max Weber*. Lisboa: Presença, 1976.
- GIDDENS, A.; TURNER J. (Orgs.). *Teoria social hoje*. São Paulo: Unesp, 2000.
- HAWTHORN, Geoffrey. *Iluminismo e desespero. Uma história da sociologia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- LALLEMENT, Michel. *História das ideias sociológicas –V.I. Das Origens a Max Weber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- _____. *História das ideias sociológicas –V.II – De Parsons aos contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- LEVINE, Donald N. *Visões da tradição sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- MOYA, Carlos. *Teoria sociológica. Una introducción crítica*. Madrid: Taurus, 1971.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Lígia de O.; OLIVEIRA, Maria Gardêncio de. *Um toque de clássicos*. Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte: EdUFMG, 1995.

REX, John. *Problemas fundamentais da teoria sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SELL, Carlos Eduardo. *Sociologia clássica*. 4. ed. Itajaí-SC: Ed.Univali/Edifurb, 2006

SKIDMORE, William. *Pensamento teórico em sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

TIMASHEFF, Nicholas S. *Teoria sociológica*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

ZEITLIN, Irving M. *Ideología y teoría sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu, 1973.

→ **Obs.:** A bibliografia da 7ª aula estará na própria aula.

INTRODUÇÃO:

A Sociologia, como toda ciência, nasceu e se desenvolveu em diferentes lugares e épocas determinadas. Por essa razão, faz-se necessário retornar um pouco no tempo e analisar o contexto de cada caso. Para tanto, é fundamental conhecer as transformações que ocorreram a partir do século XV, quando se iniciou uma grande transformação: a passagem da sociedade feudal para a sociedade capitalista.

A História sempre registrou as explicações que os homens encontraram para os acontecimentos presenciados, mas é somente no século XIX que vamos ver o surgimento de uma ciência – a Sociologia – tendo essa preocupação como objeto de estudo. Para compreender como isso ocorre é necessário conhecer alguns dos antecedentes que permitiram que apenas no século XIX emergisse uma *ciência da sociedade*.

É comum pensar a trajetória da constituição da Sociologia do ponto de vista das ciências sociais, ou seja, pensar a constituição da Sociologia sociologicamente, historicamente. Pensar a sociedade em que vivemos, dessa forma, significa pensá-la em movimento, não estaticamente.

Neste processo aparecem pensadores que sobressaem mais que outros e, por essa razão, ao analisar alguns nomes estaremos fazendo isso em função de dois critérios: o espaço desta disciplina para analisar a história da Sociologia e a influência de autores na constituição da Sociologia no Brasil.

O que enfatizamos é que para se entender as ideias de um autor ou de uma determinada época, o fundamental é contextualizá-las historicamente, para serem compreendidas como parte de um período. Pode-se afirmar que os indivíduos e grupos pensam a sociedade em que vivem mediante categorias do pensamento que emergem das tradições, do universo religioso, das raízes filosóficas e do conhecimento científico existente até então.

A Sociologia surgiu e se desenvolveu em vários países para chegar a determinadas características que nos permitem pensar uma sociologia mundial que hoje se apresenta como uma ciência que, embora não se prenda a características deste ou daquele país (que em alguns casos certamente permanecem), privilegia características mais globais. A opção presente de analisar a Sociologia na França, na Alemanha e nos Estados Unidos da América ocorre em virtude de que é nestes países que ela se desenvolveu no final do século XIX e início do XX com mais vigor, influenciando o desenvolvimento da Sociologia em outros países e, principalmente, no Brasil.

Franco Ferrarotti, sociólogo italiano, assim se expressa quando escreve sobre a opção de analisar a história da Sociologia por países:

[...] Isto quer dizer que as características e as orientações de fundo da Sociologia nos vários países não remetem apenas para o plano cultural, nem se explicam totalmente apenas nesse plano, não são um fato puramente científico, não podem ser explicadas tendo em conta só os aspectos internos da disciplina. *Essas características e orientações põem em jogo a sociedade no seu conjunto, o conceito e a prática do poder que nela predominam, as suas instituições formalmente edificadas e juridicamente reconhecidas e os comportamentos típicos que caracterizam o seu real funcionamento quotidiano*, o seu grau de maturidade como sociedade moderna, isto é, dinâmica e funcional, e, portanto, a sua história, os seus «valores», comuns e compartilhados, se como tal se manifestarem relevantes, e os seus costumes. Reduzido ao essencial e expresso numa forma só aparentemente paradoxal, o problema da Sociologia é que *não pode haver Sociologia sem sociedade*. (FERRAROTTI, Franco. *Sociologia*. Lisboa: Teorema, 1986. p. 27).

ALGUMAS OBSERVAÇÕES:

- Estas aulas constituem apenas um panorama da história da sociologia. Tratam-se de uma pequena introdução para que você se sinta motivado a ler os textos indicados e outros que entender sejam convenientes para o desenvolvimento da sua formação.
- Além dos livros indicados na bibliografia geral (acima exposta), as aulas contemplam outras indicações de textos e livros que devem ser lidos ou consultados para se ter um bom desenvolvimento neste curso. Mas, veja bem, são todos textos de comentaristas, com apenas algumas citações de autores.
- A leitura dos livros e textos indicados não exclui a necessidade da leitura dos textos dos próprios autores (não comentaristas). Assim, por exemplo, os comentaristas de Comte, Marx, Durkheim, Tarde, Weber e Simmel são importantes, mas é fundamental – para quem deseja uma boa e sólida formação – ler os livros, ensaios e artigos originais para poder formar um universo de juízo próprio, ou seja, ter autonomia e assim poder elaborar suas próprias ideias sobre aqueles e outros autores contemporâneos.

Pressupostos e origem da Sociologia

Nelson Dacio Tomazi

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Ao longo da história da humanidade encontramos muitas teorias e explicações sobre a vida em sociedade e sobre os mais variados e diversos acontecimentos sociais, políticos e econômicos. Mas é somente no século XIX que surge a Sociologia como um ramo de conhecimento específico tendo essa preocupação científica como objeto de estudo.

Deste modo, em um primeiro momento vamos abordar uma série de acontecimentos que têm por finalidade oferecer uma visão do processo histórico que fundamenta e contribui para o surgimento da Sociologia. Esperamos assim que todo(a)s estejam disposto(a)s a empreender esta viagem, esta “aventura histórico-sociológica”.

PROPOONDO OBJETIVOS

Ao final desta aula o(a) cursista deverá:

- ▶ Entender os pressupostos históricos-políticos, sociais e econômicos e culturais – que fundamentam o surgimento da Sociologia. Demonstrar como o pensamento social foi se estruturando e sendo estruturado historicamente até o início do século XIX, quando as circunstâncias históricas criaram as condições para que a Sociologia surgesse como uma nova forma de ver, pensar e agir, isto é, como uma nova configuração do saber sobre a sociedade humana.
- ▶ Conhecer os principais pensadores que fundamentaram a emergência da Sociologia.

CONHECENDO SOBRE

Os antecedentes e a origem da Sociologia

As transformações no Ocidente e as novas formas de pensar a sociedade

A Sociologia surge como um corpo de ideias que se preocupa com o processo de constituição, consolidação e desenvolvimento da sociedade moderna. Ela é fruto da Revolução Industrial e, nesse sentido, é denominada “ciência da crise”, porque procura dar respostas às questões sociais colocadas por esta Revolução que, num primeiro momento, altera toda a sociedade europeia e, depois, a maior parte do mundo.

Ela não surge de repente, como num passe de mágica, ou da reflexão de algum autor iluminado; ela é fruto de todo um conhecimento sobre a natureza e a sociedade, que se desenvolve a partir do século XV, quando ocorrem grandes mudanças decorrentes da transformação da sociedade feudal e constituição da sociedade capitalista. Essas transformações – a expansão marítima, as reformas protestantes, a formação dos Estados nacionais, as grandes navegações e o comércio ultramarino, bem como o desenvolvimento científico e tecnológico – estão todas vinculadas entre si e não podem ser entendidas de forma isolada. Elas são o pano de fundo que pode iluminar o movimento intelectual que altera profundamente as formas de explicar a natureza e a sociedade.

Expansão marítima (as grandes navegações)

Trata-se de um grande acontecimento configurado pela circum-navegação da África e pelo descobrimento da rota para as Índias e para a América. A definição de um “novo mundo”, territorialmente muito mais amplo, com novos povos, novas culturas, novas formas de explicar as coisas, exigiu a reformulação do modo de ver e de pensar dos europeus.

Ao mesmo tempo em que novos povos e novas culturas foram conhecidos, colônias eram instaladas na África Negra, na Ásia e na América, acarretando com isso a expansão do co-



As grandes navegações portuguesas...

mércio entre as metrópoles e os novos territórios, bem como entre os países europeus. Com o surgimento de novas mercadorias (sedas, especiarias, produtos tropicais como açúcar, milho, tabaco e café, entre outros) nasceu e cresceu a possibilidade de um mercado muito mais amplo e com características mundiais.

A exploração de metais preciosos, principalmente na América, e o tráfico de escravos para suprir a mão de obra nas colônias, deram grande impulso ao comércio, que não ficou mais restrito aos mercadores das cidades-repúblicas (Veneza, Florença ou Flandres), passando também para as mãos de grandes comerciantes e dos soberanos dos grandes Estados nacionais em formação na Europa.

Toda essa expansão territorial e comercial acelerou o desenvolvimento da economia monetária, com a acumulação de capitais pela burguesia comercial que, mais tarde, terá uma importância capital na gestação do processo de industrialização da Europa.

Surgimento do Estado Moderno

As mudanças que se operavam nas formas de se produzir a riqueza só poderiam funcionar se ocorressem modificações na estruturação política. Assim, pouco a pouco vai se desenvolvendo uma estruturação estatal com base na centralização da justiça e com um novo sistema jurídico baseado no Direito Romano. Houve também a centralização da força armada com a formação de um exército permanente, e a centralização administrativa com um aparato burocrático ordenado hierarquicamente e um sistema de cobrança de impostos com uma arrecadação constante para manter todo esse aparato jurídico, burocrático e militar sob um único comando. Nascia, dessa forma, o Estado moderno, que veio favorecer tanto a expansão das atividades vinculadas ao desenvolvimento da produção têxtil quanto à mineração, a siderurgia, bem como o comércio interno e externo.

Reforma protestante

O século XVI conheceu outro movimento chamado Reforma Protestante. Ao entrar em conflito com a autoridade papal e a estrutura da Igreja, este movimento criou uma tendência que valorizava o indivíduo ao permitir a livre leitura das Escrituras Sagradas que se confrontava com o monopólio do clero na interpretação baseada na fé e nos dogmas. Várias partes do mundo ocidental passaram não apenas a interpretar as Escrituras Sagradas como também a estabelecer uma relação particular com Deus, sem a intermediação dos ministros da Igreja. A Reforma pôde assim se vincular a uma tradição de resistência à autoridade e à tradição que preparou a Ilustração (o Iluminismo). As figuras centrais dessa reação foram Martinho Lutero (1483-1546) e João Calvino (1509-1564).

Assim, havendo uma nova maneira de se relacionar com as coisas sagradas, houve também um movimento no sentido de se analisar o universo de outra forma. A razão passou a ser soberana e passou a ser o elemento essencial para se conhecer o mundo; isto é, os homens deveriam ser livres para julgar, avaliar, pensar e emitir opiniões sem se submeterem a nenhuma autoridade transcendental ou divina, que tinha na Igreja Romana a sua maior defensora e guardiã (ao menos no Ocidente).

Do século XV ao século XVII, o conhecimento racional do universo e da vida em sociedade começou a ser uma regra seguida por alguns pensadores. Foi uma mudança lenta, sempre provocando embates contra o dogmatismo e a autoridade da Igreja, a exemplo do Concílio de Trento (1545-1563) e dos processos da Inquisição. Estes procuraram impedir toda e qualquer manifestação que pudesse pôr em dúvida a autoridade eclesiástica, tanto no campo da fé quanto no campo do conhecimento secular que propunha novas explicações para a sociedade e a natureza.

Essa nova forma de conhecer e explicar a natureza e a sociedade, em que a experimentação e a observação se tornaram fundamentais, apareceu nesse momento representada pelo pensamento e pelas obras de diversos autores, entre os quais podemos citar Nicolau Maquiavel (1469-1527); Erasmo de Rotterdam (1466-1536); Nicolau Copérnico (1473-1543); Galileu Galilei (1564-1642); Thomas Hobbes (1588-1679); Francis Bacon (1561-1626); René Descartes (1596-1650) e Baruch Spinoza (1632-1677).

Além desses pensadores existiram outros que fizeram a ponte entre esses novos conhecimentos e os que se desenvolveram no século seguinte: John Locke (1632-1704); Leibniz (1646-1716) e Isaac Newton (1642-1727), que propuseram novos princípios para a compreensão da sociedade e da natureza.

Nesses dois séculos, XVI e XVII, encontramos na arte e na literatura as obras de alguns dos maiores artistas ocidentais que ainda hoje são importantes para entendermos alguns elementos da sociedade de então. Entre outros, podemos citar:

- **Leonardo** di ser Piero **da Vinci** (1452-1519) – *pintor/escultor/cientista*;
- **Michelangelo** di Ludovico Buonarroti Simoni (1475-1564) – *escultor/pintor*;
- **Rafael Sanzio** (1483-1520) – *pintor*;
- **Pieter Brueghel** (1525/1530-1569) – *pintor*;
- **El Greco** – Doménikos Theotokóopoulos – (1541-1614) – *pintor*;
- **Rembrandt** Harmenszoon van Rijn (1606-1669) – *pintor*;
- Luís Vaz de **Camões** (1524-1580) – *escritor/poeta*;
- Michel Eyquem de **Montaigne** (1533-1592) – *filósofo/escritor*;
- Miguel de **Cervantes** Saavedra (1547-1616) – *poeta/escritor*;
- William **Shakespeare** (1564-1616) – *dramaturgo/poeta*;
- Jean-Baptiste Poquelin, mais conhecido como **Molière** (1622-1673) – *dramaturgo*.

As transformações no século XVIII

No final do século XVII, na maioria dos países europeus, a burguesia comercial, formada basicamente por comerciantes e banqueiros, tornou-se uma classe com muito poder, devido, na maior parte das vezes, aos vínculos econômicos mantidos com as monarquias. Essa classe, além de sustentar ativo o comércio entre os países europeus, estendia os seus tentáculos a todos os pontos do mundo, até não mais poder, comprando e vendendo mercadorias, tornando o mundo cada dia mais europeizado, impondo seu modo de vida, sua religião, seus costumes e crenças. Em bem pouco tempo o mundo não seria mais o mesmo que tinha sido até então.

O capital mercantil se estendeu também a outro ramo de atividade que gradativamente se organizava: a produção manufatureira. A compra de matérias-primas e a organização da produção, fossem através do trabalho domiciliar ou do trabalho em oficinas, levavam ao desenvolvimento de um novo processo produtivo em contraposição ao das corporações de ofício.

Ao se desenvolver a manufatura, os organizadores da produção passaram a se interessar cada vez mais pelo aperfeiçoamento das técnicas de produção, visando produzir mais com menos gente, aumentando significativamente os seus lucros. Para tanto, procuravam investir nos “inventos”, isto é, buscavam financiar a criação de máquinas que pudesse ter aplicação no processo produtivo. Assim, o conhecimento científico, gradativamente, passou a ter reconhecimento e tornou possível desenvolver novas tecnologias para potencializar a produção.

Desse modo, criou-se a máquina de tecer, a máquina de descarregar algodão, bem como teve inicio a aplicação indus-

trial da máquina a vapor e de outros tantos inventos destinados a aumentar a produtividade do trabalho. Desenvolveu-se então o fenômeno que veio a ser chamado de maquinofatura. O trabalho que os homens realizavam com as mãos ou com ferramentas passava, a partir de então, a ser feito por meio de máquinas, elevando muito o volume da produção de mercadorias.

A presença da máquina a vapor, que podia mover outras tantas máquinas, incentivava o surgimento da indústria construtora de máquinas e, consequentemente, incentivava toda a indústria voltada para a produção de ferro e, posteriormente, de aço. É importante lembrar que, já no final do século XVIII, produziu-se o ferro e o aço, com a utilização do carvão mineral.

Nesse mesmo contexto de profundas alterações no processo produtivo encontrava-se também a utilização cada vez mais crescente do trabalho mecânico convivendo com o trabalho artesanal. A maquinofatura se completava com o trabalho assalariado, aí se incluindo a utilização, numa escala crescente, da mão de obra feminina e da infantil.

Ao mesmo tempo, longe da Europa, mas ainda vinculada a ela, havia a exploração do ouro no Brasil, da prata no México e do algodão nos Estados Unidos da América e na Índia, onde, na maioria dos casos, essas atividades se desenvolveram com a utilização do trabalho escravo ou servil. Esses elementos, conjugados, asseguravam as bases do processo de acumulação necessária para a expansão da indústria na Europa.

Todas essas mudanças, somadas à herança cultural e intelectual do século XVII, definiram o século XVIII como um século explosivo. Se no século anterior a Revolução Inglesa determinou novas formas de organização política, foi no século XVIII que tanto a Revolução Americana quanto a Francesa alteraram todo o quadro político ocidental, servindo de exemplo e parâmetro para revoluções políticas posteriores.

As transformações na esfera da produção, a emergência de novas formas de organização política e a exigência da representação popular irão dar características muito específicas a esse século, em que pensadores como Charles de Montesquieu (1689-1755); Voltaire (1694-1778); Denis Diderot (1713-1784) Jean le Rond d'Alembert (1717-1783); David Hume (1711-1776); Jean-Jaques Rousseau (1712-1778); Adam Smith (1723-1790) e Immanuel Kant (1724-1804), entre outros, buscaram, por caminhos às vezes divergentes, refletir e explicar a realidade de então.

Nas diferentes expressões artísticas (música, pintura, poesia, literatura), vários nomes expressaram elementos daquela realidade que nos servem de base para entender aquele período. Entre outros, podemos lembrar:

- Antonio Lucio **Vivaldi** (1678-1741) – *compositor*;
- Johann Sebastian **Bach** (1685-1750) – *compositor*;
- Johann Chrysostom Wolfgang Amadeus **Mozart** (1756-1791) – *compositor*;
- Francisco José de **Goya** y Lucientes (1746-1828) – *pintor*;

- Friedrich von **Schiller** (1759-1805) – filósofo/escritor;
- Johann Wolfgang von **Goethe** (1749-1832) – poeta/escritor;
- Franz Joseph **Haydn** (1732-1809) – compositor;
- Ludwig van **Beethoven** (1770-1827) – compositor;
- George Gordon Byron, mais conhecido como **Lord Byron** (1788-1824) – poeta;
- Henri-Marie Beyle, mais conhecido como **Stendhal** (1783-1842) – poeta.

A consolidação da sociedade capitalista e o surgimento de uma “ciência da sociedade” no século XIX

O século XIX é um século de profundas transformações, que passam desde a emergência de novas fontes energéticas (eletricidade e petróleo) como por novas atividades industriais e uma profunda alteração nos processos produtivos, com a introdução de novas máquinas e equipamentos.

No início desse século, depois de trezentos anos de exploração colonialista, teve início, principalmente nas nações latino-americanas, um processo intenso de lutas pela independência. No continente europeu, resquícios da atividade monárquica, não republicana, perpetuavam a existência de Estados não unificados (com uma única autoridade e a separação das questões públicas das privadas), como na Alemanha e na Itália.

É no século XIX, quando está ocorrendo o processo de consolidação do sistema capitalista na Europa, que encontramos as heranças intelectuais que irão colaborar para o surgimento da Sociologia como ciência. No início desse século, o pensamento de Saint-Simon (1760-1825); de G. W. E. Hegel (1770-1830); de David Ricardo (1772-1823) e de Charles Darwin (1809-1882), entre outros, será o elo para que Aléxis de Tocqueville (1805-1859); Auguste Comte (1798-1857), Karl Marx (1818-1883) e Herbert Spencer (1820-1903) desenvolvam suas reflexões sobre a sociedade e o tempo em que estão vivendo.

Também nas artes, na literatura, expressões significativas, necessárias e fundamentais nos auxiliam no entendimento da sociedade desse século de revoluções (científicas, sociais, políticas e econômicas). Entre outros nomes, podemos lembrar:

- O pintor Ferdinand Victor Eugène **Delacroix** (1798-1863) e o poeta Christian Johann Heinrich **Heine** (1797-1856);
- Os escritores Honoré de **Balzac** (1799-1850), **Victor-Marie Hugo** (1802-1885) e Charles John Huffam **Dickens** (1812-1870);
- O compositor e pianista Frédéric **Chopin** (1810-1849), os compositores Georges Alexandre César Léopold **Bizet** (1838-1875), Robert Alexander Schumann (1810-1856) e Jakob Ludwig Felix **Mendelssohn Bartholdy** (1809-1847);
- Os escritores **Alexandre Dumas** (Dumas Davy de la Pailleterie) (1802-1870); Nikolai Vasilievich **Gogol** (1809-1852);

Gustave **Flaubert** (1821-1880); Charles Lutwidge Dodgson; ou **Lewis Carroll** (1832-1898) e **Emile Zola** (1840-1902).

São múltiplas as alternativas para se analisar as obras e os autores que influenciaram o surgimento da Sociologia, e conforme Raymond Aron, em seu livro *As etapas do pensamento sociológico*, deveríamos começar por Montesquieu, passando por Comte, Marx e Tocqueville para, depois, analisar Durkheim, Weber e Pareto. Outros autores, como Michel Llalement e Nicholas Timasheff, incluem Herbert Spencer entre os precursores da Sociologia.

Mas, para o cumprimento dos objetivos aqui propostos, escolhemos analisar apenas duas grandes tradições de pensamento: a positivista e a socialista. A justificativa é entendermos serem essas as duas grandes correntes de pensamento que mais influenciaram o desenvolvimento da Sociologia no Brasil.

Assim, para começar esta “viagem”, entendemos ser importante “visitar” o autor que influenciou as duas vertentes escolhidas: seu nome, Saint Simon.

Saint-Simon (1760-1825) e a nova ciência “da sociedade”

Claude-Henri de Rovroy – Conde de Saint-Simon – era descendente de uma família aristocrática muito antiga na França, e por isso teve uma excelente educação para sua época, inclusive tendo como professor o então célebre d’Alembert, um dos autores da Encyclopédie (obra de capital importância do Iluminismo). Por ser aristocrata, teve que ir para o exército, chegando a se tornar coronel. Esta situação, além de levá-lo a participar da luta pela libertação dos Estados Unidos da América, permitiu que viajasse para a Espanha, para a Holanda, sempre como um profundo observador do que estava acontecendo na Europa.

A Revolução Francesa modificou a sua condição. Mesmo como aristocrata, estava convencido que o antigo regime estava corrompido e corrompia, e não podia durar muito mais, mas não aceitava a violência e a destruição do movimento revolucionário de então. Entretanto, os novos ventos da Revolução o atingiram, e Saint-Simon renunciou ao título de Conde, passando a se chamar Claude Henri Bonhomme, um nome plebeu.

A partir de então se envolveu em negócios comprometedores, sendo inclusive preso por isso. Mais tarde foi solto e iniciou uma nova fase da vida ao viajar novamente para outros lugares da Europa-Suíça, Inglaterra e Alemanha – mas já com a ideia ampla de formular uma filosofia da ciência capaz de unificar todos os fenômenos naturais e sociais. Além disso, Saint-Simon tinha um objetivo que nunca deixou de lado: reorganizar as sociedades europeias tendo, por fundamento, a ciência e a indústria.

As suas ideias influenciaram as ideias tanto de Auguste Comte, e depois de E. Durkheim, quanto de Karl Marx. Mas que ideias eram essas que puderam influenciar dois autores tão antagônicos em suas formas de ver e analisar o mundo em que viviam?

Concepção de história: Saint-Simon entendia que a história marcha através de uma série de afirmações e negações que darão lugar a momentos mais altos. Defendia uma regra geral: o apogeu de um sistema coincide com o início de sua decadência. Para ele, existiam três grandes momentos na história ocidental. A primeira época orgânica seria a da Antiguidade greco-romana, e a primeira época crítica seria a das invasões bárbaras. A segunda orgânica seria a da Idade Média, e a sua crítica se estende do Renascimento até a Revolução Francesa. A terceira época orgânica seria a que ele vislumbrava: a do industrialismo.

As classes sociais: para Saint-Simon, em todas as épocas sempre houve uma estrutura de classes dividida entre dominantes e dominados, e a história da humanidade se explicaria pelas contradições entre elas. Mas Saint-Simon não pensava na superação dessas classes por uma outra sociedade, pois imaginava a possibilidade de uma harmonização entre as mesmas, com uma justiça policlassista. No tempo em que viveu, e na sociedade francesa em particular, ele afirmava existirem duas grandes classes: a dos ociosos (a realeza, a aristocracia e o clero, os militares e a burocracia que administrava a estrutura destes, que nada produziam) e a dos produtores ou industriais (cientistas, engenheiros, médicos, banqueiros, comerciantes, industriais, artesãos, lavradores trabalhadores braçais, enfim, todos os cidadãos úteis para o desenvolvimento da França).

Novos dirigentes: para que a sociedade pós-revolucionária na França se firmasse, Saint-Simon acreditava ser necessário que a ciência tomasse o lugar da autoridade religiosa da Igreja, formando assim uma nova elite, agora científica. A ciência deveria substituir a religião como força de coesão. Os cientistas substituiriam os clérigos e os industriais os senhores feudais, e a aliança dos cientistas com os industriais conformaria a nova classe dirigente. Os que estariam na direção deveriam ser os mais capazes em cada campo, por conhecem e saberem mais sobre a sociedade: seriam os cientistas que a estudam e os industriais que, pela prática, sabem o que funciona melhor.

Desde 1803 Saint-Simon escreveu uma série de livros que demonstram uma confiança no futuro da ciência e que buscam uma lei única que permitisse guiar a investigação dos fenômenos sociais, como a lei da gravitação universal de Newton. A principal tarefa desta nova ciência seria a de descobrir as leis do desenvolvimento social, pois elas indicariam o caminho que se deveria tomar para que a sociedade pudesse seguir no progresso continuado. Para ele, a filosofia do século



http://www.uiowa.edu/~politic/assets/Depression_antPoverty/the_girl_working.jpg

Condições de trabalho fabril.

XVIII tinha sido revolucionária, e a do século XIX teria que ser organizacional.

No final da vida procurou desenvolver uma espécie de religião, um novo cristianismo mais dinâmico, que teria por objetivo fundamental a elevação física e moral da classe mais numerosa e pobre da sociedade. As obras mais importantes de Saint-Simon do ponto de vista sociológico são as seguintes: ☺

- *Reorganização da sociedade europeia*
– com Agustín Thierry (1814);
- *A indústria ou discussões políticas, morais e filosóficas no interesse de todos os homens livres e trabalhadores úteis e independentes* (1816-1817);
- *O organizador* (1819);
- *O sistema industrial* (1821-1823);
- *O catecismo dos industriais* (1822-1824);
- *O novo cristianismo* (1824).

Saint-Simon influenciou fortemente Auguste Comte (que foi seu secretário entre 1819 e 1824) e depois Émile Durkheim, se tomarmos algumas das suas obras que tratam de uma nova sociedade organizada e da formulação de uma ciência de uma sociedade específica. Mas ele influenciou igualmente Karl Marx, se pensarmos que Saint-Simon foi considerado um reformador social e um socialista utópico.

Auguste Comte (1798-1857) e a tradição positivista

Auguste Comte nasceu em Montpellier, na França, no dia 19 de janeiro de 1798, filho de um fiscal de impostos. Suas relações com a família foram sempre tempestuosas, e lhe deixaram marcas profundas que contêm elementos explicativos do desenvolvimento de sua vida e talvez até mesmo de certas orientações dadas às suas obras, sobretudo em seus últimos anos.

Com a idade de dezesseis anos, em 1814, Comte ingressou na Escola Politécnica de Paris, fato que teria significativa influência na orientação posterior de seu pensamento. Para ele, a Politécnica foi a primeira comunidade verdadeiramente científica que deveria servir como modelo de toda educação superior. Embora permanecesse por apenas dois anos nessa escola, Comte ali recebeu a influência do trabalho intelectual de cientistas como o físico Carnot (1796-1832); o matemático Lagrange (1736-1813) e o astrônomo Laplace (1749-1827). Em 1816, a onda reacionária que se apoderou de toda a Europa, depois da derrota de Napoleão e da Santa Aliança, repercutiu na Escola Politécnica, que foi fechada temporariamente, acusada de jacobinismo. Comte deixou a Politécnica e resolveu continuar em Paris. Nesse período sofreu influência dos chamados “ideólogos”, como Destutt de Tracy (1754-1836) e Cabanis (1757-1808) e Volney (1757-1820). Foi quando desenvolveu seus estudos sobre economia política lendo Adam Smith (1723-1790) e Jean-Baptiste Say (1767-1832), e filósofos e historiadores como David Hume (1711-1776) e William Robertson (1721-1793). O fator mais decisivo para sua formação foi, porém, o estudo do *Esboço de um Quadro Histórico dos Progressos do Espírito Humano*, de Condorcet (1743-1794). A importância reside no fato de Condorcet traçar um quadro do desenvolvimento da humanidade, no qual os descobrimentos e invenções da ciência e da tecnologia desempenhavam papel preponderante, pois faziam o homem caminhar para uma era em que a organização social e política seria produto das luzes da razão. Essa ideia tornar-se-ia um dos pontos fundamentais da filosofia de Comte.

Ao deixar a Politécnica ele se tornou secretário de Saint-Simon. Sobre esta convivência ele afirmou que tinha aprendido uma multidão de coisas que em vão se procuraria nos livros. Afirma ainda que no pouco tempo que esteve junto de Saint-Simon fez maiores progressos do que faria em muitos anos se estivesse sozinho.

Ao voltar da Politécnica, Comte publicou o Discurso sobre o espírito positivo. Depois, ele foi excluído definitivamente da Escola Politécnica em razão de suas críticas aos matemáticos, feitas no prefácio do último volume do Curso de filosofia positiva, editado em 1842, onde afirmava ter chegado o tempo de os biólogos e os sociólogos ocuparem o primeiro posto no mundo intelectual.

Desde cedo Auguste Comte procurou fazer uma reflexão sobre a sociedade de sua época. Toda a sua obra está permeada pelos acontecimentos que ocorreram na França pós-revolucionária; ele defendeu parte do espírito de 1789 e criticou a restauração da monarquia, preocupando-se fundamentalmente em como organizar a nova sociedade que, no seu entender, estava em ebulição e em total caos. Para Comte, a desordem e a anarquia imperavam devido à confusão de princípios (metafísicos e teológicos) que não mais podiam se adequar à sociedade industrial em expansão. Era, portanto,

necessário superar esse estado de coisas, usando a razão como fundamento da nova sociedade.

Assim, Auguste Comte propõe uma completa reforma da sociedade em que vivia mediante a reforma intelectual plena do homem. Ao se modificar a forma de pensamento dos homens, através dos métodos das ciências de seu tempo, que ele chamou de “filosofia positiva”, consequentemente haveria uma reforma das instituições. Nesse ponto é que Auguste Comte promove o surgimento da Sociologia, ou “física social”, que, ao estudar a sociedade por meio da análise de seus processos e estruturas, proporia uma reforma prática das instituições.

O neologismo (socius+logia) de Comte teve um imenso êxito, pois logo depois começaram a aparecer expressões como a fitosociología (sociologia das árvores) e vários estudos sobre as sociedades das formigas e das abelhas, etc. Mas a sociologia de Comte pretendia entender alguns dos fenômenos que as ciências mais individualistas – como a economia clássica ou a nascente psicologia – não analisavam muito bem. Comte atribuía à Sociologia não somente uma função científica, centrada em entender como atuam os seres humanos, mas também política, de como corrigir os abusos do liberalismo.

A Sociologia, para Comte, era o coroamento da evolução do conhecimento, usando os mesmos métodos de outras ciências, pois todas elas buscam conhecer os fenômenos constantes e repetitivos da natureza. A Sociologia, como as ciências naturais, deveria sempre procurar a reconciliação entre os aspectos estáticos e os dinâmicos do mundo natural ou, em termos da sociedade humana, entre a ordem e o progresso. Ele acreditava que isso superaria tanto a teologia quanto a revolução, ou seja, propunha que o progresso deveria ser o alvo a se atingir, mas sempre sob o manto da ordem, para que não ocorressem distúrbios e abalos no processo de mudança.

A ciência deveria ser um instrumento para a análise da sociedade no sentido de torná-la melhor através do lema: *Conhecer para prever, prever para prover*; isso queria dizer que o conhecimento deveria existir para fazer previsões e também para dar a solução dos possíveis problemas que viessem a existir. O método racional para poder dominar a natureza podia e devia ser utilizado pela Sociologia.

A influência de Comte no desenvolvimento da Sociologia foi marcante, sobretudo na escola francesa, através de Émile Durkheim e de todos os seus contemporâneos e seguidores. Seu pensamento esteve presente em muitas das tentativas de se criar determinadas tipologias para explicar a sociedade.

Suas principais obras: 

- *Sistema de política positiva* (1824);
- *Curso de filosofia positiva* (1830-1842);
- *Discurso sobre o espírito positivo* (1844);
- *Catecismo positivista* (1852).

Karl Heinrich Marx (1818-1883)
e Friedrich Engels (1820-1895), a tradição socialista

Karl Marx nasceu em Tréves, na antiga Prússia, em 1818, filho de uma família judaica e de uma linhagem de rabinos. Seu pai, que era advogado, havia rompido esta tradição e, por questões políticas, abraçou a religião protestante.

Após seus estudos em Tréves, Marx foi para Bonn e depois para Berlim, onde estudou Direito. Pouco a pouco foi se inclinando para a Filosofia, defendendo em 1841 sua tese de doutorado: *A diferença da filosofia da natureza em Demócrato e Epicuro*. Nesse período universitário teve uma vida em que se misturaram a boemia e a poesia, mas também o debate político e o intelectual tendo por base o pensamento de Ludwig Feuerbach (1804-1872) e, principalmente, o de Friedrich Hegel, que conheceu neste período e do qual não mais irá se separar, mesmo quando faz a crítica do filósofo alemão.

A partir de então sua vida foi cheia de tribulações. Tornou-se jornalista e escreveu para um jornal (do qual depois se tornou o editor-chefe), *A Gazeta Renana*, crítico do poder prussiano. O jornal logo foi fechado e ele se viu desempregado.

Em 1842 conheceu, em Colônia, na Alemanha, um jovem, Friedrich Engels, filho de um industrial alemão, que se tornará seu parceiro intelectual e amigo nas horas de infortúnio durante toda sua vida. Foi através de seu livro: A situação da classe trabalhadora na Inglaterra que Marx passou a conhecer a situação econômica e social da Inglaterra. Este livro nasceu da impressão causada pela miséria em que viviam os trabalhadores das fábricas na Inglaterra, inclusive as da sua família.

Marx, ao sair da Alemanha, passou a viajar pela Europa. Na França ficou de 1843 a 1845, quando escreveu os famosos *Manuscritos econômicos e filosóficos* (só publicados em 1932). Entre 1845 e 1847 exilou-se em Bruxelas-Bélgica, onde escreveu em conjunto com Engels o livro *A ideologia alemã* e, mais tarde, o livro *Miséria da Filosofia*, criticando o filósofo P.J. Proudhon.

No bojo dos movimentos revolucionários de 1847 e 1848, em toda a Europa, Marx foi expulso da Bélgica, voltou à França, mas não podendo por lá ficar retornou à Alemanha, sempre pensando nas possibilidades de uma mudança estrutural em sua terra natal. Entretanto, isso não aconteceu, e ele emigrou para a Inglaterra, fixando-se em Londres, onde irá ficar até o final de sua vida. Na Inglaterra, como exilado, desenvolveu suas pesquisas e seu maior trabalho: *O Capital – Crítica da Economia Política*. Há quem diga que sem Londres não haveria esta obra que revolucionou a maneira de pensar o sistema capitalista. No Museu Britânico, ficava das 9 às 19 horas, e consumia a maior parte de seus dias pesquisando para escrever uma obra da qual só o primeiro volume conseguiu publicar em vida. Os outros dois volumes foram publicados, por Engels, após a sua morte, tendo por base todo o material (apontamentos, rascunhos e partes concluídas mas sem revisão).

Para entender a importância da obra de Marx e Engels é necessário conhecer um pouco do que estava acontecendo em meados do século XIX, principalmente as transformações que estavam ocorrendo nas esferas da produção industrial. Além de um crescimento expressivo da produção de mercadorias, houve um crescimento expressivo do número de trabalhadores industriais urbanos, com as consequências inevitáveis que ainda hoje se fazem conhecer em muitas partes do mundo: a precariedade das condições de vida dos trabalhadores nas cidades de então.

Estas condições eram péssimas em todos os sentidos: o trabalho no interior das fábricas, que empregavam homens, mulheres e crianças superexplorados, alimentação deficiente, insalubridade nos ambientes internos e externos e péssimas condições de vida nas casas em que moravam. Esta situação gerou a organização desses trabalhadores em associações e sindicatos e em movimentos que visavam à transformação das condições de vida que os mesmos enfrentavam. Essas mudanças exigiram o desenvolvimento de um pensamento que procurasse entender as condições sociais, políticas e econômicas que as geravam e indicassem possibilidades de intervenção nessa realidade.

Muitos pensadores discutiram, desde o início do século XIX, a sociedade que emergia, demonstrando, do ponto de vista de uma perspectiva socialista, as questões sociais de então. Na Inglaterra podemos citar, entre outros, William Godwin (1756-1836), Thomas Spence (1750-1814), Thomas Paine (1737-1809), Robert Owen (1771-1858), Thomas Hodgkin (1787-1869), na França, Etienne Cabet (1788-1856), Flora Tristan (1803-1844), Charles Fourier (1772-1837) e Pierre Joseph Proudhon (1809-1865).

Levando em conta esses pensadores, debatendo com alguns desses seus contemporâneos e mesmo criticando-os, Marx incorporou a tradição da economia clássica inglesa presente principalmente em Adam Smith e David Ricardo. Resumindo, pode-se dizer que Marx e Engels desenvolveram seu trabalho a partir da análise crítica da economia política inglesa, do socialismo utópico francês e da filosofia alemã.

Assim, a tradição socialista, nascida da luta dos trabalhadores, muitos anos antes e em situações diferentes, tem como expressão intelectual o pensamento de Karl Marx e F. Engels. Eles, entre outros, procuraram estudar criticamente a sociedade capitalista a partir de seus princípios constitutivos e de seu desenvolvimento, tendo como objetivo possibilitar à classe trabalhadora uma análise política da sociedade de seu tempo.

Quanto à proposição de uma “ciência da sociedade”, não há em Marx e Engels nenhuma preocupação em definir uma ciência específica para o estudo da sociedade, como para Auguste Comte, e nem em situar seus trabalhos em algum campo científico particular. Em alguns de seus escritos, Marx afirmou que a História seria a ciência mais ampla, que mais se aproximava de suas preocupações, não no sentido da Histó-

ria como uma ciência separada das outras ciências humanas, mas no sentido que entende a História como a única ciência social capaz de abranger o conhecimento da sociedade em suas múltiplas dimensões. Esta, para eles, deveria ser analisada na sua totalidade, não havendo uma separação rígida entre os aspectos sociais, econômicos, políticos, ideológicos, religiosos, culturais, etc.

Neste sentido, e para esclarecer porque não assumimos Marx como sendo um sociólogo, utilizamos a argumentação de Henri Lefebvre, em seu livro *Sociologia de Marx*.

Marx, um sociólogo?

Veremos em Marx um sociólogo? Também não. Essa interpretação foi bastante difundida na Alemanha e na Áustria. Começava por eliminar a filosofia atribuída a Marx, sem todavia distinguir o sentido da filosofia e formular a tese de sua superação (de sua realização) em toda sua amplitude. Mutilava arbitrariamente, portanto, o pensamento de Marx, suscitando discussões intermináveis destinadas a cair no bizantinismo e na escolástica. Nessa perspectiva, o marxismo se alinha com o positivismo de Comte. Mutilado, o pensamento marxista embota-se e perde o gume.

O método dialético desaparece em proveito do “fato” e a contestação crítica debilita-se em proveito da constatação. No *Capital*, o uso de uma noção chave – a de totalidade – não relegava na obscuridade a contradição dialética. Ao contrário. A contradição assumia uma acuidade que perdera na sistematização hegeliana; entre os homens e as obras, entre a alteridade e a alienação, entre grupos e classes, entre bases e estruturas e superestruturas multiplicam-se e acentuam-se as contradições. No sociologismo, ao contrário, a consideração da sociedade como um todo deprecia a contradição. A noção de classes e de luta de classes se esfuma. Identifica-se a sociedade com a nação e o Estado nacional. O sociologismo ligado ao pensamento marxista penetrava assim facilmente nos quadros ideológicos e políticos tão criticados por Marx em suas glosas ao programa de Gotha (1875). A sociologia positivista com pretensões a marxista sempre tendeu para o reformismo. Daí sua má reputação entre uns, sua atração para outros. Hoje em dia essa sociologia na linha do positivismo torna-se abertamente conservadora, enquanto originalmente essa ciência – ligada à ala esquerda do romantismo – não separava conhecimento e crítica, com Saint-Simon e Fourier. Por múltiplas razões não faremos de Marx um sociólogo. [...] Se aludimos a uma tal possibilidade, é que temos visto coisas piores em meio às controvérsias. *Marx não é um sociólogo, mas existe uma sociologia no marxismo*. Como compreender essas proposições que parecem pouco compatíveis? Para tanto, devem-se levar em conta dois grupos de noções e de argumentos:

a) O pensamento marxista mantém a unidade do real e do conhecimento, da natureza e do homem, das ciências da matéria e das ciências sociais. Explora uma totalidade no *vir a ser* e no presente, totalidade essa que comprehende níveis e aspectos ora complementares, ora distintos, ora contraditórios. Não é em si mesmo nem história, nem sociologia, nem psicologia etc., mas comprehende esses pontos de vista, esses aspectos, esses níveis. Daí sua originalidade, sua novidade e seu interesse duradouro. A partir de fins do século XIX surgiu uma tendência a pensar a obra de Marx, e particularmente o *Capital*, em função das ciências parciais que desde então se especializaram e às quais Marx recusara a compartimentação. Reduz-se o conjunto teórico do Capital a um tratado de História ou de economia política ou de sociologia ou mesmo de filosofia. O pensamento marxista não pode entrar nestas categorias estreitas: filosofia, economia política, história, sociologia. Tampouco depende da concepção “interdisciplinar” que tenta corrigir, arriscando confundir, os inconvenientes do parcelamento do trabalho nas ciências sociais. A investigação marxista visa a uma totalidade diferenciada, concentrando a pesquisa e os conceitos teóricos em torno de um tema: a relação dialética entre o homem social ativo e suas obras (múltiplas, diversas, contraditórias).

b) A especialização em parcelas das ciências da realidade humana, desde a época em que Marx expunha o capitalismo de concorrência, tem sua razão de ser. A totalidade não pode mais ser atingida, como no tempo de Marx, de maneira unitária, ao mesmo tempo de dentro e de fora (em relação ao possível), na constatação e na contestação. E contudo não podemos aceitar a separação das ciências parciais. Ela esquece a totalidade: a sociedade como um todo e o homem total. Mas a realidade humana se torna complexa. Essa crescente complexidade faz parte da história em sentido amplo. [...]. Com um vocabulário em vias de elaboração, a unidade do saber e o caráter total do real permanecem pressupostos indispensáveis nas ciências sociais. É possível, pois, examinar as obras de Marx e nela reconhecermos uma sociologia da família, da cidade e do campo, dos grupos parciais, das classes, das sociedades em seu conjunto, do conhecimento, do Estado, etc. E isto a um certo nível da análise e da exposição, logo sem restringir os direitos das demais ciências: economia política, história, demografia, psicologia. Por outro lado, é possível continuar a obra de Marx, buscando, a partir do *Capital* e com o seu método, a gênese da sociedade “moderna”, de suas fragmentações e contradições.

LEFEBVRE, Henri. *Sociologia de Marx*. Rio de Janeiro: Forense, 1968.p. 14-16.

Para entender o fundamental do pensamento de Marx e de Engels é necessário fazer a conexão entre os interesses da classe trabalhadora, suas aspirações e as ideias revolucionárias que estavam presentes na Europa no século XIX. Para os dois pensadores, o conhecimento científico da realidade só teria sentido se fosse para transformá-la, pois a “verdade histórica”

não constitui uma coisa abstrata definida teoricamente: sua verificação está na prática.

Marx escreveu muito, e em várias ocasiões teve como companheiro F. Engels. Apesar de algumas diferenças em seus escritos, os elementos essenciais do pensamento desenvolvido por eles podem ser situados, de modo resumido, nas seguintes questões:

- ▶ Historicidade das ações humanas – crítica ao idealismo alemão;
- ▶ Divisão social do trabalho e o surgimento das classes sociais. A luta de classes;
- ▶ O fetichismo da mercadoria e o processo de alienação;
- ▶ Crítica à economia política e ao capitalismo;
- ▶ Transformação social e revolução;
- ▶ Utopia – sociedade comunista.

A obra desses dois autores é muito vasta, mas podem ser destacados alguns livros e escritos: 

- F. Engels. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (1845);
- K. Marx. *Manuscritos econômico-filosóficos* (1844);
- Karl Marx e F. Engels. *A sagrada família* (1844);
- K. Marx e F. Engels. *A ideologia alemã* (1845);
- K. Marx. *A miséria da filosofia* (1847);
- K. Marx e F. Engels. *O manifesto comunista* (1848);
- K. Marx. *O 18 Brumário de Napoleão Bonaparte* (1852);
- K. Marx. *Contribuição à crítica da economia política* (1857);
- K. Marx. *O capital* (1867).

Vale considerar que a obra desses pensadores não ficou vinculada estritamente aos movimentos sociais dos trabalhadores. Ela foi sendo introduzida nas universidades em diferentes áreas do conhecimento. A Filosofia, a Sociologia, a Ciência Política, a Economia, a História, a Geografia, entre outras, contam com trabalhos acadêmicos de autores influenciados pelos dois autores alemães. Na Sociologia, afirma Irving M. Zeitlin em seu livro *Ideología y teoría sociológica*, tanto Max Weber quanto Emile Durkheim fizeram em suas obras um debate com o fantasma de Karl Marx.

Pelas análises da sociedade capitalista de seu tempo, e pela repercussão que a obra dos dois alemães teve em todo o mundo, principalmente no século XX, se nos movimentos sociais

como nas universidades, Marx e Engels são considerados autores clássicos da Sociologia. Mas isso tornou o pensamento deles um pouco restrito, pois perdeu aquela ligação entre teoria e prática (práxis), ou seja, entre o pensamento crítico e a prática revolucionária.

Em alguns casos a relação entre teoria e prática revolucionárias esteve muito presente. É o caso da Rússia, com Vladimir Ilyitch Ulianov, mais conhecido como Lênin (1870-1924) e Leon D. Bronstein, conhecido como Trotski (1879-1940); da Alemanha, com Rosa Luxemburgo (1871-1919); e da Itália, com Antonio Gramsci (1891-1937), que participaram como intelectuais e atores com significativa influência no movimento operário no século XX.

A partir do conjunto da obra de Marx e Engels muitos autores desenvolveram seus trabalhos em vários campos do conhecimento. Em termos acadêmicos, no interior das universidades, podem ser destacados trabalhos como os de Georg Lukacs (1885-1971); Theodor Adorno (1903-1969); Walter Benjamin (1892-1940); Henri Lefebvre (1901-1991); Lucien Goldman (1913-1969); Luis Althusser (1918-1990); Nicos Poulantzas (1936-1979); Edward P. Thompson (1924-1993) e Eric Hobsbawm (1917-).

Até hoje o pensamento de Marx e Engels continua presente com múltiplas tendências e variações, sempre gerando grandes controvérsias, mesmo no interior do chamado marxismo, e uma reação e até incorporação de partes deste pensamento em outras tradições sociológicas.

A Sociologia, como ciência acadêmica, num momento posterior, floresceu da reflexão de alguns pensadores que procuraram analisar e discutir a sociedade de seu tempo, levando em conta influências ou se contrapondo aos pensadores de antes. A partir dos últimos anos do século XIX, como saber universitário, a Sociologia se desenvolveu especialmente em três países: França, Alemanha e Estados Unidos da América. Em outros países também aparece o saber sociológico, mas aqueles países estão sendo privilegiados porque é deles que a Sociologia no Brasil, a partir de 1930, vai receber sua maior influência.

Curiosidade: a sociologia na América latina

Em 1877 foi criado, na cidade de Caracas, Venezuela, um Instituto de Ciências Sociais e, anos mais tarde, em 1882, a Universidade de Bogotá, na Colômbia, abriu o primeiro curso de Sociologia no mundo, antecipando-se assim em dez anos ao inaugurado em Chicago em 1892. Daí em diante, esse processo se expandiu: 1898, em Buenos Aires; 1900, em Assunção; 1906, em Caracas, La Plata e Quito; 1907, em Córdoba, Guadalajara e Cidade do México. Até os anos de 1920, o ensino de Sociologia já estava estabelecido em quase todos os países da América Latina, em várias universidades. No Brasil, como veremos na 6ª Aula, o primeiro curso superior de Ciências Sociais somente surgiu na década de 1930.

A história da Sociologia

→ **Observação inicial:** O que vimos foi um grande panorama das condições que possibilitaram o surgimento da Sociologia. É importante lembrar que na bibliografia geral existem títulos que tratam da história do pensamento sociológico e devem ser consultados, pois neles estão informações importantes que irão permitir que você conheça melhor o que até aqui foi apresentado.

a Para uma análise do capitalismo, duas obras com pressupostos teóricos diferentes são fundamentais

- DOBB, Maurice H. *A evolução do capitalismo*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- POLANYI, Karl. *A grande transformação. As origens de nossa época*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

b Para uma compreensão mais precisa sobre Auguste Comte e Karl Marx é importante ler as coletâneas abaixo, que apresentam uma introdução e textos dos autores citados

- MORAES FILHO, Evaristo de. (Org.). *Auguste Comte*. São Paulo: Ática, 1989.
- COMTE, Auguste. *Comte. Seleção de textos e com introdução de José Arthur Giannotti*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores)
- IANNI, Octavio (Org.). *Marx*. São Paulo: Ática, 1989.
- NETTO, José Paulo (Org.). *Engels*. São Paulo: Ática, 1981.

c Um livro oferece uma análise contemporânea de Karl Marx e é importante ser lido para a compreensão de seu pensamento

- BENSAID, Daniel. *Marx, o intempestivo. Grandezas e misérias de uma aventura crítica*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

O surgimento da Sociologia tem pressupostos bem amplos e seus primórdios contemplam uma série de pensadores cujo conhecimento (leitura) permite entender as razões da emergência dessa ciência social. Esses pensadores compõem os fundamentos do que viria a ser a Sociologia.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

1 Quais são os fatores indiretos e diretos que contribuem para o surgimento da Sociologia no século XIX? No seu entendimento, quais foram os que tiveram maior importância? Justifique.

2 Auguste Comte e Karl Marx foram pensadores que tinham projetos de reformulação da sociedade em que viviam. Há pontos de contato e de diferenciação entre ambos? Leia os dois textos abaixo e responda a esta questão.

- SOUZA, Ricardo Luiz de. *A ordem e a síntese: aspectos da sociologia de Auguste Comte*.

Link: <<http://www.cchla.ufrn.br/cronos/pdf/9.1/a1.pdf>>.

Este artigo trata de alguns aspectos básicos do pensamento de Auguste Comte, a partir dos quais é possível compreender a contribuição desse autor para o processo de construção do conhecimento sociológico do qual ele foi precursor (e criador do termo).

- NICOLAUS, Martin. *O Marx desconhecido*.

Link: <<http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/outros/nicolaus.htm>>.

Este é um texto pouco conhecido do público brasileiro, escrito por um sociólogo norte-americano que traz uma visão importante da obra de Marx.

3 Se você for utilizar esta aula para desenvolver alguma atividade junto a seus alunos no Ensino Médio, fazemos estas sugestões

- Elabore uma revisão histórica com os alunos, procurando saber o que eles conhecem desse grande período, ou seja, do século XV até o século XIX. Destaque os elementos essenciais que são os pressupostos para o surgimento da Sociologia no final do século XIX.

- Trabalhe com biografias, pois é algo muito interessante para os alunos do Ensino Médio, já que possibilita a eles pesquisarem sobre a vida dos pensadores e também dos artistas referenciados. Procure estabelecer uma ligação entre a vida de cada um deles, bem como entre eles e os acontecimentos mais gerais em cada país de origem ou em toda a Europa, por exemplo.

- Uma atividade que pode motivar os alunos a lerem mais e conhecerem o pensamento de Karl Marx é o clipe *O samba da mais valia*, composto pelo professor Sérgio Silva.

Link: <<http://www.youtube.com/watch?v=l5ll0h5scIY>>.

Aproveite para analisar com os alunos os vários conceitos abordados pela canção.

- Se você for utilizar uma discussão sobre Auguste Comte, aproveite o texto abaixo para fundamentar as suas aulas: AMORIM, Adriana Monferrari. Saber para prover: a Sociologia Comteana no ensino médio.

Link: <<http://www.lojaeditora.com.br/revista/index.php/revistainstrumento/article/viewFile/460/428>>.

REFERÊNCIAS

NOS LIVROS ABAIXO RELACIONADOS, QUE INTEGRAM A BIBLIOGRAFIA GERAL, CONSTAM ANÁLISES DOS PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E INTELECTUAIS QUE FUNDAMENTAM O SURGIMENTO DA SOCIOLOGIA, BEM COMO UMA ANÁLISE DE IMPORTANTES ASPECTOS DO PENSAMENTO DOS AUTORES AQUI ABORDADOS.

ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BIRBAUM, P.; CHAZEL, F. (Orgs.) *Teoria sociológica*. São Paulo: Hucitec/EDUSP, 1977.

BOTTOMORE, T.; NISBET, R. (Orgs.). *História da análise sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

CASTRO, Ana Maria de; DIAS, Edmundo F. *Introdução ao pensamento sociológico*: Durkheim/Weber/Marx/Parsons. 15. ed. Rio de Janeiro: Centauro, 2001.

COHN, Gabriel (Org.). *Sociologia*. Para ler os clássicos. Rio de Janeiro: Azougue, 2005.

COLLINS, Randall. *Quatro tradições sociológicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COMISSÃO GULBENKIAN. *Para abrir as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 1996.

CUIN, Charles-Henry; GRESLE, François. *História da sociologia*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

DOMINGUES, José Maurício. *Teorias sociológicas no século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FERNANDES, Florestan. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

GERTZ, René E. (Org.). *Max Weber & Karl Marx*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

GIDDENS, Anthony. *Política, sociologia e teoria social*. Encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

_____. *Capitalismo e moderna teoria social*. Uma análise das obras de Marx, Durkheim, Max Weber. Lisboa: Presença, 1976.

GIDDENS, A.; TURNER J. (Orgs.). *Teoria social hoje*. São Paulo: Unesp, 2000.

HAWTHORN, Geoffrey. *Iluminismo e desespero*. Uma história da sociologia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

LALLEMENT, Michel. *História das ideias sociológicas – V.I*. Das Origens a Max Weber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. *História das ideias sociológicas – V.II*. – De Parsons aos contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LEVINE, Donald N. *Visões da tradição sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

MOYA, Carlos. *Teoria sociológica*. Una introducción crítica. Madrid: Taurus, 1971.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Lígia de O.; OLIVEIRA, Maria Gardêncio de. *Um toque de clássicos*. Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte: EdUFMG, 1995.

REX, John. *Problemas fundamentais da teoria sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SELL, Carlos Eduardo. *Sociologia clássica*. 4. ed. Itajaí-SC: Ed.Univali/Edifurb, 2006

SKIDMORE, William. *Pensamento teórico em sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

TIMASHEFF, Nicholas S. *Teoria sociológica*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

ZEITLIN, Irving M. *Ideología y teoría sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu, 1973.

A Sociologia na França

Nelson Dacio Tomazi

INICIANDO NOSSA CONVERSA

A França foi um dos países em que inicialmente a Sociologia se desenvolveu. E tinha condições para tanto, pois foi na França que se fizeram presentes alguns dos pensadores que, para alguns analistas, são os pré-sociólogos ou os fundadores da Sociologia, como Charles de Montesquieu, Aléxis de Tocqueville, Saint-Simon e Auguste Comte. E foi na França que se desenvolveu uma das mais significativas vertentes da Sociologia contemporânea: o positivismo funcionalista.

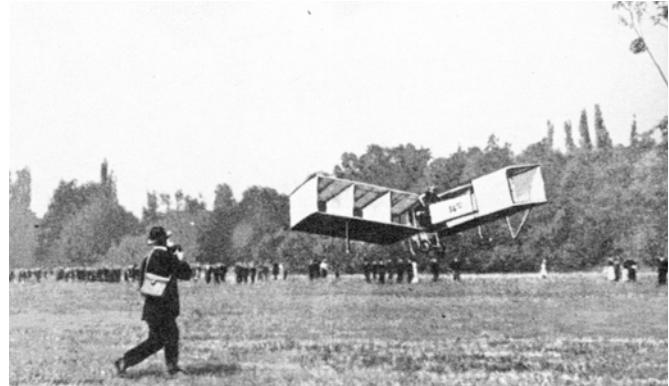


Foto da Revista Nossa Século N° 3, 800/1910. Edição Abril Pg 6657. Aero: Paulo São Paulo - SP

PROPOONDO OBJETIVOS

Ao final desta aula o(a) cursista deverá:

- ▶ Conhecer quais os principais elementos históricos que propiciam o desenvolvimento da Sociologia na França.
- ▶ Conhecer o pensamento de Emile Durkheim e de seus contemporâneos e a razão da sua sociologia ter se tornado hegemônica na França.

CONHECENDO SOBRE

A Sociologia na França

A França, no fim do século XIX e início do século XX, se encontrava ainda à sombra da Guerra Franco-Prussiana e de seus desdobramentos. A derrota e o aniquilamento da Comuna de Paris (1870-1871) deixaram marcas profundas na sociedade francesa, exigindo uma reformulação de toda a sua estrutura de produção e tecnológica e também a estrutura educacional.

Nessa direção, a proposta de uma educação republicana e laica, defendida por Durkheim, evidencia sua relação com esses fatos em decorrência dos quais forma-se a chamada Ter-

ceira República Francesa (1871-1940), caracterizada pelos ânimos fortes, pela radicalização das posições políticas e pela constante aparição de escândalos e crises políticas. O escândalo mais conhecido desse período, que coincidiu com o começo do século XX, foi o chamado “Affaire Dreyfus”. Alfred Dreyfus era um judeu, oficial do exército, que foi condenado à prisão perpétua na Ilha do Diabo – Guiana Francesa – por espionagem. Por anos, os liberais e intelectuais seguiram em campanha para provar que Dreyfus tinha sido condenado pelos militares apenas por ser judeu. Em 1906, depois de ficar por 10 anos na prisão, Dreyfus foi libertado e a verdade foi esclarecida (tinha sido realmente um complô, não só dos militares, mas dos setores conservadores franceses). Mas, de alguma maneira, o fato é que toda a sociedade francesa esteve envolvida no caso, a favor ou contra Dreyfus, explicitando a divisão e a situação política em que se encontrava a França naquele momento.

Como contexto desses episódios existia uma realidade social e econômica evidenciando as contradições do capitalismo de então. Trata-se de um período no qual a miséria e o desemprego estavam lado a lado com uma grande expansão industrial, ocasionando o fortalecimento das associações e organizações dos trabalhadores. Isso significava também a eclosão de greves e o aguçamento das lutas sociais, um campo muito propício ao desenvolvimento das teorias socialistas. Essa também foi uma época de grande euforia, pois novos fatos propiciavam um progresso significativo na esfera da produção, principalmente quanto às inovações tecnológicas:

desenvolveu-se a indústria do aço e a presença de dois novos tipos de energia, a eletricidade e o petróleo. Assim, o período de muitas invenções que transformaram o ambiente social: o telégrafo, o avião, o submarino, o cinema, o automóvel. As inovações e os problemas da sociedade capitalista estavam postas como parte constitutiva do dia a dia dos franceses.

Esse momento de turbulência vai exigir, por sua vez, explicações do que estava acontecendo. Como apontamos, algumas matrizes de pensamento anteriormente postas de alguma forma já se faziam presentes: o evolucionismo, o positivismo e o marxismo. As duas primeiras foram fundamentais para o desenvolvimento da Sociologia, enquanto o marxismo foi o contraponto do discurso sociológico permeando igualmente tanto o pensamento quanto a política francesa, da qual Jean Jaurès era uma grande expressão.

O desenvolvimento da Sociologia na França se expressa, em seu início, por intermédio de vários pensadores que procuraram tornar efetiva a presença da Sociologia em seu cenário intelectual, no qual se destacaram: Frédéric Le Play (1806-1882); Gabriel Tarde (1843-1904); René Worms (1869-1926) e Émile Durkheim (1858-1917). Eles participaram ativamente da institucionalização da Sociologia na França.

Vamos conhecer um pouco destes pensadores:

Frédéric Le Play (1806-1882)

Pierre Guillaume Frédéric Le Play nasceu em La Rivière, em 1806, e morreu em Paris em 1882. Teve grande influência no desenvolvimento da Sociologia aplicada, em razão das metodologias que propôs para o estudo de determinados fenômenos sociais.

Foi um engenheiro de minas e professor de metalurgia que se tornou, mais tarde, um pesquisador independente, que contribuiu largamente para o desenvolvimento empírico de uma Sociologia ainda em formação. Ele considerava a família e o orçamento familiar fundamentais para estudar as condições sociais da sociedade. A família, porque a considerava base da estrutura social, suporte indispensável do indivíduo e o meio onde as crianças se socializavam e estabeleciam relações sociais fundamentais. Por ser cristão convicto e um cidadão politicamente conservador, os seus estudos enfrentaram um grande preconceito no seu tempo.

Segundo Le Play, através do orçamento, do rendimento e das despesas toda a vida familiar, especialmente no que respeita aos seus hábitos de consumo, era possível estudar aspectos como a inserção social, conseguindo assim chegar ao entendimento das sociedades onde as famílias se inseriam.

Le Play foi um dos construtores da metodologia sociológica, pois, tratando das ciências sociais, não formulava conclusões apressadas, reconhecendo que só depois da *observação dos fatos* era possível atingir resultados aceitáveis. Para atingir-

los, ele imaginou uma técnica – a *monografia* – da qual foi pioneiro. Não devia se limitar à observação do meio. Deveria haver preferência pela observação dos grupos sociais que não são familiares ao observador, pois os grupos que lhe estão próximo podem ser vistos à luz do prisma de suas crenças ou preferências. E, para desenvolver este tipo de tratamento, o pesquisador deveria se afastar de seu *habitat*, conhecer povos diferentes, viajar, enfim.

Segundo Le Play, não era o indivíduo isolado o elemento fundamental para a compreensão da sociedade, mas sim a unidade familiar. Nesse sentido, ele desenvolve estudos de diversas famílias de trabalhadores sob a égide da industrialização, podendo observar que elas estavam mais instáveis do que anteriormente. Afirmou que se os respectivos papéis tradicionais do homem e da mulher dentro da família fossem resgatados, as famílias e a própria sociedade podiam adquirir mais equilíbrio.

Le Play, depois de Marx e Engels, e não compartilhando da mesma visão de mundo dos alemães, teve o mérito de ser um dos primeiros a encarar a questão social de uma perspectiva científica.

Sua principal obra foi *Les ouvriers européens* (1855), um produto das extensas viagens que realizou pela Europa, onde, de forma pioneira, reuniu dados e apresentou entrevistas acerca da vida familiar e da economia doméstica dos operários europeus. Em sua opinião, a sociedade caminhava para um tipo de família “instável” como resultado da industrialização e da urbanização crescentes e da inserção das mulheres no mercado de trabalho.

Sua obras fundamentais: 

- *Les ouvriers européens* (1855);
- *Réforme sociale en France* (1864), 2 volume;
- *L'organisation du travail* (1870);
- *L'organisation de la famille* (1871);
- *Réformes en Europe et le salut en France* (1876);
- *Constitution essentielle de l'humanité* (1881).

→ **Dica:** Indicamos a leitura do artigo de Tarcísio Rodrigues Botelho, *A família na obra de Frédéric Le Play* (constante da bibliografia). Nesse artigo encontra-se uma rica visão do pensador e da sua principal obra. Leitura que será muito importante para a avaliação desta disciplina.

René Worms (1869-1926)

Nasceu em 1869, em Rennes, onde morreu em 1926. Teve uma carreira acadêmica brilhante tanto na filosofia quanto na sociologia. Inicialmente procurou desenvolver seu trabalho a partir de Spencer, difundindo o organicismo na França. Foi

através dele que a Sociologia na França procurou sair do âmbito das ciências sociais genéricas para se firmar como Sociologia, pelo menos institucionalmente.

Para isso, Worms procurou fundar várias organizações para dar uma sustentação institucional à Sociologia nascente na França e na Europa. Em 1893 fundou a Revista International de Sociologia, do qual ele se tornou o editor; em 1894 criou o Instituto Internacional de Sociologia e, no mesmo ano, a Biblioteca Internacional de Sociologia, visando publicar obras sociológicas de importantes filósofos e sociólogos europeus, como G. Simmel e F. Tonnies; em 1895 organizou a Sociedade de Sociologia de Paris tendo como presidente Gabriel Tarde e ele mesmo como secretário.

Apesar de todo esse esforço institucional, a Sociologia na França ainda não conseguiu deslanchar no interior das universidades francesas.

As principais obras de Worms:

- *Eléments de philosophie scientifique et de philosophie morale* (1891);
- *La morale de Spinoza* (1891);
- *De natura et methodo sociologiae* (1896);
- *Organisme et société* (1896);
- *La Science et l'art en économie politique* (1896);
- *Philosophie des sciences sociales* (1903-1905), 3 volumes.

 **Dica:** Para uma leitura da presença do organicismo na França e sobre René Worms ler o artigo (indicado na bibliografia) de Daniela S. Barberis, *O organicismo como modelo para a sociedade: a emergência e a queda da sociologia organicista na França no fin-de-siècle*. Trata-se de uma leitura de boa ajuda para compreensão do pensamento de Worms e para a avaliação desta disciplina.

| Jean Gabriel de Tarde (1843-1904)

De família nobre, Tarde nasceu em Sarlat, em 1843, e morreu em Paris, em 1904. Obteve seu bacharelado em Letras, em 1860, e em Direito em 1867. A partir de então desenvolveu sua carreira na magistratura. Nessa posição desenvolveu suas investigações sobre Criminologia publicando vários artigos. Posteriormente foi designado diretor da seção de estatística criminal do Ministério da Justiça em Paris, cargo que conservou até sua morte. Paralelamente manteve uma vida intensa ligada à investigação nas Ciências Sociais e Humanas: participou de colóquios e congressos publicando artigos e participando de duas polêmicas famosas: a primeira com o italiano Cesar Lombroso, na área de Criminologia, e a segunda com Émile Durkheim, na Sociologia. Foi um dos pensadores fran-

ceses mais influentes na França de seu tempo. Só depois de sua morte foi que Durkheim alcançou uma posição de hegemonia na Sociologia francesa.

Para Tarde, do ponto de vista sociológico, não havia vida social sem imitação. Na sua definição, a sociedade era uma coleção de seres com tendência a se imitarem entre si, ou que, mesmo sem se imitarem, se pareciam, e suas qualidades comuns eram cópias antigas de um mesmo modelo. Tarde vai além, ao afirmar que nós imitamos os outros a cada instante, a não ser que haja inovação, coisa rara, já que nossas inovações em sua maior parte eram combinações de exemplos anteriores. Assim, a imitação seria o processo elementar de construção do social, pois ela era a ação de um indivíduo sobre o outro e de uma subjetividade sobre outra. As oposições e adaptações representariam os processos de criação e transformação social.

No prefácio ao livro *Monadologia e sociologia*, de Gabriel Tarde, Tiago Themudo e Luiz Orlandi falam de duas indicações presentes nesta obra:

Primeira: toda ordem é finita, pois composta sobre um solo estável, animada por forças que guardam uma certa autonomia em relação a ela, exposta a forças que constantemente tramam rebeliões. Nesta constante renovação das ordens, é a matéria que se remodela, é a vida que se complexifica, é o homem que se torna mais criativo, são as sociedades que se tornam mais conectadas. A ordem só se justifica na gestação de desordens criadoras. [...] Segunda: em sua finitude, a ordem, a cooperação entre as mônadas, deve conduzir a um máximo de variação interna, deve ser explorada em todas as suas virtualidades que, uma vez esgotadas, devem indicar a urgência de outra ordem, de outra forma de cooperar, pois a antiga já atingiu o limite de sua variação, de reinvenção de si mesma, ou seja, de conexão com o Outro.

Essa forma de fazer Sociologia deu primazia aos indivíduos na relação social, enquanto criação e formação de processos sociais sempre instáveis. Esses processos de instabilidade foram fundamentais na análise sociológica porque indicavam o sentido permanente de criação das ações sociais.

Para Tarde não havia outra realidade senão a existência de consciências individuais. Os indivíduos, por sua vez, não se uniam uns aos outros senão a partir do momento em que adotavam um modelo de referência e imitavam esse modelo. Essa imitação não se fazia sem resistência, sem oposição; mas era ela que permitia a adaptação social, a vida em sociedade, o laíme social.

Tarde desenvolveu uma sociologia da associação e se interessou na forma pela qual os seres humanos teciam alianças com outros seres, humanos ou não, para formar associações e dotá-las de porta-vozes, que indicavam quais são os laços e as fronteiras que os uniam ou que os separavam de outras associações.

A obra de Tarde tem sido objeto de reedições e comentários, pois sua temática, ao discutir a imitação, a invenção, o público, as multidões e os meios de comunicação, mostrou-se de uma atualidade contundente ao aportar paradigmas plenamente válidos, como ferramentas a serviço daqueles a quem cabe interpretar a realidade, o direito e a sociedade.

Suas principais obras: 

- *La criminalité comparée* (1890);
- *La philosophie pénale* (1890);
- *Les lois de l'imitation* (1890),
(Há tradução para o português);
- *Les transformations du droit. Étude sociologique* (1891);
- *Monadologie et sociologie* (1893),
(Há tradução para o português);
- *La logique sociale* (1895);
- *Fragment d'histoire future* (1896);
- *L'opposition universelle. Essai d'une théorie des contraires* (1897);
- *Écrits de psychologie sociale* (1898);
- *Les lois sociales. Esquisse d'une sociologie* (1898);
- *L'opinion et la foule* (1901),
(Há tradução para o português).

→ **Dica:** Ler o artigo de Koury, Mauro Guilherme Pinheiro. *Processo comunicacional e intersubjetividade em Gabriel Tarde* (constante da bibliografia), igualmente importante para se conhecer o pensamento de Gabriel Tarde e necessário para a avaliação desta disciplina

Emile Durkheim (1858-1917)

Émile Durkheim nasceu em Épinal, em 15 de abril de 1858, e morreu em Paris em 1917. Filho de uma família judia, sendo seu pai um rabino, foi educado no que de melhor havia na França. Teve professores de reconhecida competência, como Fustel de Coulanges, historiador de grande renome na França, e recebeu forte influência de filósofos neo-kantianos, como Émile Boutroux e Charles Renouvier.

Em 1882 formou-se em Filosofia. Nos anos de 1885-86 estudou na Alemanha para ampliar sua educação, onde teve aulas com Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920) e conheceu as obras de Wilhelm Dilthey (1833-1911), de Ferdinand Tonnies e de George Simmel.

Émile Durkheim se tornou a grande expressão da sociologia francesa e, ao procurar insistentemente definir o caráter

científico da Sociologia, criou uma corrente hegemônica ao receber apoio institucional que outros autores não obtiveram.

Conforme Laurent Mucchielli (ver texto completo na bibliografia), este sucesso deveu-se à combinação de quatro fatores: o intelectual, o institucional, o político e a dinâmica de grupo.

A Sociologia foi para Durkheim uma vocação pessoal e uma missão política no seu sentido mais nobre, ou seja, da ciência que permitia a compreensão da crise social e moral da sociedade francesa e indicava os remédios para restabelecer a solidariedade entre os membros da sociedade. Era a Ciência do Homem por excelência.

Sua vida acadêmica e profissional teve início quando, dos anos de 1887 a 1902, tornou-se professor na Faculdade de Letras de Bordeaux, onde lecionava Pedagogia e Ciência social. De 1893 a 1899 publicou três, de seus principais livros – *Da divisão do trabalho social*, *As regras do método sociológico* e *O suicídio* – que demonstravam um intenso trabalho comum rigor teórico muito grande.

Em 1896 fundou a revista *Année Sociologique*, que congregava jovens colaboradores que, depois, continuaram o seu trabalho, desenvolvendo o conhecimento sociológico na França até o final da década de 1940. Em 1906 assumiu a cadeira de Ciência da Educação da Sorbonne, no lugar de Ferdinand Buisson, e em 1910 conseguiu transformá-la em cátedra de Sociologia. Durkheim desenvolveu sua obra num período de grande crise, e direcionou seu pensamento para dar conta da diversidade de situações vivida pela França. A principal preocupação de Durkheim, que já estava presente em Saint-Simon, mas que em sua obra aparece de forma bem mais específica, foi dar um estatuto científico à Sociologia e, para tanto, não poupar seus maiores esforços. Nesse sentido, formulou parâmetros lógicos importantes que formaram a base de sua visão de mundo:

- ▶ Os fatos sociais só podem ser explicados por outro fato social.
- ▶ Os fatos sociais devem ser analisados como se fossem coisas, isto é, nas suas materialidades.
- ▶ É necessário abandonar os pré-conceitos ao analisar os fatos sociais.

Nas três obras fundamentais de Durkheim (*A divisão do trabalho social*, de 1893, *O suicídio*, de 1897, e *As formas elementares da vida religiosa*, de 1912) publicadas ainda em vida, conforme Raymond Aron, Durkheim seguiu um roteiro que já estava presente em *As regras do método sociológico* de 1895, ou seja:

- ▶ Como ponto de partida deve-se definir o fenômeno a ser analisado;
- ▶ Numa segunda fase deve-se refutar todas as interpretações anteriores;
- ▶ Por último deve-se desenvolver uma explicação propriamente sociológica do fenômeno considerado.

Partindo da afirmação de que a raiz de todos os males da sociedade de seu tempo era certa fragilidade da moral (ideias, normas e valores), a preocupação de Durkheim foi com a ordem social, tendo como fonte tanto o pensamento de Saint-Simon como o de Comte.

Durkheim busca resolver essa questão propondo a formulação de novas ideias morais capazes de guiar a conduta dos indivíduos. A ciência, e em especial a Sociologia, através de suas investigações, poderia indicar os caminhos e as soluções, pois os valores morais constituem um dos elementos mais eficazes para neutralizar as crises econômicas e políticas. A partir desses valores é que podiam ser criadas as relações estáveis entre os homens. Para Durkheim, a *integração social*, conceito fundamental formulado em sua obra por meio da ideia de solidariedade, era a garantia da articulação funcional de todos os elementos da realidade social.

Outra preocupação de Durkheim foi com o processo educacional e como a Sociologia poderia servir para que a educação francesa se desvencilhasse das amarras religiosas existentes no seu tempo. Sendo sua preocupação fundamental conferir um estatuto científico à Sociologia, suas primeiras análises, propriamente sociológicas, do processo educativo caminharam juntas. As suas análises da questão educacional estavam relacionadas com a possibilidade de se instituir uma educação de cunho laico e republicano, em contraposição à presença religiosa e monarquista no sistema de ensino francês.

A Sociologia como disciplina foi inicialmente ministrada nos cursos secundários, e só depois nos universitários, e esteve vinculada à perspectiva de transformação da educação francesa e com uma ligação muito grande com uma nova moral burguesa. Durkheim preocupou-se tanto com a questão educacional que essa foi uma constante em sua vida acadêmica: ele refletiu não só sobre a organização educacional francesa, em termos de sua história, como também sobre os conteúdos que estavam sendo ministrados. Além disso, sempre prezou muito a sua condição de professor.

Entre os trabalhos que fazem parte da obra de Émile Durkheim podemos citar os mais expressivos, publicados em vida ou organizados e publicados por seus alunos e seguidores: ↗

- *A divisão do trabalho social* (1893);
- *As regras do método sociológico* (1895);
- *O suicídio* (1897);
- *As formas elementares da vida religiosa* (1912);
- *Educação e sociologia* (1922);
- *Sociologia e filosofia* (1924);
- *A Educação Moral* (1925);
- *O socialismo* (1928);
- *A evolução pedagógica na França* (1938);
- *Lições de sociologia* (1950);
- *A ciência social e ação* (1970).

→ **Obs.:** Todas estas obras possuem tradução para o português.

A Primeira Guerra (1914-1918) trouxe problemas sérios para o desenvolvimento da Sociologia na França, pois vários dos jovens sociólogos influenciados por Durkheim morreram no campo de batalha, inclusive seu filho, o que lhe trouxe um sofrimento muito grande, levando-o também à morte em 1917.

Após a morte de Durkheim, a Sociologia na França teve, entre outros, como seus principais continuadores:

- Seu sobrinho *Marcel Mauss* (1872-1950);
- *Maurice Halbwachs* (1877-1945);
- *François Simiand* (1873-1935);
- *Paul Fauconnet* (1874-1938);
- *Célestin Bouglé* (1870-1940).

Todos eles partiram de pontos de vista durkheimianos, mas não seguiram necessariamente os pressupostos e as posições do mestre e professor. Fizeram suas próprias pesquisas e até questionaram muitos aspectos do pensamento de Durkheim, como foi o caso de Halbwachs, que não aceitou a sua análise sobre o suicídio. Ou seja, eles passaram a andar sobre suas próprias pernas e com as próprias ideias.

Durkheim teve também grande influência na historiografia francesa, principalmente nos fundadores – Marc Bloch e Lucien Febvre – da chamada Escola dos *Annales*.

Após a Segunda Guerra, a Sociologia na França desenvolveu-se fora do âmbito acadêmico, pois ainda sofria de um grande preconceito no interior das universidades. Entre os sociólogos franceses que posteriormente desenvolveram suas atividades, de maneira extraordinária, em variadas tendências, podem ser citados: ↗

- Georges Gurvitch (1894-1965);
- Georges Friedmann (1902-1977);
- Raymond Aron (1905-1983);
- Roger Bastide (1898-1974);
- Jean Duvignaud (1921-2007);
- Michel Crozier (1922-);
- Alain Touraine (1925-);
- Pierre Bourdieu (1930-2000);
- Raymond Boudon (1934-);
- Michel Mafesoli (1945-).

De orientação marxista, entre outros, podem ser citados Henri Lefebvre (1901-1991) e Lucien Goldman (1913-1969 – nascido na Romênia), Louis Althusser (1918-1990 – nascido na Argélia) e Nikos Poulantzas (1936-1979 – nascido na Grécia). Mais recentemente, esta vertente foi desenvolvida, entre outros, por Michael Lowy (1938 – nascido no Brasil).

CONHECENDO MAIS SOBRE

A Sociologia na França

a Este texto permitirá ter uma visão geral do surgimento e desenvolvimento da Sociologia acadêmica na França. ↴

- MUCCHIELLI, Laurent. *O nascimento da sociologia na universidade francesa (1880-1914)*.
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882001000200003>.

b Para conhecer mais sobre Le Play e Worms, leia os textos ↴

- BARBERIS, Daniela S. *O organicismo como modelo para a sociedade: a emergência e a queda da sociologia organicista na França no fin-de-siècle*.
Link: <<http://ghtc.ifi.unicamp.br/AFHIC3/Trabalhos/17-Daniela-Barberis.pdf>>.
- BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. *A família na obra de Frédéric Le Play*.
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582002000300007>.

c Para conhecer mais sobre Gabriel Tarde, acesse os links e leia os livros ↴

- Koury, Mauro Guilherme Pinheiro. *Processo comunicacional e intersubjetividade em Gabriel Tarde*.
Link: <http://www.cchla.ufpb.br/politicaetrabalho/arquivos/artigo_ed_22/artigos/artigo_02.pdf>.
- VERGAS, Eduardo Viana. *A microssociologia de Gabriel Tarde*.
Link: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_27/rbcs27_06.htm>.
- THEMUDO, Tiago Seixas. *Gabriel Tarde. Sociologia e subjetividade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- VARGAS, Eduardo Viana. *Antes Tarde do que nunca. Gabriel Tarde e a emergência das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- TARDE, Gabriel. *Monadologia e sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Prefácio de Tiago Themudo e Luiz Orlandi.

d Para conhecer mais sobre Emile Durkheim leia ↴

- GIANNOTTI, José Arthur. *A sociedade como técnica da razão. Um ensaio sobre Durkheim*.
Link: <http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/a_sociedade_como_tecnica.pdf>.
- ORTIZ, Renato. *Durkheim: arquiteto e herói fundador*.
Link: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_11/rbcs11_01.htm>.
- PINHEIRO FILHO, Fernando. *A noção de representação em Durkheim*.
Link: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n61/a08n61.pdf>>.
- SOUZA, Railton N. *A Sociologia em Émile Durkheim*.
Link: <<http://blogln.ning.com/profile/RailtonNascimentoSouza>>.
- VASCONCELLOS, Maria Drosila. *A sociologia da educação na França: um percurso produtivo*.
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200013&lang=pt>.

COMO VIMOS NESTA AULA...

O desenvolvimento da Sociologia na França apresentou uma diversidade interessante e também uma disputa teórica e política, demonstrando que no campo intelectual estão presentes espaços de poder que tornam alguns pensadores figuras hegemônicas.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

1 Após ler o artigo

- MUCCHIELLI, Laurent. *O nascimento da sociologia na universidade francesa (1880-1914)*.

Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882001000200003>

Procure fazer uma análise sobre quais são os elementos que unem e distanciam os autores citados no início do desenvolvimento da Sociologia na França: Le Play, Tarde, Worms e Durkheim.

2 Desenvolva uma análise mais específica sobre a polêmica entre Tarde e Durkheim após ler os dois textos a seguir, demonstrando as posições de cada um e, se possível, onde se assemelham e divergem

- VERGAS, Eduardo Viana. *A microssociologia de Gabriel Tarde*.

Link: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_27/rbcs27_06.htm>.

- ORTIZ, Renato. *Durkheim: arquiteto e herói fundador*.

Link: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_11/rbcs11_01.htm>.

REFERÊNCIAS

DAS OBRAS CITADAS NA BIBLIOGRAFIA GERAL, INDICAMOS AS SEGUINTE LEITURAS:

ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987. [Ler o capítulo Émile Durkheim – p. 296-373].

GIDDENS, Anthony. *Política, sociologia e teoria social*. Encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo. São Paulo: Ed. Unesp, 1998. [Ler o capítulo 3 – A sociologia política de Durkheim – p. 103-146 e o capítulo 4 – Durkheim e a questão do individualismo – p. 147-167].

HAWTHORN, Geoffrey. *Iluminismo e desespero*. Uma história da Sociologia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. [Ler o capítulo 6 – A história resolvida por leis III. – p. 117 a 139].

LALLEMENT, Michel. *História das ideias sociológicas –V.I.* Das Origens a Max Weber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. [Ler o capítulo – Émile Durkheim e a escola francesa de Sociologia – p. 197-254].

A Sociologia na Alemanha

Nelson Dacio Tomazi

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Em seu início, a Sociologia na Alemanha não teve nenhuma preocupação em definir claramente o seu estatuto científico, pois ali ela estava mesclada com a Filosofia e a História, de modo que não é tarefa fácil distingui-las. Por essa razão ela se desenvolveu em outra direção que a Sociologia na França. Seu fundamento foi o idealismo e a discussão metodológica acerca da diferenciação entre as ciências naturais e a histórico-sociais, questionando a visão positivista sobre a ciência.

Vale lembrar que, apesar dessas diferenças, alguns de seus representantes foram referências para o pensamento sociológico desenvolvido na França, principalmente por Durkheim, e nos Estados Unidos da América, onde vários pensadores seguirão algumas vertentes alemãs do pensamento (filosófico, psicológico e sociológico).

PROPOONDO OBJETIVOS

Ao final desta aula o(a) cursista deverá:

- ▶ Conhecer quais os elementos históricos fundamentais que propiciaram o desenvolvimento da Sociologia na Alemanha.
- ▶ Entrar em contato com o pensamento de F. Tönnies, Simmel, Max Weber e de seus contemporâneos, e também entender a razão da sociologia desses autores ter-se tornado presente no Brasil.

CONHECENDO SOBRE

A Sociologia na Alemanha

Na Alemanha, a Sociologia teve um componente diferencial em relação à França. Ela foi profundamente influenciada pela discussão filosófica, histórica e metodológica que se desenvolveu no final do século XIX e início do XX. Isso porque ela estava unida à filosofia idealista, que tinha por objeto de estudo o mundo histórico e social constituindo uma unidade indissolúvel com a ética, a filosofia da história, a filosofia do Estado e do direito. A sociologia alemã fundamentou-se diretamente em vários filósofos, principalmente Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) (Filosofia da nação e do Estado), Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling (1775-1854) (Filosofia do organismo social), Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) (Filosofia da sociedade), e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) (Filosofia da sociedade e do Estado).

O representante mais expressivo da sociologia alemã com maior presença e penetração no Brasil é Max Weber (1864-1920). Entretanto, é necessário pesar a presença de outros pensadores que deram sua contribuição significativa para a formação da sociologia na Alemanha. Entre eles podemos destacar, em seu início, Ferdinand Tönnies (1855-1936), George Simmel (1858-1918) e Werner Sombart (1863-1941), todos contemporâneos de Max Weber.



http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Maerz1848_berlin.jpg

Revolução de 19 de março de 1848 – Berlin

A obra destes autores esteve ligada fortemente à história alemã, ou seja, à unificação da Alemanha, que ocorreu somente após o triunfo de Bismarck na guerra franco-prussiana e um processo de industrialização que ocorre tardiamente a outras nações europeias. Estes dois fatos são importantes para entender a sociologia que se desenvolveu naquele país.

A alteração nas estruturas de poder na Alemanha não se deu por uma revolução violenta, como na França, mas por um acordo entre a burguesia industrial e os grandes proprietários de terra, tendo em vista uma transição mais adequada aos seus interesses. Deste acordo resultou uma burguesia industrial não preocupada em alterar de modo significativo a estrutura fundiária dos grandes proprietários, que se encastelaram na burocracia estatal e não permitiram que houvesse uma legislação trabalhista que prejudicasse os interesses da burguesia. Assim, a mudança se fez “por cima”, não levando em conta os interesses dos trabalhadores urbanos ou rurais.

Mas as grandes preocupações com as novas questões postas pela modernidade estarão presentes. O texto de João Carlos Soares Zuin, *A crise da modernidade no início do século XX*, contribuirá para uma melhor compreensão do que aconteceu na Alemanha naquele momento.

Por ora, vamos organizar um rápido panorama da Sociologia para contemplar os principais pensadores, considerados sociólogos na Alemanha, no momento da emergência desta ciência neste país.

Ferdinand Tönnies (1855-1936)

Sociólogo alemão, nasceu em Riep, Schleswig, em 1855, e faleceu em Kiel em 1936. De família com tradição camponesa, desde duas gerações sua família já se dedicava a atividades comerciais através de exportação de produtos agrícolas e ainda com aplicações na Bolsa de Valores em Hamburgo.

Estudou nas universidades de Estrasburgo, Jena, Bonn, Leipzig e Tübingen. Fez seu doutorado em filologia clássica em Tübinga (1877), e ainda estudou filosofia política e social em Londres e Berlim. Foi professor de filosofia, economia, estatística e sociologia na Universidade de Kielmas, em Kiel, e se tornou presidente por mais de 20 anos da Sociedade Alemã de Sociologia, que ajudou a fundar com Georg Simmel, Werner Sombart e Max Weber em 1909-1910.

Sua primeira obra significativa foi *Comunidade e Sociedade*, publicada em 1887, onde apareceu sua famosa distinção (como dois *tipos formais*) entre *Comunidade (Gemeinschaft)*, baseada na vontade orgânica, e *Sociedade (Gesellschaft)*, fundamentada na vontade refletida. Nessa obra aparece também outras categorias explicativas, como Vontade Essencial (*Wesenwille*) e Vontade Arbitrária (*Kürwille*).

→ **Curiosidade:** Logo após a publicação de *Comunidade e Sociedade*, Durkheim fez uma resenha desse trabalho de F. Tönnies, e este fez uma resenha do trabalho *A Divisão do trabalho social*, de Durkheim. Estas duas resenhas encontram-se no artigo “*O intercâmbio entre Durkheim e Tönnies quanto à natureza das relações sociais*”, de Joan Aldous, presente em MIRANDA, Orlando (Org.). *Para ler Ferdinand Tönnies*. São Paulo: EDUSP, 1995. p. 111-120.

Em 1896 Ferdinand Tönnies publicou um longo estudo intitulado *Vida e Obra de Hobbes*. Sempre buscando ter uma vida acadêmica estável, como professor titular, o que só veio a ocorrer em 1908, quando tinha 53 anos, Tönnies desenvolveu uma série de atividades, sem deixar de lado suas atividades intelectuais. Assim, publicou vários artigos sobre criminalidade, suicídio, educação, entre outros temas. Além disso, publicou na Alemanha um trabalho maior, em 1906, intitulado *Terminologia filosófica da perspectiva da Psicossociologia*. O interessante que este trabalho havia sido publicado em inglês, em 1899. Os seus outros dois trabalhos – já citados – foram traduzidos e, assim, ele passou a ser conhecido internacionalmente. Aproveitou para viajar por vários países da Europa e também para os Estados Unidos da América.

Leitor e crítico de Karl Marx, publicou uma obra com o título *Vida e obra de Karl Marx*, em 1921, na qual procurou retomar e reinterpretar Marx.

Mantendo sua produção intelectual ativa, em 1922 publicou o livro *Crítica da opinião pública*. No final da sua vida ainda teve tempo de concluir o seu último livro, *Espírito de nosso tempo*.

Em 1933, com 78 anos, e tendo Hitler assumido o poder na Alemanha, Tönnies posicionou-se contra o regime e contra a militarização que levaria a Europa a uma nova guerra. Fez protestos veementes contra a demissão de professores judeus das universidades, o que bastou para ser destituído de seu título de professor emérito e ter cortada a sua pensão vitalícia. Mesmo assim continuou com suas posições críticas ao regime, mantendo sua liberdade de pensamento. Não aceitou sair da Alemanha em razão do nazismo, e veio a falecer em abril de 1936 vitimado por uma pneumonia.

Suas principais obras sociológicas: ↴

- *Comunidade e sociedade* (1887);
- *Estudos e críticas sociológicas* (1929), 3 volume;
- *Introdução à sociologia* (1930).

A obra de F. Tönnies teve uma presença marcante não só na Alemanha, mas também na França e, principalmente, nos Estados Unidos da América, através de figuras como Robert E. Park, Louis Wirth e Talcott Parsons, entre outros.

Orlando de Miranda relata um fato interessante que aconteceu em 1980 na cidade de Kiel. Durante as comemorações dos 125 anos do nascimento de F. Tönnies, num simpósio sobre sua obra, o pensador alemão foi saudado pelos movimentos da contracultura, ecologistas e militantes de ONGs como aquele que melhor diagnosticara o percurso da sociedade capitalista e sugerira terapias adequadas, indicando uma racionalidade que teria ido além do pragmatismo industrializante. Assim, a obra de Tönnies renasceu no universo do pensamento alemão depois de um largo período no ostracismo.

George Simmel (1858-1918)

Sociólogo e filósofo neokantiano, Simmel nasceu em Berlim, em 1858, e faleceu em 1918 em Estrasburgo. Foi um dos responsáveis pelo desenvolvimento da Sociologia na Alemanha, juntamente com os demais aqui apontados.

Talvez ele seja o pensador mais difícil de ser enquadrado em algum escaninho do pensamento. Portanto, nada melhor que recorrer ao que escreveu Leopoldo Waizbort, no início de seu livro sobre Simmel, para apresentar seu pensamento:

Caracterização

Quem tentar esboçar a fisionomia de Georg Simmel (1858-1918), logo se encontra em meio a dificuldades que são características próprias daquilo que se quer apreender. Simmel sempre postulou para seu próprio pensamento uma mobilidade e uma plasticidade, para se adaptar ao seu objeto uma multiplicidade de direções, uma defesa do fragmento, que se opõem a toda tentativa de fixação e acabamento, a toda pretensão de sistema.

Por isso todos os rótulos que lhe são atribuídos, apesar de possuírem seu teor de verdade, sempre soam tão falsos: vitalismo, relativismo, esteticismo, formalismo, irracionalismo, psicologismo, impressionismo, e tantos mais. Disto também é exemplo o fato de Simmel, hoje considerado, ao lado de Max Weber e Ferdinand Tönnies, um dos “pais” da sociologia alemã, não poder ser classificado sem mais como “sociólogo”, sob pena de se perderem várias outras dimensões que são essenciais ao seu pensamento. Walter Benjamin, que ainda pôde ouvir Simmel, detectou em sua “dialética característica” a transição da filosofia tradicional (“de cátedra”) para uma filosofia ensaística. Virtuose na forma do ensaio, este tem muito a ver com o tipo e com os objetos de conhecimento que Simmel tinha em vista. Theodor Adorno – que estudou com Siegfried Kracauer, aluno dileto de Simmel – retomou o enfoque de Benjamin e apontou o núcleo do esforço simmeliano, a “virada da filosofia rumo aos objetos concretos”. É dessa virada, que exige sua concepção muito própria de “filosofia”, que se originam suas múltiplas preocupações,

em uma obra que conjuga de modo original diversas “perspectivas” – a sociologia, a filosofia, a economia, a psicologia, a história, a estética, e outras mais – na análise do que pode ser esperado e convencional, mas é sempre rica em nuances:

A guerra – A dominação – o grupo – O conflito – Os círculos sociais – A individualidade – O espaço – A cultura – O dinheiro – a moral – A liberdade – O trabalho – O pessimismo – A família – A religião – A cidade – O socialismo.

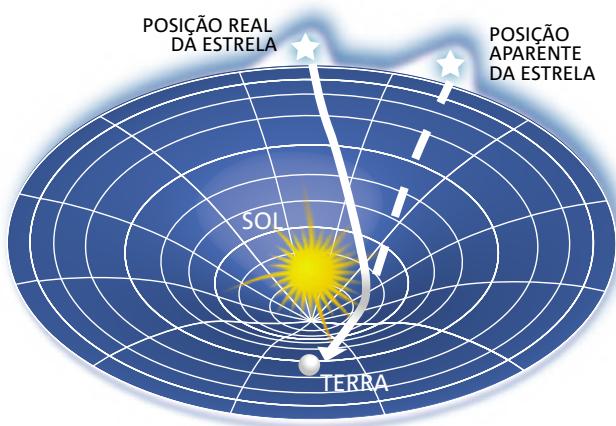
Mas também do inesperado, inconvencional, e do mais inusitado:

A ponte – A moldura – A aventura – A ruína – A asa do jarro – O estranho – A prostituição – A amizade – Os sentidos – A porta – A coqueteria – O segredo – A fidelidade – A mentira – O ator – A carta – O rosto – o amor – A refeição – Os Alpes – O pobre – Os adornos – A paisagem – A moda – A solidão – A conversa.

WAIZBORT, Leopoldo. *As aventuras de Georg Simmel*. São Paulo: Ed.34, 2000. p. 11-12

Simmel era o mais jovem e o último dos sete filhos de um próspero comerciante judeu convertido ao cristianismo. Com a morte do pai, herdou uma fortuna considerável que lhe permitiu uma independência de pessoas influentes e instituições para desenvolver sua vida acadêmica. Estudou História e Filosofia na Universidade de Berlim, onde foi aluno das mais importantes figuras acadêmicas de então. Doutor em Filosofia, com uma tese sobre Kant, tornou-se professor de Filosofia e Ética na Universidade de Berlim (1885-1914) e também de Sociologia (1900-1914), mas sempre em condição de pouca estabilidade e em cargos subalternos da docência. Conforme seus analistas, as razões apontadas para esta situação acadêmica foram: sua ascendência judaica e sua posição de livre pensador, escritor prolixo e com pouca disciplina acadêmica. Tornou-se professor titular de Filosofia apenas no final sua vida, em Strasburg (1914-1918), cidade onde permaneceu até sua morte, que aconteceu em virtude de um câncer.

Na virada do século XIX-XX, a Alemanha assistia ao surgimento da psicanálise, da teoria da relatividade, do positivismo lógico, da música atonal e de uma efervescência filosófica, cultural e artística das mais intensas. Foi em meio a esse cenário que Simmel tornou-se um conferencista muito aclamado, e escreveu artigos e ensaios sobre os mais variados temas, passando por várias discussões filosóficas na lógica, na teoria do conhecimento, na ética, estética ou metafísica. Além disso, temas da psicologia, sociologia, história e religião estavam sempre presentes em seus escritos. Escreveu também várias biografias, como as de Goethe, Nietzsche, Kant e Rembrandt, entre outros. Por essa razão foi considerado pouco sistemático e acadêmico, mas faz-se necessário reconhecer ter sido um pensador e um escritor original, que trilhou caminhos pouco experimentados em seu tempo e que agora se tornaram bem contemporâneos.



Teoria da relatividade

Apesar de estar sempre envolvido nas polêmicas de seu tempo, do ponto de vista político e social nunca foi filiado ou teve participação político-partidária.

Suas obras sociológicas mais importantes são:

- *Da diferenciação social* (1896);
- *A filosofia do dinheiro* (1900);
- *Sociologia* (1908);
- *Questões fundamentais da Sociologia* (1917).

Simmel teve uma influência marcante na sociologia alemã de seu tempo e posterior à sua morte, marcando profundamente tanto a sociologia norte-americana, em especial a Escola de Chicago, quanto à sociologia da França, em Durkheim e seus colaboradores diretos. Suas obras foram traduzidas para o francês e o inglês, muitas vezes antes mesmo de serem publicadas em alemão.

Werner Friedrich Wilhelm Carl Sombart (1863-1941)

Sombart, como ficou conhecido, nasceu em 1863 em Ermstleben, no Harz, Saxônia, e morreu em 1941 em Berlim. Filho caçula de um político, industrial e proprietário de terras, teve uma formação sólida, estudando Direito na Universidade de Berlim e depois em Pisa, na Itália. Posteriormente, estudou economia, ciência política, história e filosofia na Universidade de Roma.

Por ter ligações políticas, tornou-se advogado da Câmara de Comércio de Bremen e professor na Universidade de Breslau e na Universidade de Berlim. Em ambas, contra o voto da maioria do corpo docente.

Foi um autor que produziu uma grande obra, onde se podem destacar contribuições no campo da economia, da sociologia, da ciência política, da história e do direito. Em 1902 postulou uma tese sobre os judeus e protestantes na emergên-

cia do capitalismo moderno. Max Weber se interessou por sua tese, em especial no dizia respeito à atuação dos protestantes.

Suas principais obras de cunho histórico e sociológico:

- *O Capitalismo moderno* (1902), 1ª edição em 2 volumes, depois em 6 volumes;
- *Os judeus e o capitalismo moderno* (1911);
- *Luxo e capitalismo* (1912);
- *O burguês* (1913).

→ **Dica:** O artigo de Antônio de Vasconcelos Nogueira, *Werner Sombart* (1863-1941): *apontamento biobibliográfico* – constante da bibliografia, oferece uma visão precisa de quem foi Sombart: um pensador polêmico em suas análises e posições políticas.

Maximilian Carl Emil Weber (1864-1920)

Max Weber nasceu em 21 de abril de 1864, em Erfurt, e morreu em Munique em 1920. De família abastada, teve uma educação formal de primeira qualidade, responsável pela erudição notável que o qualificou. Em 1882, com 18 anos, ingressou na Universidade de Heidelberg, escolhendo como área de concentração o Direito, e como áreas correlatas a História, a Filosofia e a Economia. Nessa universidade teve seu primeiro contato com os escritos de Kant e com os neo-kantianos, que desde então nunca mais deixou de estudar.

Desde então, Max Weber passou a se dedicar integralmente aos seus estudos e pesquisas e das inúmeras polêmicas de que participou acerca das questões políticas e intelectuais de seu país (cuja cultura sempre esteve no centro de suas preocupações intelectuais). Em 1889 concluiu seu doutorado em Direito Comercial, com a tese *Sobre a história das sociedades comerciais da Idade Média*, e em 1892 defendeu outra tese intitulada *Sobre a história agrária de Roma: do ponto de vista do direito público e privado*. Em 1894 assumiu a cátedra de Economia Política na Universidade de Friburgo, e em 1896 sucedeu a K. Knies na cátedra de Economia Política da Universidade de Heidelberg.

A partir de 1897 Weber foi vitimado por uma profunda depressão, que terminou impedindo-o de desenvolver suas atividades intelectuais. Somente entre 1902-03 foi que retomou-as, de forma gradativa, mas do lado de fora da universidade, sem condições psicológicas para ministrar aulas. Em 1904, juntamente com Werner Sombart e Edgar Jaffé, tornou-se codiretor da revista *Arquivos de Ciências Sociais*. Uma publicação que foi muito importante para o desenvolvimento dos estudos sociológicos na Alemanha e que terminou fechada pelos nazistas.

Entre agosto e dezembro de 1904, Weber viajou para os Estados Unidos da América, por ocasião da Exposição Universal de Saint-Louis, com F. Tönnies e W. Sombart. Entrou em contato com a cultura norte-americana e com as igrejas e seitas protestantes daquele país, e conheceu vários escritos de Benjamin Franklin que se tornaram fundamentais para suas pesquisas sobre a relação entre a ética protestante e o espírito do capitalismo.

Entre 1905 e 1906 conheceu o processo revolucionário russo de 1905, aprendendo o idioma para ler os jornais na própria língua. Terminou escrevendo dois artigos sobre a situação política russa. Com a morte de seu pai, em 1907, recebeu uma herança significativa e, a partir de então, se dedicou exclusivamente à investigação histórica e a escrever.

Em 1909, juntamente com vários intelectuais, colaborou na fundação da Sociedade Alemã de Sociologia. E foi a partir de então que Weber passou a se considerar sociólogo.

Ao ser deflagrado o conflito da Primeira Guerra Mundial, em 1914, Weber foi convocado como oficial da reserva para dirigir um hospital militar. Entre as atividades no hospital encontrou tempo para continuar escrevendo partes do livro que foi publicado por sua esposa, após a sua morte, com o título de *Economia e Sociedade*. Além disso, desenvolveu os estudos sobre ética econômica e as religiões universais e escreveu uma série de artigos sobre o liberalismo alemão, publicados pelos grandes jornais da Alemanha. Nesses artigos criticou a estrutura partidária do país e a burocratização das suas esferas políticas, afirmando que aquela situação ainda era uma herança de Bismarck.

Neste período pronunciou uma conferência – *A ciência como vocação* – e escreveu dois textos explicitando seu método, *A objetividade do conhecimento nas ciências sociais e políticas* e *O significado da neutralidade axiológica nas ciências sociológicas e econômicas*, que se tornaram importantes para o conhecimento do seu pensamento.

Pelas ideias expostas em debates e nos jornais e por sua erudição, Max Weber, após a derrota alemã na Primeira Guerra, fez parte da comissão que redigiu a nova constituição política da República de Weimar. Ele morreu em 14 de junho de 1920, devido a complicações pulmonares em consequência da chamada gripe espanhola.

Pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que a vida de Max Weber foi dedicada aos estudos, pesquisa e à participação ativa na política alemã, através de suas intervenções, através de conferências, artigos para jornais e revistas. Foi um erudito e um pesquisador incansável, dedicando-se enormemente a essas tarefas. Aprendeu grego e hebraico para poder ler a Bíblia no original; espanhol, para ler os arquivos sobre as companhias de navegação e o comércio espanhol; estudou russo, para ler os jornais sobre os acontecimentos daquele país desde 1905 até a revolução de 1917; e o inglês, para ler os textos norte-americanos sobre a vida religiosa e a ética correspon-

dente dos protestantes. Isto é só um exemplo de seu rigor no tratamento das questões que pretendia abordar. Enfim, nunca mediu esforços para analisar e compreender o mais profundamente possível as atividades às quais se propunha.

Para Max Weber, o indivíduo era o núcleo central de sua análise, por ser ele quem define intenções e finalidades para seus atos. Desse modo, o ponto de partida da Sociologia era a compreensão da ação dos indivíduos, suas motivações e intenções, e a Sociologia uma ciência que busca compreender e interpretar as relações sociais para explicá-las causalmente em seu desenvolvimento e efeitos.

Termos como Estado, família e outros deixam de ter sentido fora das relações sociais que lhes emprestam sentidos. Assim, Max Weber não consegue ver a sociedade como um bloco, uma estrutura, mas a percebe como uma teia de relações em construção cujo sentido, sempre provisório, lhe é emprestado por quem dela participa e a estuda.

Max Weber deixou uma obra vasta, que percorreu caminhos variados, desde a história, o direito, a economia, a sociologia, passando pelas questões religiosas, pelos processos burocráticos, pela análise da cidade, da música e pela discussão metodológica das ciências humanas e dos conceitos sociológicos.

Entre os seus escritos podem-se destacar os que foram publicados enquanto estava vivo, e outros de maior volume que vieram a público depois de sua morte:

- *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (1904-1919);
- *Ciência e política*: duas vocações (1917-1919);
- *Economia e sociedade*. Fundamentos da sociologia comprensiva (1921);
- *História geral da economia* (1923);
- *Ensaios reunidos de sociologia das religiões*;
- *Ética econômica das religiões mundiais*.

Após a Primeira Guerra, alguns sociólogos, entre outros, se mantiveram em atividade, como Ferdinand Tönnies, Leopold Von Wiese (1876-1968), Hans Freyer (1887-1968) e Franz Oppenheimer (1864-1943), que foi quem criou, em Frankfurt, em 1919, a primeira cátedra de Sociologia da Alemanha.

Karl Mannheim (1893-1947), sociólogo húngaro, que desenvolveu parte de seus estudos e de sua obra na Alemanha, dedicou-se, primeiro, à sociologia do conhecimento e, depois, migrou para a Inglaterra, onde desenvolveu docência e escreveu trabalhos em outras áreas, voltados a questões contemporâneas. Trabalhos de Mannheim como *Ideologia e utopia*, *Sociologia da cultura*, *O homem e a sociedade na época de crise*, *Diagnóstico do nosso tempo*, e *Liberdade*, poder e planejamento democrático influenciaram significativamente a Sociologia no Brasil, principalmente alguns dos trabalhos de Florestan Fernandes.

Logo após a morte de Max Weber, um novo horizonte se descontou para a sociologia alemã com a criação do Instituto de Pesquisa Social vinculado à Universidade de Frankfurt, que ficou conhecido como a *Escola de Frankfurt* (que não era uma Escola no sentido de ser um edifício, mas por se constituir em uma corrente de pensamento).

Em 1923, um grupo de intelectuais, entre eles Friedrich Pollock, Leo Lowenthal e Karl A. Wittfogel, desenvolveu uma análise da sociedade contemporânea apoiando-se em orientações filosóficas de Kant, Hegel e Nietsche e de visões sociológicas tanto de Karl Marx quanto de Max Weber, além do pensamento de Sigmund Freud. Eles tinham em mente desenvolver uma teoria crítica da sociedade capitalista, e procuraram desenvolver explicações para fenômenos os mais variados, que iam desde a personalidade autoritária até a indústria cultural. Mantiveram também a crítica ao positivismo e ao pragmatismo, procurando demonstrar a necessidade de se pensar o que aconteceu com a sociedade que permitiu a emergência e significado do nazismo e que culminava com uma crítica à razão instrumental e às formas de controle da sociedade contemporânea.

Além dos autores citados, foram representantes dessa “escola” de pensamento outros bastante conhecidos dos estudiosos brasileiros: Max Horkheimer (1895-1973), Theodor Adorno (1903-1969), Walter Benjamin (1892-1940), Erich Fromm (1900-1980) e Herbert Marcuse (1898-1979), entre outros. Todos eles tiveram fugir da Alemanha em razão da perseguição nazista.

A chamada Escola de Frankfurt teve continuidade, e dela são expoentes importantes pensadores, como Jürgen Habermas (1929-), que representa a 2ª geração da “escola”, e Axel Honneth (1949-), que já é representante de um 3ª geração.

No Brasil, Herbert Marcuse teve presença marcante, principalmente durante o movimento da contracultura, no final dos anos 60 e nas décadas de 1970 e 1980. Mas foram Theodor Adorno, Walter Benjamin e Jürgen Habermas os pensadores que há mais tempo estão presentes nas análises sociológicas nos mais diferentes campos do saber e produção das nossas ciências humanas.

→ **Dica:** Para um panorama sobre a “Escola de Frankfurt”, recomendamos a leitura de Marcuse, Adorno, Horkheimer, Benjamin e Habermas – Teóricos de Frankfurt.

Link: <<http://www.culturabrasil.pro.br/frankfurt.htm>>.

CONHECENDO MAIS SOBRE

A Sociologia na Alemanha

Para desenvolver seus estudos sobre a sociologia na Alemanha o mais importante, como já foi afirmado, é ler os livros e artigos dos autores citados. Mas também vamos oferecer indicações para você realizar essa caminhada:

a) Nestes dois artigos você terá uma visão sobre a situação intelectual na Alemanha no período indicado e as discussões mais importantes para a nascente Sociologia na Alemanha: ↴

- ZUIN, João Carlos Soares. *A crise da modernidade no início do século XX*.

Link: <<http://seer.fclar.unesp.br/index.php/estudos/article/viewFile/412/1210>>.

- ARENARI, Brand; MIGLIEVICH RIBEIRO, Adélia Maria. *A modernidade sob o prisma da tragédia: um ensaio sobre a singularidade da tradição alemã*. Revista de Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, ano 22, nº 35, Florianópolis: EDUFSC, abril de 2004, p. 57-77.

Link: <<http://www.cfh.ufsc.br/~revista/rch35.pdf>>.

b) Sobre os demais autores é importante conhecer os seguintes textos: ↴

- ARENARI, Brand. *Ferdinand Tönnies e o romantismo trágico alemão: revisitando um clássico esquecido*.

Link: <<http://www.perspectivasonline.com.br/revista/2007vol1n4/volume%201%284%29%20artigo4.pdf>>.

- NOGUEIRA, António de Vasconcelos. *Werner Sombart (1863-1941): apontamento biobibliográfico*.

Link: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documents/1218651140W1vYN9cb0Dw02MR6.pdf>>.

- ALCÂNTARA JÚNIOR, José. *O conceito de sociabilidade em Georg Simmel*.

Link: <http://www.nucleohumanidades.ufma.br/pastas/CHR/2005_2/jose_alcantara_v3_n2.pdf>.

- COSTA, Simone Pereira da. *Apontamentos para uma leitura de Georg Simmel*.
Link: <<http://www.dialogos.uem.br/viewarticle.php?id=59&layout=abstract>>.
- WAISBORT, Leopoldo. *Simmel no Brasil*.
Link: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/218/21850102.pdf>>.
- KNÖBL, Wolfgang. *Max Weber, as múltiplas modernidades e a reorientação da teoria sociológica*.
Link: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/218/21849302.pdf>>.
- VILLAS BÔAS, Gláucia. *Ascese e prazer – Um capítulo esquecido da polêmica Weber/Sombart*.
Link: <<http://www.ifcs.ufrj.br/~nusc/sombart.pdf>>.
- LOUREIRO, Isabel. *Herbert Marcuse – anticapitalismo e emancipação*.
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-31732005000200001&script=sci_arttext>.
- Neste endereço você encontrará uma pequena biografia de Max Weber e ainda outros artigos sobre ele:
Link: <<http://www.ihu.unisinos.br/uploads/publicacoes/edicoes/1158328084.23pdf.pdf>>.

COMO VIMOS NESTA AULA...

A Sociologia na Alemanha, desde o seu início, difere da que se desenvolveu na França. Seu ponto de partida e suas preocupações metodológicas são outras. Isso lhe deu uma configuração própria, com abordagens em que foram articulados temas filosóficos, históricos e econômicos. E é nessa vertente que tanto sociólogos franceses quanto norte-americanos irão buscar subsídios para desenvolver a Sociologia em seus países.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

1 Após ler o artigo

- ZUIN, João Carlos Soares. *A crise da modernidade no início do século XX*.

Link: <<http://seer.fclar.unesp.br/index.php/estudos/article/viewFile/412/1210>>

Procure fazer uma análise sobre quais são os elementos históricos e intelectuais que permeiam o desenvolvimento da Sociologia na Alemanha.

2 Leia o texto

- VILLAS BOAS, Gláucia. *Ascese e prazer – Um capítulo esquecido da polêmica Weber/Sombart*.

Link: <<http://www.ifcs.ufrj.br/~nusc/sombart.pdf>>

Explique quais são os elementos essenciais desta polêmica sobre o origem do capitalismo.

3 Nas atividades que desenvolve no Ensino Médio, você poderá utilizar a canção – Crítica e resignação na manhã de carnaval – de Sérgio Silva e Gabriel Cohn como uma boa alternativa para começar a analisar a obra de Max Weber.

Link: <<http://www.youtube.com/watch?v=Efg38DHijm4>>

REFERÊNCIAS

DAS OBRAS CITADAS NA BIBLIOGRAFIA GERAL INDICAMOS AS SEGUINTE LEITURAS, ENTRE OUTRAS, PARA MELHOR COMPREENDER A SOCIOLOGIA NA ALEMANHA:

ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987. [Ler o capítulo Max Weber – p. 461-540].

GIDDENS, Anthony. *Política, sociologia e teoria social*. Encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo. São Paulo: Ed. Unesp, 1998. [Ler o capítulo 1 – Política e sociologia no pensamento de Max Weber – p. 25-71].

HAWTHORN, Geoffrey. *Iluminismo e desespero*. Uma história da Sociologia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. [Ler o capítulo 7 – A história resolvida pela vontade – p. 141-165].

LIVROS SOBRE SOCIOLOGOS ALEMÃES PUBLICADOS NO BRASIL:

MIRANDA, Orlando (Org.). *Para ler Ferdinand Tönnies*. São Paulo: EDUSP, 1995. [Este é o principal e único livro, no Brasil, que discute através de vários autores a obra de Ferdinand Tönnies. Como não há tradução de nenhum livro dele, pode-se encontrar, na Parte III desta coletânea, excertos do livro Comunidade e Sociedade].

WAIBORT, Leopoldo. *As aventuras de Georg Simmel*. São Paulo: Ed.34, 2000. [Este livro é o mais completo sobre G. Simmel, no Brasil. A sua leitura é fundamental para quem deseja conhecer melhor este pensador].

Deste mesmo autor – WAIBORT, Leopoldo. *Simmel no Brasil*. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/218/21850102.pdf>>. [Este texto é fundamental para se entender como Simmel foi utilizado no Brasil, pelo menos até a década de 1960].

PARA UM CONHECIMENTO MAIOR DE MAX WEBER, OS LIVROS ABAIXO SÃO UMA REFERÊNCIA IMPORTANTE:

COELHO, Maria Francisca Pinheiro; BANDEIRA, Lourdes; MENEZES, Marilda Loiola de. (Orgs.). *Política, ciência e cultura em Max Weber*. Brasília: Ed. da UnB, 2000.

COHN, Gabriel. *Critica e resignação*. Fundamentos da Sociologia de Max Weber. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

FREUND, Julien. *Sociologia de Max Weber*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

SOUZA, Jessé (Org.). *A atualidade de Max Weber*. Brasília: Ed. da UnB, 2000.

OBRAS DE M. WEBER E DE G. SIMMEL PUBLICADAS NO BRASIL:

MORAES FILHO, Evaristo (Org.). *Simmel*. São Paulo: Ática, 1983. [Coleção Grandes Cientistas Sociais. Livro com introdução do organizador e uma série de textos do próprio Simmel].

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. *Filosofia do amor*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SOUZA, Jessé; OELZE, Berthold (Orgs.). *Simmel e a modernidade*. Brasília: Ed. da UnB, 1998. [Livro com uma introdução dos organizadores e uma coletânea de artigos de Simmel].

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

_____. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1970.

_____. *Economia e sociedade. Fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Ed. da UnB, 1996 (2 v.)

_____. *História geral da economia*. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

_____. *Metodologia das Ciências Sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. (2 v.). [Textos metodológicos organizados e com introdução de Maurício Tragtenberg].

_____. *Ensaios de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. [Coletânea de textos de Max Weber selecionados e com uma introdução de H. H. Gerth e C. Wright Mills].

A Sociologia nos Estados Unidos da América

Nelson Dacio Tomazi

INICIANDO NOSSA CONVERSA

A presença da Sociologia nos Estados Unidos da América (EUA) se desenvolveu ao mesmo tempo em que na França e na Alemanha, ainda que de modo diferente, apesar de apresentar algumas ligações com este último país. Nos Estados Unidos da América não há um ou dois personagens marcantes ou hegemônicos, mas vários. Trata-se de uma grande influência em quase todo o mundo, ainda hoje.



Guerra da Secessão

http://www.passeiweb.com/fa_ponta_linguas/sala_de_aula/images/eua_guerra_secessao_getty.jpg

PROPOONDO OBJETIVOS

Ao final desta aula o(a) cursista deverá:

- ▶ Conhecer quais os elementos históricos e intelectuais fundamentais que propiciaram o desenvolvimento da Sociologia nos Estados Unidos da América.
- ▶ Entrar em contato com o pensamento dos principais pensadores que construíram a Sociologia nos Estados Unidos da América.



Guerra Civil Americana

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/95/American_Civil_War_Montage_2.jpg

CONHECENDO SOBRE

A Sociologia nos Estados Unidos da América

A Sociologia nos Estados Unidos da América surgiu no contexto de dois grandes eventos que marcaram profundamente a história dos Estados Unidos da América. A *Guerra de Secessão*, também conhecida como *Guerra Civil Americana*, ocorrida entre 1861 e 1865, e a *imigração estrangeira em massa*.

A guerra civil drenou os recursos financeiros do norte dos Estados Unidos da América e arruinou completamente a eco-

nomia do sul, onde foram destruídas fábricas, estabelecimentos comerciais e residências, além das propriedades rurais produtoras de algodão que foram queimadas, prejudicando seriamente a exportação de algodão para a Inglaterra. Esta situação gerou grandes ressentimentos e atritos entre a população do sul e do norte dos Estados Unidos, que perduraram por várias gerações e, em alguns Estados, perdura até hoje, considerando que nenhum programa governamental previu a inte-

gração profissional e econômica do sul aos Estados Unidos da América. O sul perdeu toda sua influência política, econômica e cultural nos Estados Unidos, e seus ideais tradicionais passaram a não ter muita influência no governo federal.

Como reação positiva à guerra civil houve a urbanização das terras do oeste e das áreas centrais norte-americanas, contribuindo ainda mais para o crescimento da economia, a expansão industrial e o desenvolvimento do capitalismo dos Estados Unidos. No norte, graças ao esforço de guerra, houve um crescimento surpreendente, principalmente na metallurgia, transporte ferroviário, armamentos e naval. Além do desenvolvimento tecnológico, houve o desenvolvimento de escolas e instituições de ensino superior. O comércio cresceu de maneira exponencial, espalhando-se para todo o território americano. O padrão de cultura dos Estados Unidos passou a ser o ideal nortista de “trabalho duro, educação e liberdade econômica a todos”, e que, eventualmente, faria dos Estados Unidos da América a maior potência econômica do mundo.

Um fato interessante de se notar é que os principais fundadores da Sociologia nos Estados Unidos da América nasceram antes ou durante a Guerra Civil Americana, e portanto experimentaram o impacto desse acontecimento:

- *William Graham Sumner* (1840-1910);
- *Lester F. Ward* (1843-1914);
- *Albion Small* (1854-1926);
- *Franklin Giddings* (1855-1931);
- *Thorstein B. Veblen* (1857-1929);
- *William I. Thomas* (1863-1947);
- *Robert E. Park* (1864-1944);
- *Charles H. Cooley* (1864-1929);
- *George Herbert Mead* (1863-1932).

O segundo acontecimento, a imigração estrangeira em massa, pode ser dimensionado pelos seguintes dados: entre 1860 e 1900, os Estados Unidos da América passaram de um país agrícola, com pequena população, em torno de 4 milhões de habitantes, para um país industrial, com uma das maiores economias do mundo composta de 75 milhões de habitantes. Esta transformação populacional, junto com a industrialização, redundou num processo de urbanização sem precedentes, que continuou até a década de 1930. Para se ter uma ideia, Chicago, em 1860, tinha 102.260 habitantes; em 1900, 1.698.575; e em 1930, 3.375.329 habitantes.

A sociedade norte-americana mudou com a consolidação de uma burguesia industrial, comercial e financeira significativa. Paralelamente houve a formação de uma enorme classe trabalhadora, formada na maioria por imigrantes e de uma classe média em ascensão, nas principais cidades do país.

Assim, ao findar o século XIX, os Estados Unidos da América estavam em franco desenvolvimento Industrial com um crescimento econômico e urbano significativos. As principais cidades passaram a ser espaços de conflito e de preocupações. Por essa razão, temas como imigração, aculturação ou conflitos étnicos, comportamentos desviantes, políticas públicas, entre outros, marcaram a Sociologia que se desenvolveu inicialmente no país.

As tendências intelectuais, culturais e ideológicas eram muitas, e as ciências sociais nascentes as refletiam nos constantes confrontos de suas temáticas e concepções. Mas um fato interessante, apontado por Geoffrey Hawthorn (conferir bibliografia geral e no final desta aula), deve ser levado em conta. Ele afirma que, pelo fato de a sociedade americana não ter vivido um período feudal, a sua revolução ocorreu relacionada a sua independência, não havendo necessidade de criticar nenhuma estrutura política e pensamento anteriores. Ela pôde assim tomar os pensadores iluministas com todas as suas possibilidades e pensar a construção de uma nova sociedade sem os entraves feudais remanescentes, apesar dos grandes problemas que ainda subsistiam decorrentes do fim da escravidão em 1863, principalmente nos estados do sul.

Principais influências no desenvolvimento do pensamento sociológico americano foram a *tradição religiosa protestante*, disseminada em quase todo o território com suas diversas igrejas, o *liberalismo econômico* clássico, do tipo laissez-faire entre os grandes empresários, de cunho conservador, e o evolucionismo de Darwin, e sua decorrência, o *darwinismo social* de Herbert Spencer. Acrescente-se a esse cadinho de concepções de mundo e ciência o *pragmatismo* do filósofo e psicólogo William James (1842-1910) e do filósofo Charles Pierce (1839-1914).

Conforme Mário A. Eufrásio (ver bibliografia):

O desenvolvimento da Sociologia nos Estados Unidos, na segunda metade do século XIX e inícios do século XX, pode ser traçado a partir de diversas origens, que se combinam com uma desigual influência da Sociologia que se desenvolvia no decorrer do século XIX, na Europa, associada às transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que caracterizavam o surgimento da sociedade moderna. Certos aspectos da formação da Sociologia assumiram, nos Estados Unidos, formas originais: uma motivação inicial filantrópica e favorável à reforma social, de feição progressista, e sua disputa contra os argumentos conservadores tirados da economia política clássica e do evolucionismo e do darwinismo social; o uso pioneiro de materiais sociográficos; a influência do evolucionismo de Spencer e do darwinismo social no desdobramento da discussão intelectual de um conjunto de ideias da época (entre 1850 e 1900) e os inícios do ensino universitário da Sociologia em diversas instituições de ensino e pesquisa universitárias que foram criadas nas últimas décadas do século XIX. (EUFRASIO, 1999, p. 21).

Assim, é possível perceber que os fundadores da Sociologia nos Estados Unidos da América tiveram heranças diversas, e acrescenta-se a isso que muitos deles estudaram por alguns períodos na Alemanha.

Essas heranças permitem-nos compreender como a Sociologia se desenvolveu e se firmou nos anos seguintes com duas grandes características, diferentes das características da Sociologia da França e da Alemanha:

- ▶ Por uma multiplicidade de temas, problemas e proposições e uma diversidade teórica e metodológica, num percurso que abrange desde a macro até a microssociologia. Diferentemente da Sociologia europeia, apresenta muito pouco interesse, em seu período inicial, por grandes discussões teóricas, e conformou uma Sociologia que se pretende prática, isto é, interessada em resolver os problemas existentes na sociedade mediante pesquisas aplicadas;
- ▶ Por ter se desenvolvido desde o início no interior das universidades, com presença, nas atividades universitárias, de doações e financiamento privados (Fundação Rockefeller, Comitês e Associações normalmente religiosas) que, paralelamente ao Estado, estimularam a pesquisa.

Por estas características, escolhemos analisar o desenvolvimento da Sociologia norte-americana, em três grandes universidades: Chicago, Harvard e Columbia.

A *Universidade de Chicago* foi fundada em 1890 e recebeu seus primeiros alunos em 1892, graças a uma grande doação feita por John D. Rockefeller, e foi nela que surgiu o primeiro departamento de Sociologia, sob a direção de *Albion Small* (1854-1926). A sua presença na Sociologia americana se deu fundamentalmente por ter sido grande professor e organizador. Em 1895 criou o *American Journal of Sociology* e, em 1907, participou ativamente da criação da Sociedade Americana de Sociologia. Ele publicou, junto com Georges Vincent em 1894, talvez o primeiro manual de Sociologia para estudantes, intitulado *Introdução ao estudo da Sociedade*. Small será o principal divulgador do pensamento de George Simmel nos Estados Unidos da América (havia estudado na Alemanha, como quase todos os que trabalhavam nesse momento em Chicago).

A Universidade de Chicago, no início de seus trabalhos sociológicos, deu primazia à pesquisa de campo, isto é, à pesquisa empírica, procurando conhecer, através da observação direta, a dinâmica das relações sociais. Assim, nela se desenvolveu uma forte tendência pragmática e microssociológica que viria a ser conhecida com a Escola de Chicago. Um de seus expoentes, nesse momento, *William F. Ogburn* (1886-1959), desenvolveu instrumentos estatísticos com finalidades bem práticas para análise da realidade social.

Vários autores participaram desse movimento. Entre os mais conhecidos no Brasil, podem ser citados:

- *William I. Thomas* (1863-1947) e *Florian Znaniecki* (1882-1958 – nascido na Polônia, chegou aos Estados Unidos da América em 1914) – desenvolveram e publicaram uma pesquisa intitulada *O camponês polonês na Europa e na América* durante os anos de 1918 a 1921 – conforme: http://wikipedia.qwika.com/en2pt/Florian_Znaniecki
- *Robert E. Park* (1864-1944) e *Ernest W. Burgess* (1886-1966), que escreveram *Introdução à ciência da Sociologia*, em 1921. Os dois, juntamente com R. Mackenzie, escreveram o clássico livro *A cidade*, em 1925.
- *Louis Wirth* (1897-1952) Nascido na Alemanha, chegou aos Estados Unidos da América em 1911, e publicou *O gueto*, em 1928, além de um famoso artigo, em 1938: *Urbanismo como modo de vida* (claramente influenciado por George Simmel, que também havia escrito outro importante artigo: *A metrópole e a vida mental*).

Outros autores desenvolveram pesquisas sobre temas que evidenciavam a preocupação existente em Chicago e nas grandes cidades dos Estados Unidos da América (a desorganização social nas cidades, marginalidade social, alcoolismo, drogas, segregação racial, delinquência) que evidenciam a relação entre a pesquisa sociológica e a intervenção dos organismos públicos. Houve, em alguns deles, a preocupação com o que eles chamavam de ecologia humana em oposição à ecologia animal e vegetal.

Entretanto, pouco a pouco foi também se firmando, em Chicago, uma outra perspectiva congregando sociólogos e antropólogos relacionados à Psicologia social que, posteriormente, veio a se chamar de *interacionismo simbólico*. A principal figura dessa vertente foi *George Herbert Mead* (1863-1932), que trabalhou com John Dewey e desenvolveu uma visão pragmática e com uma forte tendência que, hoje, chamaríamos psicossociológica.

G. H. Mead, filósofo e psicólogo social, trabalhou em várias áreas, sobretudo como psicólogo social, e foi professor de várias gerações de antropólogos e sociólogos. Não chegou a sistematizar suas propostas em vida, o que foi realizado postumamente, quando seus alunos e discípulos compilaram uma série de anotações de suas aulas (taquigrafadas, em sua maior parte), do curso de Psicologia Social que ministrava, de palestras e de alguns de seus artigos, editando a obra *Self, mind and society* (1934). Ele se dedicou a refletir sobre a consciência, para ele uma característica distintiva da espécie humana. afirmou a necessidade de se pensar a responsabilidade individual no contexto de uma coletividade de indivíduos que se orientavam uns pelos outros, mas também para si próprios.

Além da tradição intelectual presente nos Estados Unidos da América, houve a influência de Gabriel Tarde, mais do que Durkheim, aliada à de Georg Simmel. Seus continuadores foram *Herbert Blumer* (1900-1987) e *Everett C. Hughes* (1897-1983). Mais

conhecidos no Brasil, e ainda presentes hoje na Sociologia brasileira, são Erving Goffman (1922-1982) e Howard Becker (1928-).

Charles H. Cooley – Companheiro de George Herbert Mead

Esta vertente da sociologia, mais uma psicossociologia (conhecida posteriormente como interacionismo simbólico), nos Estados Unidos da América, é representada também por Charles H. Cooley (1864-1929), que escreveu *A natureza humana e a ordem social* (1902), *Organização social* (1909) e *O processo social* (1918). Ele passou 37 anos como professor da Universidade de Michigan. Recusou-se a ir para a Universidade de Columbia, pois preferiu ficar na calma de Michigan. Mesmo assim, em 1918, foi presidente da Sociedade Sociológica Americana. Complementando o pensamento de G. H. Mead, preocupava-se com os vínculos entre indivíduo e sociedade, destacando a liberdade individual, a ordem social negociada e a mudança social. Para ele, não há prevalência nem do indivíduo, nem do grupo na análise sociológica, há sempre um processo interativo de influência mútua entre ambos. A distinção e complementaridade entre os grupos primários e secundários é a marca que distingue sua contribuição com ênfase nas relações afetivas. Em seus livros, Cooley defende a aproximação sociopsicológica para a compreensão da sociedade. Preocupa-se principalmente com a determinação social do caráter. Daí surge sua teoria fundamental: a mente é social e a sociedade, mental. Procura demonstrar que o ideal de unidade moral, envolvendo qualidades como lealdade, justiça e liberdade, é derivado da participação em grupos primários onde estreitas relações são mantidas como na família, etc. Daí sua criação da classificação dos grupos em primários e secundários. Na ausência de tal experiência moral, é provável a ocorrência de fenômenos de desorganização social.

A Universidade de Harvard (localizada na cidade de Cambridge, no estado de Massachusetts) foi fundada em 1636, como Harvard College, em homenagem a John Harvard, seu principal mecenas. Só a partir de 1780 passou a se chamar Harvard University.

Antes de ter um Departamento de Sociologia, em Harvard desenvolveu-se uma preocupação com a industrialização crescente nos Estados Unidos da América. Esta preocupação foi protagonizada por Georges Elton Mayo (1880-1949 – Nascido na Austrália), que trabalhou sobre o que poderíamos chamar de germe de uma Sociologia industrial. Mayo iniciou esta caminhada com uma grande pesquisa, entre 1927 e 1932, com os operários da empresa Western Electric, e procurou entender a influência das relações sociais na produtividade dos trabalhadores.

Seu livro mais conhecido, *Os problemas humanos de uma civilização industrial*, foi escrito em 1933. Como consequência, foi criada, em Harvard, a Divisão de Pesquisas Industriais. Após este primeiro ensaio de “sociologia industrial”, mesmo sem um departamento específico, a Sociologia nesta universidade foi marcada por uma preocupação teórica.

Pitirim A. Sorokin (1889-1968) foi quem começou essa trajetória. Oriundo de uma família de camponeses pobres, nasceu no norte da Rússia, ele se tornou sociólogo e historiador depois de estudar na Universidade de São Petersburgo, onde recebeu o título de doutor em Sociologia, em 1922. Exilou-se da Rússia em 1923, após criticar a revolução de 1917, e depois de breve estada em Praga partiu para os Estados Unidos da América, onde lhe foi oferecido um lugar de professor na Universidade de Minnesota. Quando assumiu a cidadania americana, mudou-se para a Universidade de Harvard, onde se tornou professor da primeira cátedra de Sociologia desta instituição. Organizou o Departamento de Sociologia em 1930, sendo seu chefe até 1944, quando foi substituído por Talcott Parsons.

Diferentemente da trajetória de Chicago, Sorokin imprimiu a Harvard uma preocupação teórica, baseado em autores europeus, não levando em conta a tradição norte-americana e desenvolvendo seus estudos sobre as teorias da dinâmica social e dos processos de mobilidade e mudança sociais. Ficou em Harvard até sua morte, em 1968.

Suas principais obras: *Sociologia da revolução; Mobilidade social; Dinâmica social e cultural; Sociedade, cultura e personalidade; Novas teorias sociológicas; A crise de nosso tempo* (as três últimas publicadas no Brasil).

Mas o principal representante da Sociologia de Harvard foi Talcott Parsons (1902-1979). Filho de pai pastor, graduou-se em Biologia e Filosofia no Amherst College (1924), pois pretendia se formar em Medicina. Ao se graduar, decidiu-se pelo campo das Ciências Sociais, fez sua pós-graduação na Escola de Economia em Londres e doutorou-se na Universidade de Heidelberg, Alemanha (1925-1927). Voltando aos Estados Unidos da América ensinou Economia e Sociologia na Universidade de Harvard durante 45 anos (1928-1973). Em 1944 substituiu Sorokin, no Departamento de Sociologia, em Harvard, e em 1946 transformou esse departamento num Departamento Interdisciplinar de Relações Sociais, onde procurou, como o próprio nome indicava, uma visão mais ampla, relacionando a Sociologia a outras ciências sociais.

Ele buscou dar um encaminhamento mais teórico para a Sociologia norte-americana, no mesmo sentido em que Sorokin, e voltou-se para a Sociologia europeia, buscando em Max Weber, Vilfredo Pareto e Emile Durkheim, além do economista inglês Marshall, os fundamentos para produzir a sua grande obra teórica, que dominará a Sociologia norte-americana desde então e que pode ser resumida nos seus dois livros mais expressivos: *A estrutura da ação social* (1937) e *O sistema social* (1951). Neles desenvolveu a sua teoria da ação social, con-

tribuindo para o fortalecimento da teoria da escolha racional e da articulação de sistemas em termos amplos onde as unidades se relacionam e interagem formando um sistema social que se mantém e desenvolve no tempo, com tendência à sua manutenção.

Talcott Parsons tornou-se seguramente o sociólogo norte-americano mais conhecido em todo o mundo. Seus críticos, em geral, entenderam-no como um pensador conservador, preocupado basicamente com o bom ordenamento da sociedade, sem ter muita tolerância com a desconformidade ou a dissidência dos que podiam manifestar-se contra ela. Sua obsessão foi determinar a função que os indivíduos desempenhavam na estrutura social visando à excelência das coisas. Foi um estudioso da estratificação, e não da mudança ou transformação sociais.

Desinteressando-se dos aspectos da transformação social, sua inclinação deu-se em favor do equilíbrio e do consenso. Naturalmente que isso o faz entender o indivíduo como expressão das estruturas, as quais ele devia manter e preservar. Caso isso não ocorresse, entravam em ação os mecanismos de controle social (moral, ética, sistema jurídico e penal, etc.), como um instrumento preventivo ou corretivo. O objetivo de qualquer sociedade seria alcançar a homeostase, a manutenção da estabilidade, do equilíbrio permanente, fazendo com que só pudéssemos entender uma parte qualquer a ser estudada em função do todo.

Conceitos como “adaptação”, “integração” e “manutenção”, muito utilizados por Parsons, podem classificá-lo no campo conservador do pensamento sociológico, pois analisou a política apenas como instrumento de garantia do bom andar do sistema, jamais como instrumento de transformação. A sua teoria passou a ser conhecida como funcionalismo estrutural ou estruturo-funcionalismo.

Por essas características, o seu trabalho teve influência em diversos países e ambientes acadêmicos, inclusive na então União Soviética, onde, em 1964, ministrou aulas sobre a Sociologia americana a convite da Academia de Ciências Soviéticas.

Parsons se aposentou em 1973, vindo a falecer em 1979, na Alemanha, quando participava de um evento homenageando a sua obra. Seus principais trabalhos foram:

- *A estrutura da ação social* (1937);
- *O Sistema social* (1951);
- *Economia e sociedade* – com N. Smelser (1956);
- *Estrutura e processo nas sociedades modernas* (1960);
- *Sociedades: perspectivas evolucionárias e comparativas* (1966);
- *Teoria sociológica e sociedade moderna* (1968);
- *Política e estrutura social* (1969);
- *Sistemas sociais e a evolução da teoria da ação* (1977);
- *Teoria da ação e a condição humana* (1978).

O trabalho de Talcott Parsons foi influente entre as décadas de 1950 e 1970, principalmente nos Estados Unidos, e foi perdendo vigor no decorrer dos anos seguintes. Mais recentemente sua obra começou a ser (re)valorizada a partir dos trabalhos de Niklas Luhmann (*teoria dos sistemas*), na Alemanha, e pelo trabalho de Jeffrey Alexander, da Universidade de Yale – Estados Unidos da América, conhecido como *neofuncionalista*.

A *Universidade Columbia*, situada na ilha de Manhattan, em Nova York, foi fundada no ano 1754 como *King's College*, e enquanto a recém-nascida nação declarava-se independente da Grã-Bretanha, a instituição passou a se chamar *Columbia University*.

Ali, a Sociologia teve como destaque inicial as pesquisas de comunidade (*community social surveys*) de *Franklin Giddings* (1855-1931), que seguia o que se fazia em Chicago, uma vez que a situação urbana das duas cidades era muito parecida. Giddings foi pioneiro no uso de métodos quantitativos e experimentais no estudo dos fenômenos sociais, e seu trabalho foi fortemente marcado pelo evolucionismo e pelo pragmatismo. Ele escreveu uma importante obra sociológica, onde ressaltam os seguintes títulos:

- *The theory of Sociology* (1894);
- *Principles of Sociology* (1896);
- *The theory of socialization* (1897);
- *Elements of Sociology* (1898);
- *Inductive Sociology* (1901);
- *Descriptive and historical Sociology* (1906).

Depois de Giddings, a principal expressão da Sociologia na Columbia University foi *Robert K. Merton* (1910-2003 – Seu nome verdadeiro era Meyer R. Schkolnick). Filho de imigrantes da Europa Oriental, Merton viveu precariamente nos bairros novaiorquinos. Quando adolescente, havia adotado o nome de Robert Merlin, porque fazia truques de mágica em festinhas de aniversário. Voltou a ser Robert K. Merton quando recebeu uma bolsa de estudos para a Temple University, pois o nome era mais norte-americano. Após graduar-se foi fazer sua pós-graduação em Harvard, onde trabalhou com P. Sorokin e T. Parsons até defender seu doutorado, em 1936.

Em palestra para o *American Council of Learned Societies*, em 1994, Merton declarou que, graças às bibliotecas, escolas e orquestras a que tinha tido acesso, e até mesmo à gangue de jovens a que havia aderido, sua juventude o tinha preparado bem para o que denominava uma vida de estudo: “Meus colegas sociólogos devem ter notado” – disse – “como aquele cortiço aparentemente carente em *South Philadelphia* proporcionou a um jovem todo tipo de capital – capital social, cultural, humano e, acima de tudo, o que podemos chamar de capital público – isso é, todo tipo de capital, exceto o financeiro pessoal”.

Em 1941 Merton transferiu-se para a Universidade de Columbia, onde ficou por 38 anos, até aposentar-se. Nela procurou integrar teoria à prática sociológica. Estudou o comportamento desviante e os processos de adaptação social tendo por base suas pesquisas qualitativas e quantitativas das profissões em ambiente de solidariedade e de conflito.

Teve seu nome vinculado à proposta de criação de *teorias de alcance médio*. Dizia ele que os sociólogos deveriam deixar de lado as grandes teorias (criticando Parsons) e criar outras de menor alcance, pois assim estariam sendo muito mais úteis para a sociedade. Essas teorias, de médio alcance, estariam situadas entre as hipóteses de trabalho rotineiras na pesquisa e as amplas especulações abarcando um sistema conceitual dominante. Assim, elas estariam mediando as abstrações e generalizações e os fundamentos empíricos da pesquisa.

Merton criou uma série de conceitos utilizados pela maioria dos sociólogos no mundo e aplicáveis nas mais diferentes áreas das ciências humanas, entre os quais podemos destacar: *função manifesta e função latente, disfunções, profecia autor-realizável, homofilia, heterofilia, estruturas de oportunidades, socialização emancipatória, teorias de médio alcance, ambivalência sociológica, comportamento de grupo de referência, etc.*

Como sociólogo da ciência, Merton, que até hoje é considerado como um de seus principais teóricos, desenvolve os quatro imperativos institucionais de todo o cientista, como ideais que devem fundamentar os objetivos e os métodos da ciência:

- ▶ *Comunalismo* – a propriedade comum das descobertas científicas (Merton, de fato, usou o termo “comunismo”, todavia sem ligação com o marxismo);
- ▶ *Universalismo* – critérios universais de verdade (não baseados em raça, classe, gênero, religião ou nacionalidade);
- ▶ *Desinteresse* – a ação do cientista não deve ser movida por interesse próprio;
- ▶ *Ceticismo organizado* – todas as ideias devem ser testadas e submetidas ao rigoroso escrutínio da comunidade.

Robert Merton teve uma visão bastante humanista da função social da ciência, demonstrando influência clara de Max Weber. Ele acreditava na ciência como um conjunto de conhecimentos compartilhados por toda a sociedade, que deveria julgar a credibilidade da verdade científica de acordo com suas expectativas e valores morais próprios. Mas a decisão do que fazer não seria da sociedade, e sim do próprio cientista, sempre adequando seus valores ao da sociedade. Nos últimos 35 anos, Merton reuniu informações sobre a ideia e funcionamento da *serendipidade* (um neologismo referente às descobertas científicas realizadas, aparentemente, por acaso), que foram publicadas após sua morte com o título *The travels and*

adventures of serendipity (“As viagens e aventuras da serendipidade”).

Além de suas propostas teóricas, Merton criou, na Universidade de Columbia, o Departamento de Pesquisa Social Aplicada, quando tiveram origem os primeiros grupos focais. Mas foi Paul Lazarsfeld o responsável pelo desenvolvimento desse setor.

Paul Lazarsfeld (1901-1976) nasceu em Viena, filho de um advogado socialista atuante, e cresceu em um ambiente onde circulavam intelectuais de diferentes formações políticas e expoentes ligados às ciências, à literatura e à música, ao teatro e à psicanálise. Estudou na Universidade de Viena, onde defendeu sua tese de doutorado, em 1925, em Matemática, e após seu doutoramento fundou, em 1929, um instituto de pesquisa para psicologia social aplicada na capital austriaca.

Em 1933 emigrou para os Estados Unidos da América, onde foi diretor do Gabinete de Pesquisa Radiotelefônica na Universidade de Princeton, depois de receber um fundo da Fundação Rockefeller para pesquisar sociologia e psicologia associadas à comunicação. Em 1940, o seu projeto “mudou-se” para a Universidade Columbia, onde exerceu docência no seu departamento de Sociologia até 1970. Lazarsfeld desenvolveu um arsenal de metodologias quantitativas, utilizando todo um instrumental estatístico que incluía índices, análises multivariadas, escalas, painéis, testes, correlações, etc., voltado para o estudo do comportamento dos habitantes dos Estados Unidos da América, envolvendo desde os meios de comunicação de massa, as escolhas eleitorais, as atitudes políticas até os padrões de consumo. Pare ele e os seus colaboradores, tudo poderia ser quantificável. Teve seus críticos dentro dos Estados Unidos da América, entre os quais Pitirim Sorokin, que denunciou aquela época como a *época da quantofrenia e da numerologia*, e também Charles Wright Mills, no capítulo *O empirismo abstrato*, que integra seu livro *A imaginação sociológica*.

Estas três universidades – Chicago, Harvard e Columbia – embora não tenham sido as únicas, foram as que tiveram primazia no desenvolvimento da Sociologia nos Estados Unidos da América.

➔ **Curiosidade:** para se ter uma ideia de como a importância dessas instituições estava presente no cotidiano dos cientistas sociais dos Estados Unidos da América, há uma “piada sociológica” que demonstra muito bem como cada uma destas universidades tinha uma determinada marca no universo da Sociologia dos Estados Unidos da América (Cf. GASTALDO, Édison (Org.) *Erving Goffman. Desbravador do cotidiano*. Porto Alegre: Tomo Ed., 2004. p. 28).

Uma tese sobre a sociologia da bebida alcoólica teria uma denominação conforme a universidade onde fosse realizada:

- Em Harvard – “Modos de alívio cultural em sistemas sociais ocidentais”.
- Em Columbia – “Funções latentes do uso de álcool em uma amostra nacional”.
- Em Chicago – “Interação social no Jimmy’s: um bar na Rua 55”.

“Outsiders”. Visão crítica e militante

Dois sociólogos, de duas gerações diferentes, podem ser considerados *outsiders* na Sociologia dos Estados Unidos da América: Thorstein B. Veblen (1857-1929) e Charles Wright Mills (1916-1962).

Thorstein B. Veblen nasceu em 1857, em Manitowoc (Wisconsin), e morreu em 1929, em Menlo Park (Califórnia). Filho de imigrantes noruegueses, teve uma infância de muita penúria, até seus pais se estabelecerem como produtores rurais. Assim, puderam levar uma vida financeiramente mais tranquila, o que permitiu que Veblen pudesse frequentar bons colégios. No ensino pré-universitário foi aluno brilhante, impressionando sempre seus professores. Graduou-se em Filosofia pela Universidade Johns Hopkins, onde conheceu o pensamento de Herbert Spencer, que muito o influenciou. Concluiu seu doutorado na Universidade de Yale, e conheceu Charles Sanders Pierce (1839-1914) e William Graham Sumner. Sem trabalho como professor matriculou-se de novo, na Universidade de Cornell, e conseguiu entrar para o Departamento de Economia da Universidade de Chicago. Também se tornou professor nas universidades de Stanford e do Missouri e fundou a *New School for Social Research*, de Nova York. Mesmo com prêmios e uma vida acadêmica reconhecida e elogiada, por onde passou, Veblen tinha fama de excêntrico e pouco respeitador dos costumes pudicos da época. Assim, foi sendo exonerado de todas as universidades onde havia lecionado, e não conseguindo ao final de sua vida nenhum lugar para ministrar aulas, terminou sendo ajudado por seus alunos.

Quanto a Thorstein Veblen, seu trabalho foi insistir na questão da acumulação como modo de vida e não como suporte à dinâmica do capitalismo, que entendia como sendo uma máquina de produzir. Assim, a acumulação à qual se refere não é a do capital, mas a dos objetos ou dos serviços de consumo, pois enquanto nas sociedades tradicionais essa dinâmica mostra seu poder, nas sociedades capitalistas ela trata de mostrar seu sucesso. Veblen, vindo de uma corrente de análise muito mais dinâmica, a corrente institucionalista, insistiu que o consumo servia para afirmar a sua vinculação a um grupo social ao mesmo tempo em que traduzia o desejo de cada um dos membros do grupo de se agregar a um grupo social superior. Segundo esse autor, qualquer classe era movida pelo desejo, e rivalizava com a classe que lhe era imediatamente superior na escala social, e essa tendência à emulação

era o mais poderoso, o mais ativo, o mais incansável dos motores da própria vida econômica.

Para as classes dominantes, tratava-se de mostrar de maneira ostensiva que tinha conseguido alcançar o sucesso; já para as outras classes, tratava-se de ascensão na hierarquia social. Veblen viu, nessa escalada, a profunda causa da dinâmica produtiva.

A sua originalidade não foi criticar o universo da mercadoria, mas mostrar que esse universo gerava uma demanda sem fim, que também era a fonte de um crescimento sem fim. Segundo ele, o capitalismo era um aprendiz de feiticeiro, que abria as válvulas da produção sem limites, dado que ela era da ordem do desejo e não da ordem da necessidade.

Em seus escritos criticou os capitães de indústria, o sistema de sabotagem, ou seja, a prática de diminuir a produção para se obter maiores preços, considerando-se o poder monopolista das grandes corporações.

Termos como “consumo conspícuo”, “ócio vicário”, “desperdício conspícuo” se transformaram em conceitos que, na sua época, foram tomados como termos de luta por seus alunos e ex-alunos.

Criticou implacável do capitalismo e cético quanto às virtudes do socialismo, seus conceitos são ainda muito usados na reflexão sobre a sociedade de consumo. Ele foi um pária acadêmico na maior parte do tempo, migrando de universidade para universidade, sempre acolhido com honras pelos colegas economistas – o que não se refletia na sua remuneração. Em pouco tempo tornou-se o inimigo número um dos administradores acadêmicos puritanos no final do século XIX e início do século XX.

Charles Wright Mills (1916-1962) nasceu em Waco, no Texas. Mestre em Artes, Filosofia e Sociologia pela Universidade do Texas, concluiu seu doutorado em Sociologia e Antropologia na Universidade de Wisconsin. Foi professor de Sociologia das Universidades de Maryland e Columbia e tornou-se outro outsider que representa uma tendência quase marginal na Sociologia nos Estados Unidos da América. Uma Sociologia que apresenta uma visão crítica e militante da sociedade norte-americana da própria Sociologia. Foi um dos sociólogos norte-americanos de maior presença no Brasil, em especial nos anos 60 e 70, quando os movimentos políticos pendiam para um olhar mais crítico do sistema e numa época em que Parsons era lido e criticado por seu “americanismo” exagerado.

Tendo influência de Karl Marx e de Max Weber, Wright Mills procurou conciliar o conceito de classe social com o de status, visando esclarecer os processos e os mecanismos de conflitos e mudança sociais. Através de suas pesquisas procurou esclarecer a complexidade das estruturas de poder, particularmente das elites (em lugar do conceito de classes dominantes) e de seu papel na mudança social, fugindo da ideia de revolução como única via para a transformação social.

Mills transferiu-se, em 1941, para a Universidade de Maryland (College Park), onde ministrou aulas de Sociologia. Nos três anos seguintes colaborou com Hans H. Gerth em dois livros: uma coletânea de textos de Max Weber, *From Max Weber: essays in Sociology*, publicado em 1946 (e que no Brasil apareceu com o título *Ensaios de Sociologia*), sendo reimpresso mais de 60 anos após sua publicação, e a obra *Character and social structure*, publicada em 1953.

Em 1945, Mills mudou-se para Nova York, indo trabalhar no *Bureau of Applied Social Research*, a convite de seu fundador e diretor, Paul Lazarsfeld. Ali, teve acesso a farto material empírico, trabalhou coordenando equipes de investigadores e pôde adquirir habilidades em métodos e técnicas de pesquisa quantitativa. No entanto, apesar da admiração que inicialmente sentia por Lazarsfeld, aos poucos as relações entre os dois se deterioraram, até serem rompidas, por completo, em 1952.

Paralelamente, começou a lecionar na Universidade de Columbia, em 1947, nela permanecendo até sua morte, em 1962. Ao longo desses 15 anos, Mills foi uma figura relativamente marginal no ambiente da Universidade de Columbia. As relações pessoais com alguns colegas foram difíceis. Como consequência não ministrava aulas na pós-graduação, uma situação que lhe dava a vantagem de ter mais tempo para dedicar-se à pesquisa e à escrita.

À medida que aumentava o afastamento de seus pares acadêmicos norte-americanos, Mills buscava escrever mais e mais para o grande público. Além de artigos em revistas como *New Leader*, *Politics*, *New York Times Magazine* e *Dissent*, escreveu “livros-panfletos” que lhe deram grande exposição na mídia americana, principalmente *As causas da Terceira Guerra Mundial* (1958), onde discutiu a corrida nuclear, e *A Revolução em Cuba* (1960), analisando a fase inicial da revolução cubana. Este livro foi um enorme sucesso de vendas. Entretanto, ao mesmo tempo, se viu cada vez mais em “maus lençóis” com os conservadores e as autoridades americanas, chegando a receber ameaças de morte pela defesa que fizera da revolução cubana.

Conhecido principalmente por seu livro *A imaginação sociológica*, publicado originalmente nos Estados Unidos da América em 1959, nele Mills faz um apelo para que sociólogos não deixem a imaginação e a criatividade de lado, ao exercerem sua profissão, em favor de uma pretensa objetividade e neutralidade do trabalho científico. Para ele, as grandes obras e os grandes intelectuais da História nunca abriram mão de sua reflexividade e criatividade, além de uma postura crítica perante a realidade. Uma das críticas de Mills à Sociologia era de que esta deveria ser acessível à compreensão do grande público. Esta sua crítica fazia parte de seu argumento maior de que o intelectual deveria manter uma postura crítica e reflexiva diante da realidade, e assim tomar parte nos debates públicos de sua época.

Ao longo do livro *A imaginação sociológica*, Mills buscou fazer a defesa da “tradição clássica” das ciências sociais, inspirado nas maiores influências intelectuais de sua vida: os alemães Karl Marx, Max Weber e Karl Mannheim, além dos norte-americanos William James, Thorstein Veblen e John Dewey.

Este livro fez com que Mills passasse a ser um autor mal-dito na Sociologia dos Estados Unidos da América, considerando seus ataques a todo o conjunto da Sociologia de seu país. Fez críticas à grande teoria de Parsons, aos empiricistas, principalmente Paul Lazarsfeld, e ao pensamento burocratizado no interior das universidades, causando escândalo nos círculos acadêmicos pelo ataque contundente que fez a seus pares.

Wright Mills sempre realizou uma apaixonada defesa da ciência social inseparável da vida pessoal do cientista. Propôs que a intuição, a imaginação, o comprometimento com o tempo que se vive eram fundamentais para compreender científicamente a realidade social. Procurou incitar os sociólogos de seu tempo e também seus alunos a assumirem responsabilidade social como agentes ativos na sociedade, desenvolvendo assim suas capacidades críticas perante a sociedade em que viviam.

Em dezembro de 1960 Mills sofreu um sério infarto do miocárdio. Sobreviveu mais 15 meses e, em 20 de março de 1962, morreu em sua casa, de outro ataque cardíaco, aos 45 anos de idade.

Sua obra foi publicada em vários idiomas. No Brasil, entre outras, podemos destacar: 

- *Caráter e estrutura social* (1973);
- *Ensaios de Sociologia* (1963);
- *A nova classe média* (1969);
- *A elite do poder* (1962);
- *A imaginação sociológica* (1969);
- *Os marxistas* (1968);
- *As causas da próxima guerra mundial* (1961);
- *A verdade sobre Cuba* (1961);
- *Poder e política* (1965);
- *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios* (2009).

 **Obs.:** As datas são das publicações no Brasil

Outros sociólogos dos Estados Unidos da América que buscaram uma postura crítica, continuadores ou não de Wright Mills, foram: Irving L. Horowitz (1929-); Martin Nicolaus (1928-); Andrew Gunder Frank (1929-) e Alvin Gouldner (1920-1980).

CONHECENDO MAIS SOBRE

A Sociologia nos Estados Unidos da América

- ABREU, Alzira Alves de; VELHO, Gilberto; DUQUE ESTRADA, Maria Ignez; BECKER, Howard S.

Uma entrevista com Howard S. Becker. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 3, n.5, 1990. p.114-136.

Link: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/69.pdf>>.

- BRAGA, Adriana e GASTALDO, Édison.

O legado de Chicago e os estudos de recepção, usos e consumos midiáticos.

Link: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/5845/4254>>.

- SEIXAS, Renato. *Identidade cultural: estruturas e modelos de abordagem – a contribuição de Robert Merton.*

Link: <http://www.ial5775.xpg.com.br/resumo_robert_merton.pdf>.

- RIBEIRO, Ednaldo Aparecido. *O elemento voluntarista na sociologia de Talcott Parsons.*

Link: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/186/136>>.

- FRANÇA, Andressa Silvério Terra. *Talcott Parsons: apontamentos para uma análise institucional.*

Link: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/11312/11383>>.

- BAPTISTA DA SILVA, Paulo Vinícius. *GOFFMAN, discípulo de MEAD?*

Link: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/25/25%20Artigo_08.pdf>.

COMO VIMOS NESTA AULA...

A Sociologia desenvolveu-se nos Estados Unidos da América a partir de variadas influências, internas e externas, especialmente da França e mais ainda da Alemanha. A Sociologia dos Estados Unidos da América apresenta uma importante contribuição para o desenvolvimento de metodologias e técnicas de pesquisa (quantitativas e qualitativa) e para o de-

senvolvimento de uma grande teoria, a partir dos trabalhos de Parsons, e também de uma teoria de médio alcance com Merton. Mas sua contribuição mais original à teoria sociológica, na visão de Parsons, foi a vertente psicossociológica, mais conhecida como interacionismo simbólico.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

1 Considere quais são os elementos históricos e intelectuais que caracterizam o desenvolvimento da Sociologia nos Estados Unidos da América e, através dos textos específicos, abaixo relacionados, procure sustentar a sua posição.

2 Leia os dois textos indicados a seguir e procure analisar quais as semelhanças e as divergências entre o pensamento de Merton e o de Parsons. 

- SEIXAS, Renato. *Identidade cultural: estruturas e modelos de abordagem – a contribuição de Robert Merton.*

Link: <http://www.ial5775.xpg.com.br/resumo_robert_merton.pdf>.

- RIBEIRO, Ednaldo Aparecido. *O elemento voluntarista na sociologia de Talcott Parsons.*

Link: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/186/136>>.

3 Duas sugestões para serem utilizadas em suas aulas no Ensino Médio: 

▶ Produção de um texto explicando como os estudos da marginalidade, alcoolismo, drogas e segregação racial, temas da chamada Escola de Chicago, contribuíram para a compreensão das dinâmicas sociais nas grandes cidades.

▶ Produção de um texto a partir do seguinte excerto sobre T. Veblen:

“[...] A acumulação da qual ele fala não é a do capital, mas a dos objetos ou dos serviços de consumo, pois enquanto que, nas sociedades tradicionais, esta dinâmica trata de mostrar assim o seu poder, nas sociedades capitalistas ela trata de mostrar o seu sucesso [...]”, explicando os desdobramentos sociais decorrentes do consumo no mundo de hoje.

(Esta citação encontra-se em: <<http://pt.shvoong.com/humanities/253394-thorstein-veblen-din%C3%A2mica-da-acumula%C3%A7%C3%A3o/>>).

REFERÊNCIAS

DAS OBRAS CITADAS NA BIBLIOGRAFIA GERAL, INDICAMOS AS SEGUINTE LEITURAS, ENTRE OUTRAS, PARA UMA MELHOR COMPREENSÃO DA SOCIOLOGIA NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA:

CASTRO, Ana Maria de; DIAS, Edmundo F. *Introdução ao pensamento sociológico: Durkheim/Weber/Marx/Parsons.* 15. ed. Rio de Janeiro: Centauro, 2001. [Ler “Parsons”, p. 205-252].

COLLINS, Randall. *Quatro tradições sociológicas.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. [Ler o capítulo 4 – A tradição microinteracionista, p. 205-243].

CUIN, Charles-Henry; GRESLE, François. *História da sociologia.* Lisboa: Dom Quixote, 1995. [Ler Parte A – IV. 2 – O reformismo americano; Parte B – I. 3. – A sociologia atravessou o Atlântico; e Parte B – II. 1. – A “idade de ouro” da sociologia americana].

HAWTHORN, Geoffrey. *Iluminismo e desespero.* Uma história da sociologia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. [Ler o Cap. 9 – A história ignorada, p. 191-214].

TIMASHEFF, Nicholas S. *Teoria sociológica.* 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. [Vários capítulos deste livro tratam da Sociologia nos Estados Unidos da América].

Sobre Thorstein B. Veblen. Seu principal livro, e bem conhecido no Brasil, é a Teoria da Classe Ociosa. Possui duas edições:

CAVALIERI, Marco Antônio Ribas. *O surgimento do institucionalismo norte-americano: um ensaio sobre o pensamento e o tempo de Thorstein Veblen.* Tese de Doutorado em Economia do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. UFMG/Cedeplar. 2009. Disponível em: <http://www.cedeplar.ufmg.br/economia/teses/2009/Marco_Antonio_Ribas_Cavalieri.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2010. [Nesta tese há uma biografia muito detalhada de Veblen].

SILVA, Wagner Luís da. *Arqueologia da sociologia econômica: a contribuição de Thorstein Veblen.* Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/index.php/estudos/article/viewFile/1149/935>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

VEBLEN, Thorstein B. *A Teoria da Classe Ociosa.* Tradução de Olívia Krähenbühl. São Paulo: Pioneira, 1965. [1ª edição]

_____. CIVITA, Victor (editor). *Veblen.* 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. [Os Pensadores – 2ª edição]

SOBRE A ESCOLA DE CHICAGO:

EUFRASIO, Mário A. *Estrutura urbana e ecologia humana.* A escola sociológica de Chicago (1915-1940). São Paulo: EDUSP/Ed. 34, 1999.

WIRTH, Louis. O Urbanismo como Modo de Vida. In: VELHO, Otávio G. (Org.) *O fenômeno urbano.* 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

TEXTOS E LIVROS DE T. PARSONS E SOBRE O AUTOR:

DOMINGUES, José Maurício. *A sociologia de Talcott Parsons.* São Paulo: Annablume, 2004.

PARSONS, Talcott. O conceito de sistema social. In: CARDOSO, Fernando H.; IANNI, Octávio (Orgs.). *Homem e sociedade: leituras básicas de sociologia geral.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973. p. 47-55.

_____. Os componentes do sistema social. In: CARDOSO, Fernando H.; IANNI, Octávio (Orgs.). *Homem e sociedade: leituras básicas de sociologia geral.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973. p. 56-59.

_____. *O sistema das sociedades modernas.* São Paulo: Pioneira, 1974.

_____. *Sociologia americana: perspectivas, problemas, métodos.* São Paulo: Cultrix, 1970.

_____. *Sociedades: perspectivas evolutivas e comparativas.* São Paulo: Pioneira, 1969.

_____. *Sociologia política.* Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

ROCHER, Guy. *Talcott Parsons e a sociologia americana.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LIVROS DE ROBERT K. MERTON:

MERTON, Robert K. *Sociologia: teoria e estrutura.* São Paulo: Mestre Jou, 1970.

_____. *A ambivaléncia sociológica e outros ensaios.* Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SOBRE C. WRIGHT MILLS

FERNANDES, Heloísa R. *Wright Mills.* São Paulo: Ática, 1985. Esta coletânea possui uma introdução muito interessante e uma série de textos de Mills.

MILLS, C. Wright. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios.* Rio de Janeiro: Zahar, 2009. [Há uma introdução de Celso Castro que traz informações muito interessantes e também alguns textos inéditos de C. Wright Mills].

A Sociologia contemporânea

Nelson Dacio Tomazi

INICIANDO NOSSA CONVERSA

A Sociologia chegou até a década de 1970 marcada por análises e discussões sobre temas nacionais ainda que pensadores já circulassem, com suas obras, ou pessoalmente, por vários países e continentes.

O que vamos demonstrar aqui é que as últimas décadas do século XX e esta primeira década do século XXI estão marcadas por uma Sociologia internacionalizada e, com poucas exceções, por posições ecléticas. Isto é, a base dessa Sociologia, que chamamos de contemporânea, está configurada pelas mais variadas vertentes das ciências humanas, não esquecendo a presença constante dos autores clássicos em todas elas.

PROPOONDO OBJETIVOS

Ao final desta aula o(a) cursista deverá:

- ▶ Analisar os novos pressupostos da emergência de uma Sociologia internacionalizada.
- ▶ Reconhecer a diversidade das vertentes sociológicas e a diversidade de autores contemporâneos.

CONHECENDO SOBRE

A sociologia contemporânea

Se até a década de 1960 podíamos falar em uma Sociologia por países, após esta década, tendo em vista um processo significativo de circulação de informações, através dos mais variados meios de comunicação, pode-se dizer que os principais cientistas sociais e a literatura sociológica se tornaram globalizadas.

As questões sociais que até então podiam estar mais localizadas em países ou blocos de países, a partir de então se tornaram mundializadas, fazendo com que houvesse uma preocupação também com os novos fenômenos decorrentes dessa nova configuração. Vários pensadores passaram a refletir sobre temas chamados de pós-modernos, hiper-modernos ou simplesmente contemporâneos, que afetam um país, uma região ou a totalidade deles.

Nesse sentido, pode-se dizer que há hoje uma Sociologia mundial com variações de matizes, dependendo do que se está pesquisando, formando um conjunto de pensadores cuja proposição é pensar a sociedade dos indivíduos.

Mas essa Sociologia contemporânea possui ainda uma relação significativa com as grandes vertentes do pensamento sociológico tradicional:

- ▶ a *marxista* ou histórico-estrutural e todas as suas variações, que são muitas, como, por exemplo, o marxismo analítico de J. Elster.
- ▶ a *durkheimiana* ou funcionalista, com o desenvolvimento de um neofuncionalismo.
- ▶ a *weberiana* ou compreensiva, com o desenvolvimento da fenomenologia.
- ▶ a *teórica e pragmática norte-americana* em suas variadas ramificações.

Com efeito, pensadores como Gabriel Tarde e George Simmel, que estavam um tanto esquecidos, pelo menos no Brasil, devido à ênfase no pensamento de Émile Durkheim e no de Max Weber, retomam seus lugares de destaque.

Essas vertentes inspiraram outros tantos pensadores que, refletindo suas realidades e mesclando ou não contribuições de diferentes linhas teóricas, criando inclusive uma série de conceitos novos, demonstraram as possibilidades e a diversidade do pensamento sociológico, fazendo a Sociologia avançar no processo de compreensão da realidade contemporânea.

A Sociologia chegou, assim, ao século XXI com uma vitalidade muito grande. As análises não ficaram restritas (com raras exceções) a uma única corrente teórica, mas utilizaram

diversas vertentes, ficando difícil encontrar um pensador que se apoie somente em uma determinada visão de mundo. A maioria deles recorre ao que entende ser mais substancial em cada teoria, e assim torna-se muito difícil fazer qualquer enquadramento ou mesmo tentar classificar determinados autores.

Muitos analistas viram nisso a chamada crise de paradigmas na Sociologia contemporânea. Uma “crise” que poderia ser entendida do ponto de vista epistemológico. Entretanto, como já vimos, desde o seu início houve sempre uma diversidade de epistemologias que sempre estiveram presentes no desenvolvimento do pensamento sociológico e que nunca foram razão para caracterizar uma crise. Parece que esta diversidade epistemológica, de teorias, objetos e de métodos, concorrentes ou não, na explicação de fenômenos sociais, deve ser vista mais como um indicativo de vigor que de decadência.

Para Brasílio Sallum Jr., existe uma fragmentação muito grande na Sociologia contemporânea, o que pode ser entendido como uma desordem no interior de seu campo. Ele procura estabelecer uma “ordem”, para efeito pedagógico, enquadrando diversos autores numa possível categorização. Vejamos o que ele escreve:

Entre as linhas de investigação que almejam alguma forma de superação da “desordem” reinante na disciplina, distinguem-se:

- a dos sociólogos voltados para a *construção de ferramentas analíticas gerais* para serem usadas em investigações empíricas diversas (como a desenvolvida por Pierre Bourdieu – 1989 – por meio dos conceitos de *habitus* e *campo*);
- a dos que buscam construir uma *síntese das várias teorias existentes* (incluindo programas diversos, como os de Walter G. Runciman – 1989 –, Jonathan Turner – 1991 –, Jeffrey Alexander – 1998 –, Anthony Giddens – 1984 – etc.);
- a dos sociólogos que lutam para superar a fragmentação da disciplina por meio do *desenvolvimento sistemático de determinada orientação teórica*, visando a difundi-la nas várias áreas da sociologia (incluem-se aqui os programas dos teóricos da escolha racional, do marxismo analítico, do interacionismo simbólico, etc.);
- o programa de enriquecer a sociologia através da *promoção do diálogo entre perspectivas teóricas diversas* (como faz Levine – 1991 – ao examinar a conexão “dialética” entre as ideias de Parsons e Simmel),
- e o projeto de *identificar e preencher lacunas conceituais e metodológicas* nas perspectivas teóricas disponíveis para explorar as implicações disso na reconstrução e alargamento das mesmas (incluir-se aqui, por exemplo, o conceito de *ação comunicativa*, introduzido por Jürgen Habermas – 1984 – para dar conta das circunstâncias em que as ações não são orientadas pelo cálculo do sucesso e que lhe

permitiu reconceituar a noção de rationalidade, de organização do mundo social e até de evolução da sociedade).
(SALLUM JR., Brasílio. *Sociologia, problemas e práticas*. n.48. 2005. p. 19-26.)

Mas é necessário levar em conta que esta possível fragmentação é fundamental para expressar a diversidade e estabelecer um novo patamar para a Sociologia na sociedade contemporânea.

Com efeito, nas últimas décadas constatamos a emergência de diversos pensadores e sociólogos, com trajetórias intelectuais diversas. E, de acordo com o organizador desta aula, alguns deles e suas obras serão elencados sem ordem de preferência ou posição hierárquica:

| Jürgen Habermas (1929-)

Natural de Düsseldorf, Habermas graduou-se em 1954 na Universidade de Bonn com uma tese sobre o filósofo Shelling. Foi assistente de Theodor Adorno, e é considerado, entre outros, como membro da segunda geração da Escola de Frankfurt/Theoria crítica. Em 1968 transferiu-se para Nova York, onde se tornou professor da *New School for Social Research*. Três anos depois, em 1971, retornou à Alemanha para dirigir o Instituto Max Plank, retornando à docência em 1983 na Universidade Johann Wolfgang Von Goethe, de Frankfurt, onde se estabeleceu até sua aposentadoria, em 1994.

Nesse período não parou de escrever livros, artigos científicos, debater em jornais e ministrar palestras, sempre discutindo questões teóricas e políticas da contemporaneidade. Habermas é um dos intelectuais que mais marcaram o clima político e filosófico do pós-guerra na Alemanha. Como quase todos os sociólogos alemães, é também filósofo, sendo muito difícil fazer a separação entre estes saberes em seus escritos. Ele trouxe a filosofia para bem perto da sociologia, ao mesmo tempo em que tirava aquela de seu pedestal.

Dentre as contribuições mais conhecidas de Habermas está a proposta de que duas esferas coexistem na sociedade: o *sistema* e o *mundo da vida*. O *sistema* refere-se à ‘reprodução material’, regida pela lógica instrumental (adequação de meios a fins), incorporada nas relações hierárquicas (poder político) e de intercâmbio (economia). O *mundo da vida* é a esfera de ‘reprodução simbólica’, da linguagem das redes de significados que compõem determinada visão de mundo, sejam esses significados referentes aos fatos objetivos, às normas sociais ou aos conteúdos subjetivos.

Em seu famoso livro *Conhecimento e interesse* (1968), ele assinalou que o conhecimento depende constantemente de determinados interesses. Assim, sempre que existir um pensar sobre qualquer coisa, esse pensar ocorre dentro do contexto de uma sociedade competitiva. Ou seja, qualquer pessoa pensante sempre persegue também objetivos concretos, muitas vezes

em interesse próprio. Assim, o esforço pelo conhecimento não é inocente. Ele está constantemente à procura de vantagens.

Habermas propôs também, na *teoria da ação comunicativa*, princípios segundo os quais as pessoas poderiam agir de forma a perseguir seus interesses sem provocar danos às outras. Na sociedade moderna, o entendimento pacífico só é plausível quando os cidadãos coordenam o mais possível seus respectivos interesses.

Além das contribuições teóricas, Habermas participa incessantemente das discussões sobre os temas mais variados, desde o debate em torno da engenharia genética, do retorno das religiões ou das migrações na Europa, tendo se tornado um dos pensadores mais conhecidos e respeitados da Alemanha.

Obras publicadas no Brasil: 

- *A crise de legitimação do capitalismo tardio.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980;
- *Conhecimento e interesse: com um novo pósfacio*: Rio de Janeiro: Zahar, 1982;
- *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1983;
- *Dialética e hermenêutica – Para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Porto Alegre: L&PM, 1987;
- *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989;
- *Pensamento pós-metafísico*. Estudo Filosófico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990;
- *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993;
- *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v. 1-2;
- *Direito e democracia: entre facticidade e validade* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1997. v. 2-2;
- *Discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000;
- *A constelação pós-nacional*. São Paulo: Littera Mundi, 2001;
- *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002;
- *Crise de legitimação no capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002;
- *Era das transições*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003;
- *Mudança estrutural na esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003;
- *O Futuro da natureza humana*. A caminho da eugenia liberal?. São Paulo: Martins Fontes, 2004;
- *A Ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004;
- *A Inclusão do outro: estudos de teoria política*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004;

- *Verdade e justificação*. Ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004;
- *O Ocidente dividido*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2006;
- *Diagnóstico do tempo*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2005;
- *Entre naturalismo e religião*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2007;
- *A lógica das ciências sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Os três artigos abaixo podem dar uma boa ideia do pensamento de Jürgen Habermas: 

- RUDIGER, Francisco. *A escola de Frankfurt*: Jürgen Habermas.

Link: <http://www.robertexto.com/archivo14/frankfurt_pt.htm>.

Neste pequeno texto você pode encontrar um resumo das principais ideias de Habermas. 

- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Teoria da ação comunicativa de Habermas*: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola.

Link: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a6.pdf>>.

- DELUIZ, Neise. *Formação do sujeito e a questão democrática em Habermas*.

Link: <http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/habermas03.pdf>.

| Pierre Bourdieu (1930-2002)

Nascido numa família camponesa, ingressou na Faculdade de Letras, em Paris, na Escola Normal Superior em 1951. Em 1954 graduou-se em Filosofia, assumindo a função de professor em Moulins. Enviado à Argélia para prestar serviço militar, assumiu em 1958 o cargo de professor assistente na Faculdade de Letras, em Argel, momento que aproveita para fazer sua pesquisa sobre a *sociedade cabila* no contexto da colonização francesa e como ocorreu sua interferência na estrutura daquela sociedade.

Em 1960 tornou-se assistente de Raymond Aron, na Faculdade de Letras de Paris, e iniciou uma carreira acadêmica e uma vasta obra que constituem uma significativa contribuição para a formação do pensamento sociológico contemporâneo. A partir de então, paralelamente, desenvolveu sua atividade docente em importantes instituições, como as universidades de Harvard e Chicago e o Instituto Max Plank, de Berlim.

Sua obra alcança as mais variadas áreas do conhecimento humano, abrangendo temas como educação, cultura, literatu-

ra, arte, mídia, linguística, política e uma sociologia cuja discussão central está focada na tarefa de desvendar os mecanismos da reprodução social que legitimam as diversas formas de dominação.

Para empreender essa tarefa, Bourdieu desenvolveu conceitos específicos, retirando os fatores econômicos do epicentro das análises da sociedade e, a partir de conceitos como *violência simbólica*, advogou a não arbitrariedade da produção simbólica na vida social. Por isso, advertiu para o caráter efetivamente legitimador das forças dominantes que se expressam por meio de seus gostos de classe, estilo de vida e distinção social. Posicionou-se, ainda, com muita clareza e lucidez, contra o liberalismo e a globalização capitalista.

Sua obra está constituída por um olhar crítico sobre a formação do sociólogo como censor e detentor de um discurso de verdade sobre o mundo social. Também analisou a própria Sociologia como disciplina e como prática.

Bourdieu afirmava que a sua obra poderia ser rotulada como pertencente ao construtivismo estruturalista, ou estruturalismo construtivista.

Ele morreu em Paris, em 23 de janeiro de 2002, depois de finalizar um de seus cursos.

Textos de Bourdieu traduzidos para o português: 

- *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975 (com Jean-Claude Passeron);
- *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992;
- *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990;
- *Livre-Troca*. Diálogos entre ciência e arte. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995;
- *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003;
- *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997;
- *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003;
- *Contrafogos*: táticas para resistir à invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Zahar, 1998;
- *Escritos de educação* (Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998;
- *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999;
- *O campo econômico*. A dimensão simbólica da dominação. Campinas, SP: Papirus, 2000;
- *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001;
- *Contrafogos 2*: por um movimento social europeu. Rio de Janeiro: Zahar, 2001;

- *A Produção da crença*: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. Porto Alegre: Zouk, 2001;
- *Os usos sociais da ciência*. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: ED. Unesp, 2004;
- *Lições da aula*: aula inaugural proferida no Collège de France em 23 de abril de 1982. São Paulo: Ática, 2001;
- *O amor pela arte*: museus de arte na europa e seu público. Porto Alegre: Zouk, 2003;
- *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003;
- *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983;
- *Os usos sociais da ciência*: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004;
- *Ofício de sociólogo*: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. (em colaboração com Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron.)
- *Esboço de uma autoanálise*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005;
- *A distinção*: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre, Zouk, 2007;
- *O senso prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009;
- *As regras da arte*. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2002;

Os três artigos relacionados a seguir podem oferecer uma boa ideia acerca do pensamento de Pierre Bourdieu: 

- WACQUANT, Loïq J. D. *O legado sociológico de Pierre Bourdieu*: duas dimensões e uma nota pessoal.
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782002000200007&lang=pt>
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu*: uma leitura contemporânea.
Link: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE20/RBDE20_06_MARIA_DA_GRACA_JACINTHO_SETTON.pdf>
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu*: limites e contribuições.
Link: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n78/a03v2378.pdf>>

Anthony Giddens (1938-)

Anthony Giddens nasceu em Londres, em 1938. É o mais conhecido sociólogo britânico da atualidade, por sua Teoria da estruturação, e também porque tornou-se figura de proa do novo trabalhismo britânico e teórico da Terceira Via quando assessorou o ex-primeiro-ministro britânico Tony Blair. Foi

professor de Sociologia em Cambridge e Diretor da prestigiosa *London School of Economics and Political Science* (LSE), entre 1997 e 2003.

As suas ideias influenciaram enormemente a teoria social e o ensino da Sociologia em todo o mundo, e sua obra abarca diversas temáticas: história do pensamento social, estrutura de classes, elites e poder, nações, nacionalismos e globalização, identidade pessoal e social, família, relações e sexualidade.

Seu interesse amplo passa pela discussão das perspectivas sociológicas clássicas e pela reformulação da teoria social contemporânea, reexaminando a compreensão do desenvolvimento e da modernidade. Na busca em entender a sociedade contemporânea, Giddens desenvolveu a teoria da estruturação.

Politicamente defendeu uma revisão da social democracia europeia, e foi um dos formuladores da Teoria da terceira via.

Livros publicados no Brasil: 

- *Novas regras do método sociológico*. Uma crítica positiva das sociologias comprehensivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978;
- *Modernidade reflexiva*: trabalho e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora da Unesp, 1997 (com Ulrich Beck e Scott Lash);
- *Política, sociologia e teoria social*: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998;
- *A terceira via*: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. São Paulo: Record, 2001;
- *A terceira via e seus críticos*. Rio de Janeiro: Record, 2001;
- *Teoria social hoje*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999 (Organização com Jonathan Turner)
- *A constituição da sociedade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003;
- *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 1991;
- *Em defesa da sociologia*. São Paulo: Editora da Unesp, 2001;
- *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002;
- *A transformação da intimidade*. Amor & erotismo nas sociedades modernas. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 1993;
- *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005;
- *Para além da esquerda e da direita*. São Paulo: Editora da Unesp, 1996;
- *Mundo em descontrole*. Rio de Janeiro: Record, 2001;
- *No limite da racionalidade*. Rio de Janeiro: Record, 2004;
- *Estado-Nação e a violência*. São Paulo: EDUSP, 2001.

Os artigos abaixo podem ajudá-lo a entender um pouco mais as ideias de Giddens: 

- ASENSI, Felipe Dutra. *Teoria da estruturação e ação coletiva: uma exegese sobre a obra de Anthony Giddens*.

Link: <<http://br.monografias.com/trabalhos915/teoria-acao-coletiva/teoria-acao-coletiva.shtml>>.

- SILVA, Antonio Ozá da. *Anotações sobre a modernidade na obra de Anthony Giddens*.

Link: <<http://www.espacoacademico.com.br/047/47pol.htm>>.

Zygmunt Baumann (1925-)

Nasceu em Poznan, na Polônia, em 1925. Estudou Sociologia na Universidade de Varsóvia, onde se torna professor entre 1954 e 1968, quando é demitido, por duas razões: primeiro por ser de origem judaica (no contexto de uma depuração antissemita) e, segundo, por ser contra o governo pró-soviético implantado na Polônia. Assim, logo migrou para Israel para lecionar na Universidade de Tel-Aviv. Continuou sua andança por vários países, lecionando no Canadá e na Austrália até se fixar na Universidade de Leeds, na Inglaterra, em 1971, como professor de Sociologia. Ficou nessa instituição por 20 anos, e hoje é professor emérito tanto da Universidade de Leeds quanto da de Varsóvia. Sua preocupação é estudar e entender a sociedade contemporânea em seus múltiplos aspectos, em especial as novas formas de sociabilidade.

Seus principais livros publicados no Brasil: 

- *Por uma sociologia crítica*: um ensaio sobre senso comum e emancipação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976;
- *Modernidade e holocausto*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989;
- *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991;
- *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1993;
- *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997;
- *Globalização*: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1998;
- *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998;
- *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000;
- *Comunidade*: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2000;
- *A sociedade individualizada*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001;
- *Amor líquido*: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2003;
- *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004;

- *Europa: uma aventura inacabada.* Rio de Janeiro: Zahar, 2004;
- *Identidade:* entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005;
- *Vida líquida.* Rio de Janeiro: Zahar, 2005;
- *Tempos líquidos.* Rio de Janeiro: Zahar, 2006;
- *Medo líquido.* Rio de Janeiro: Zahar, 2008;
- *Vida para consumo.* Rio de Janeiro: Zahar, 2008;
- *A arte da vida.* Rio de Janeiro: Zahar, 2009;
- *Confiança e medo na cidade.* Rio de Janeiro: Zahar, 2009;
- *Aprendendo a pensar com a sociologia.* Rio de Janeiro: Zahar, 2010. (Com Tim May)

Para conhecer melhor o pensamento de Zigmunt Bauman, sugerimos a leitura das entrevistas abaixo relacionadas (nada mais proveitoso que o próprio autor falando de si e de sua obra): 

- *Entrevista com Zigmunt Bauman* concedida a Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke, publicada na revista *Tempo social.* v. 16, nº 1. São Paulo, jun. 2004.
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702004000100015&script=sci_arttext>.

Três pequenas entrevistas com Zigmunt Bauman. Disponíveis em: 

Link: <<http://macroscopio.blogspot.com/2007/07/uma-entrevista-interessante-zigmunt.html>>.

Link: <http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=24025>.

Link: <http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=18507>.

Norbert Elias (1897-1990)

Nascido na Alemanha, fugiu do nazismo em 1933 e se fixou na Inglaterra, onde foi professor na Universidade de Leicester de 1945 a 1962. Posteriormente foi professor visitante em universidades na Alemanha, Holanda e Gana. Desenvolveu uma teoria sociológica em que acentua os aspectos da formação histórica dos fenômenos sociais e, por isso, é conhecido pela elaboração de uma sociologia processual. Ficou também conhecido por trabalhar com uma sociologia histórica, mas suas preocupações não ficaram limitadas a esses campos, pois ao procurar explicar o processo civilizatório enredou-se por questões como a análise das emoções, do esporte (trabalhando a questão da substituição da violência pela disputa es-

portiva). Trata-se de um sociólogo de múltiplas preocupações teóricas que buscam romper com a clássica dicotomia entre objetividade e subjetividade na Sociologia, principalmente na discussão sobre a relação indivíduo e sociedade.

Entre seus principais livros publicados no Brasil podemos citar: 

- *O Processo Civilizador.* Uma história dos costumes. V. 1-2. Rio de Janeiro: Zahar, 1994;
- *Processo civilizador.* Formação do estado e civilização. V. 1-2. Rio de Janeiro: Zahar, 1994;
- *A sociedade dos indivíduos.* Rio de Janeiro: Zahar, 1994;
- *Mozart: sociologia de um gênio.* Rio de Janeiro: Zahar, 1995;
- *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX.* Rio de Janeiro: Zahar, 1997;
- *Sobre o tempo.* Rio de Janeiro: Zahar, 1998;
- *Os estabelecidos e os outsiders.* Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. (com John Scotson)
- *A sociedade de corte.* Rio de Janeiro: Zahar, 2001;
- *Norbert Elias por ele mesmo.* Rio de Janeiro: Zahar, 2001;
- *A solidão dos moribundos.* Rio de Janeiro: Zahar, 2001;
- *Escritos & Ensaios.* Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Zahar, 2006;
- *Introdução à sociologia.* Lisboa: Edições 70, 1970;
- *A busca da excitação.* Lisboa: Difel, 1992. (Com Eric Dunning);
- *Envolvimento e distanciamento.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

Os artigos abaixo podem auxiliar no esclarecimento das ideias de Norbert Elias: 

- LANDINI, Tatiana Savoia. *A sociologia processual de Norbert Elias.*
Link: <http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/cd_Simposio/artigos/mesa_debates/art27.pdf>.
- ALVES, Elder Patrick Maia. *Norbert Elias: o esboço de uma sociologia das emoções.*
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922005000100011&script=sci_arttext>.
- GONSALVES, Elisa Pereira. *O conceito e a configuração social em Norbert Elias – Espaço Social de ambivalência?*
Link: <<http://www.fef.unicamp.br/sipc/anais7/Trabalhos%5Cx0%20Conceito%20de%20Configura%C3%A7%C3%A3o%20Social%20em%20Norbert%20Elias.pdf>>.

Talvez o único livro que trata de Sugestão de livro sobre Norbert Elias: 

- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

| Erving Goffman (1922-1982)

Erving Goffman nasceu em Manville, Alberta, no Canadá, em 11 de junho de 1922, e faleceu em Filadélfia, no Estado da Pensilvânia, nos Estados Unidos da América, no dia 19 de novembro de 1982. Obteve o grau de bacharel pela Universidade de Toronto em 1945, tendo realizado seu mestrado (1949) e doutorado (1953) na Universidade de Chicago, onde estudou Sociologia e Antropologia Social. Em 1958 passou a integrar o corpo docente da Universidade da Califórnia, onde foi promovido a Professor Titular em 1962. Ingressou na Universidade da Pensilvânia em 1968, onde lecionou Antropologia e Sociologia. Foi presidente da Sociedade Americana de Sociologia entre 1981 e 1982.

Goffman fez pesquisas na linha da sociologia interpretativa e cultural, iniciada por Max Weber. O traço que mais e melhor identifica a sua obra e seu pensamento está na compreensão de que o mundo é um teatro e que cada um de nós, individualmente ou em grupo, teatraliza ou é ator consoante as circunstâncias em que nos encontramos marcados por rituais e posições distintivas relativamente a outros indivíduos ou grupos. Goffman aplicou ao estudo da civilização moderna os mesmos métodos de observação da antropologia cultural. Para ele, as ritualizações permitem distinguir indivíduos, grupos e classes, o que é tomado, por exemplo, a partir de detalhes que estão nas formas de nos vestirmos ou de nos apresentarmos publicamente.

Goffman considerou a interação como um processo fundamental de identificação e de diferenciação dos indivíduos e grupos que não existem isoladamente e procuram posição de diferença pela afirmação, na medida em que, justamente, são “valorizados” pelos outros. Analisou a interação social no cotidiano, especialmente em lugares públicos e os estigmas que marcam negativamente nossos aspectos corporais, raciais, ou mesmo nossas paixões tirânicas.

Para Goffman, o desempenho dos papéis sociais tem a ver com o modo como cada indivíduo concebe a sua imagem e a pretende manter. Estudou com especial atenção o que chamava de “instituições totais”, lugares onde o indivíduo está isolado da sociedade, tendo todas as suas atividades concentradas e normalizadas como ocorrem nas prisões e manicômios.

Pierre Bourdieu, no obituário de E. Goffman, publicado num jornal francês em dezembro de 1982, escreve:

Goffman terá sido aquele que fez com que a sociologia descobrisse o infinitamente pequeno: aquilo mesmo que os teóricos sem objeto e os observadores sem conceitos não sabiam perceber e que permanecia ignorado, porque muito evidente, como tudo que é óbvio. [...] Através dos indícios mais sutis e mais fugazes das interações sociais, ele capta a lógica do *trabalho de representação*; quer dizer, o conjunto das estratégias através das quais os sujeitos sociais esforçam-se para construir sua *identidade*, moldar sua imagem social, em suma, *se produzir*: os sujeitos sociais são também atores que se exibem e que, em um esforço mais ou menos constante de encenação, visam a se distinguir, a dar a “melhor impressão”, a se mostrar e a se valorizar.

Edison Gastaldo oferece-nos uma significativa ideia do autor no livro que organizou sobre E. Goffman. Eis um excerto de sua apresentação:

O trabalho de Goffman trouxe à luz aspectos da vida cotidiana que não se julgavam “sociologicamente relevantes”. Seus insights sobre as interações ordinárias, sobre o deslocamento dos pedestres, sobre a ocupação social dos espaços públicos, sobre a atuação dos vigaristas, mendigos, loucos, espiões, jogadores e de todos aqueles que passam cotidianamente debaixo de nossos narizes sem que prestemos atenção modificaram o pensar sociológico no mundo. Sua descrição etnográfica de um hospital para doentes mentais colaborou decisivamente para deflagrar a luta antimanicomial no mundo inteiro. Vinte e dois anos depois de sua morte, os temas e os conceitos desenvolvidos por Goffman ainda estão em pleno uso e vitalidade.

(GASTALDO, Edison (Org.) Erving Goffman. Desbravador do cotidiano. Porto Alegre: Tomo Ed, 2004. p. 9)

Goffman pode ser considerado como um G. Simmel, dos Estados Unidos da América e as suas três obras mais importantes se tornaram verdadeiros best-sellers. No Brasil foram publicadas com os seguintes títulos: 

- *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974;
- *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975;
- *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

Os dois artigos abaixo permitem um melhor entendimento do pensamento de Goffman: 

- GASTALDO, Edison. *Goffman e as relações de poder na vida cotidiana*.

Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092008000300013&script=sci_arttext>

- FREHSE, Fraya. *Erving Goffman, sociólogo do espaço.*

Link: Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092008000300014&script=sci_arttext>.

István Mészáros (1930-)

Filósofo e sociólogo húngaro, Mészáros nasceu em Budapeste, na Hungria. Talvez seja o pensador marxista mais importante neste momento. Graduou-se em Filosofia, tendo sido aluno de Georg Lukacs. Em 1956 exilou-se na Itália, em razão de o seu país ter sofrido a invasão soviética, e desde então foi professor em muitas universidades.

Depois de deixar a Hungria, trabalhou na Universidade de Turim, na Itália, e, a partir de 1959, na Grã-Bretanha, ministrando aulas no Bedford College, da Universidade de Londres, de 1959 a 1961. Depois foi para a Escócia trabalhar na Universidade de Saint Andrews, entre 1961 e 1966, e de 1966 a 1971 na Universidade de Sussex, em Brighton, na Inglaterra. Em 1971 lecionou na Universidade Nacional Autônoma do México (Unam) e, em 1972, foi nomeado professor de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade de York, em Toronto, no Canadá. Em janeiro de 1977 retornou à Universidade de Sussex, recebendo, em 1991, o título de Professor Emérito de Filosofia. Permaneceu nessa universidade até 1995, quando se afastou das atividades docentes. Atualmente vive em Rochester, perto de Londres.

Mészáros recebeu grande influência de George Lukacs e também de Agnes Heller (1929-), tendo produzido uma extensa obra que tem como ênfase a discussão de temas do marxismo contemporâneo. No Brasil foram publicadas as seguintes obras: 

- *Teoria da alienação em Marx.* São Paulo: Boitempo, 2006;
- *A necessidade do controle social.* São Paulo: Ensaio, 1996;
- *Filosofia, ideologia e ciência social.* São Paulo: Ensaio, 1996.
- *Produção destrutiva e Estado capitalista.* São Paulo: Ensaio, 1996;
- *Para além do capital.* São Paulo: Boitempo, 2003;
- *O poder da ideologia.* São Paulo: Boitempo, 2004;
- *O século XXI – Socialismo ou barbárie?.* São Paulo: Boitempo, 2004;
- *A educação para além do capital.* São Paulo: Boitempo, 2005;
- *O desafio e o fardo do tempo histórico.* São Paulo: Boitempo, 2007;
- *Estrutura social e formas de consciência.* A determinação social do método. São Paulo: Boitempo, 2009.

Duas entrevistas e a crítica de Hector Benoit oferecem uma ideia mais clara das ideias desse pensador: 

- Entrevista com István Mészáros

Link: <http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=15619>.

- Entrevista com István Mészáros – Tempos de Lukács e nossos tempos: socialismo e liberdade.

Link: <<http://boletimef.org/biblioteca/2718>>.

- BENOIT, Hector. Uma teoria de transição aquém de qualquer além?

Link: <<http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/comentariohector.pdf>>.

Além dos pensadores aqui considerados, outros, cujas obras foram traduzidas para o português, e que, com maior ou menor influência, dependendo das temáticas, são estudados e referenciados pela Sociologia produzida no Brasil poderiam ainda estar aqui elencados. Entre eles podemos relacionar: 

- Agnes Heller (1929-);
- Axel Honneth (1949-);
- Alain Touraine (1925-);
- Boaventura de Sousa Santos (1940);
- David Harvey (1935-);
- Edgard Morin (1920-);
- Franco Ferrarotti (1926-);
- François Dubet (1946-);
- Gilles Lipovetsky (1944-);
- Howard S. Becker (1928-);
- Immanuel Wallerstein (1930-);
- Jean Baudrillard (1929-2007);
- Jeffrey C. Alexander (1947-);
- Manuel Castells (1942-);
- Marshall Berman (1940-);
- Michael Lowy (1938-);
- Michel Maffesoli (1944-);
- Néstor García-Canclini (1939-);
- Niklas Luhmann (1927-1998);
- Peter L. Berger (1929-);
- Pierre Lévy (1956-);
- Ralph Dahrendorf (1929-);
- Raymond Boudon (1934-);
- Richard Sennett (1943-);
- Serge Moscovici (1928-) e
- Thomas Luckmann (1927-).

CONHECENDO MAIS SOBRE

A Sociologia contemporânea

Além dos textos e livros dos autores aqui indicados, os textos abaixo relacionados podem e devem ser consultados, conforme o interesse de cada um(a): ↴

- FEATHERSTONE, Mike. *Para uma sociologia da cultura pós-moderna*.

Link: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_25/rbcs25_01.htm>.

- WAUTIER, Anne Marie. *Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet*.

Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222003000100007&lang=pt>.

- AZBEK, André Constatino. *A disputa do positivismo na sociologia alemã*: o confronto entre Karl Popper e Theodor Adorno durante o Congresso da Sociedade Alemã de Sociologia de 1961. Este texto apresenta os pontos essenciais da discussão travada entre esses dois intelectuais por ocasião do congresso acima citado.

Link: <<http://www.urutagua.uem.br/010/10yazbek.htm>>.

- VILA NOVA, Sebastião. *Quantas sociologias?* Notas para uma reflexão sobre as tendências do pensamento sociológico na atualidade.

Link: <www.unicap.br/Arte/ler.php?art_cod=1484>.

Este texto é um bom exemplo da dificuldade de se utilizar as possíveis classificações e taxonomias sobre as diversas vertentes sociológicas. Os livros constantes na bibliografia geral (Randall Collins – *Quatro tradições sociológicas*, e Donald E. Levine – *Visões da tradição sociológica*) e indicados neste texto podem dar uma ideia bem clara desta dificuldade e das possibilidades de se classificar pensadores e vertentes.

- SALLUM JR., Brasílio. O futuro das ciências sociais. A sociologia em questão. In: *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 48, 2005, p. 19-26.

Link: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n48/n48a03.pdf>>.

- LOPES, Felipe Tavares Paes. *Bourdieu e Goffman*: um ensaio sobre os pontos comuns e as fissuras que unem e separam ambos os autores a partir da perspectiva do primeiro.

Link: <<http://www.revripsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a09.pdf>>.

- COHN, Gabriel. *As diferenças finas: de Simmel a Luhmann*.

Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000300003>.

- LOWY, Michael. A Escola de Frankfurt e a modernidade – Benjamin e Habermas. *Novos Estudos Cebrap*, n. 32, mar. 1992, p. 111-118.

Link: <<http://letrasuspdownload.blogspot.com/2009/10/texto-escola-de-frankfurt-e-modernidade.html>>.

- CUGINI, Paolo. *Identidade, afetividade e as mudanças relacionais na modernidade líquida na teoria de Zygmunt Bauman*.

Link: <http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/12/artigo_10.pdf>.

- VANDENBERGUE, Frédéric. *Construção e crítica na nova sociologia francesa*.

Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922006000200003&lng=pt&nrm=iso>.

COMO VIMOS NESTA AULA...

A sociologia contemporânea possui uma diversidade de abordagens. As temáticas são amplas e a articulação entre as várias vertentes teóricas é uma constante na maioria dos autores. Por essa razão, é tarefa inglória querer enquadrar os autores em alguma classificação – taxonomia – seja ela qual for. Acreditamos que a melhor alternativa é buscar conhecer os vários pensadores e formar, gradativamente, um universo de juízo, de julgamento sobre as contribuições que suas obras podem oferecer para compreendermos a vida em sociedade na contemporaneidade.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

- Escolha um dos autores (J. Habermas, P. Bourdieu, Z. Bauman, E. Goffman ou N. Elias) acima indicados e, após ler os artigos ou entrevistas que elucidam o que pensam, procure dissertar como as ideias deles poderiam ser utilizadas em suas aulas de Sociologia no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

DAS OBRAS CITADAS NA BIBLIOGRAFIA GERAL, INDICAMOS AS SEGUINTE LEITURAS, ENTRE OUTRAS, PARA MELHOR COMPREENDER A SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA:

CUIN, Charles-Henry; GRESLE, François. *História da sociologia*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. [Ler as partes B II – *O tempo das ambições* (1945-1968) e B –III – *Uma explosão de paradigmas* (1968-1990)].

DOMINGUES, José Maurício. *Teorias sociológicas no século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. [Este livro traz pequenas análises de várias vertentes do pensamento sociológico contemporâneo].

GIDDENS, A.; TURNER J. (Orgs.). *Teoria social hoje*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000. [A maioria dos artigos deste livro trata de vertentes da Sociologia norte-americana. Além disso, há dois textos importantes: um que é fundamental para entendermos a razão de estudarmos os clássicos: *A centralidade dos clássicos*, de Jeffrey C. Alexander, e outro sobre Teoria crítica, escrito por Axel Honneth].

LIVROS SOBRE PIERRE BOURDIEU:

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2003.

PINTO, Louis. *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

WACQUANT, Loic. *O mistério do ministério. Pierre Bourdieu e a política democrática*. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

LIVROS SOBRE NORBERT ELIAS:

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GARRIGOU, Alain; LACROIX, Bernard. *Norbert Elias: a política e a história*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

HEINICH, Nathalie. *A sociologia de Norbert Elias*. São Paulo: EDUSC, 2001.

WAIZBORT, Leopoldo (Org.). *Dossiê Norbert Elias*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1999.

LIVROS SOBRE E. GOFFMAN:

GASTALDO, Édison (Org.). *Erving Goffman. Desbravador do cotidiano*. Porto Alegre: Tomo Ed, 2004.

A Sociologia no Brasil

Nelson Dacio Tomazi

INICIANDO NOSSA CONVERSA

A Sociologia no Brasil desenvolveu-se, desde seus primórdios, influenciada por diversos pensadores aqui relacionados e analisados, sendo que, dependendo de cada período, alguns estiveram mais presentes que outros. Com o tempo nossos pensadores foram realizando análises que poderíamos dizer que passaram a ter um caráter propriamente nacional.

Nos limites desta aula vamos considerar o desenvolvimento da Sociologia no Brasil a partir da década de 1920.

PROPOONDO OBJETIVOS

Ao final desta aula o(a) cursista deverá:

- ▶ Analisar e distinguir os pressupostos históricos e intelectuais presentes no desenvolvimento da Sociologia no Brasil em seus diferentes momentos.
- ▶ Reconhecer os diversos pensadores e suas divergências.

CONHECENDO SOBRE

A Sociologia no Brasil

Como na França de Émile Durkheim, os primeiros passos da Sociologia no Brasil, em termos institucionais, foram dados visando à presença da disciplina no Ensino Médio. A primeira tentativa começou com a reforma educacional de 1891, de Benjamin Constant, que teve lugar após a proclamação da República e que defendia o ensino laico em todos os níveis, e cujo objetivo era a formação intelectual dos jovens fora do contexto religioso até então predominante. Sem nunca ter sido incluída nos currículos escolares, a Sociologia foi eliminada pela Reforma Epitácio Pessoa, em 1901, e somente em

1925 é que a disciplina retornou ao Ensino Médio através da Reforma de Rocha Vaz, com os mesmos objetivos da Reforma de Benjamin Constant. Em decorrência desta, o Colégio Pedro II, em 1925, implantou o ensino regular da Sociologia em seu currículo. Em 1928 ela foi introduzida nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco.

Em 1931, outra reforma, agora a de Francisco Campos, já no contexto do governo de Getúlio Vargas, introduziu a Sociologia nos cursos preparatórios e cursos superiores nas faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia e Arquitetura, além de mantê-la nos Cursos Normais (que eram os cursos de formação de professores).

Desde 1925, podem-se destacar alguns intelectuais que deram sua contribuição, lecionando e escrevendo livros (manuais) de Sociologia: Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Carneiro Leão e Delgado de Carvalho. Eram manuais que tinham por objetivo preparar intelectualmente os jovens das elites dirigentes, aprimorando o conhecimento dos que chegavam às escolas médias. Estes autores, em sua maioria, tinham uma forte influência da Sociologia que se fazia na Europa e nos Estados Unidos da América.

Esse processo envolvendo a presença da Sociologia no Ensino Médio cessou quando a disciplina foi retirada dos currículos oficiais no início da década de 1940, decorrente da Reforma Capanema, no contexto do Estado Novo. Depois, sua presença passou a ser episódica e intermitente, e a partir da década de 1980 apareceu em vários estados brasileiros, sendo que nacionalmente e mais consistente isso só veio a ocorrer mais recentemente, no início do século XXI.

Ao largo desse movimento no Ensino Médio, no ensino superior foram criados os cursos de Ciências Sociais. Em 1933 surgiu a Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), em São Paulo, com o objetivo de formar técnicos, assessores e consultores capazes de produzir conhecimento científico sobre a realidade brasileira. Havia a necessidade de aliar o conhecimento sociológico à tomada de decisões no interior do aparato estatal/governamental federal, estadual e municipal. Posteriormente, em 1939, com a presença de Donald Pierson, sociólogo norte-americano, é que se deu ênfase à pesquisa empírica.

A seguir, com a criação da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janei-

ro, respectivamente em 1934 e 1935, através das Faculdades de Filosofia, a preocupação maior recaiu sobre a necessidade de se formar professores para o Ensino Médio, principalmente para as escolas normais que preparavam os professores (quase sempre professoras) para o ensino fundamental. Definia-se, assim, o espaço profissional dos sociólogos: trabalhar nas estruturas governamentais ou tornarem-se professores.

Pode-se afirmar que foi entre 1930 e 1940 que foram colocados os primeiros alicerces do ensino da Sociologia no Brasil, que buscava, por um lado, definir mais claramente as fronteiras com outras áreas do conhecimento afins, como a literatura, a história e a geografia, e, por outro, institucionaliza-se com a criação de escolas e universidades, nas quais a disciplina passava a ter espaço visando à formação de sociólogos.

As obras de Gilberto Freyre, Fernando Azevedo, entre outros, já denotavam uma produção histórico-sociológica significativa sobre a realidade brasileira, mas foi com a presença de muitos professores estrangeiros que houve um grande arranque para o desenvolvimento inicial da Sociologia no Brasil. Dentre eles podemos citar: Donald Pierson (1900-1995), Radcliff Brown (1881-1955), Claude Levi-Strauss (1908-2009), Georges Gurvitch (1894-1965), Roger Bastide (1898-1974), Charles Morazé (1913-2003), Jacques Lambert (1891 - ?) e Paul Arbousse Bastide, que estiveram tanto em São Paulo quanto no Rio de Janeiro promovendo a formação de muitos sociólogos no Brasil.

Com a presença dos professores estrangeiros, a produção sociológica aumenta e a Sociologia no Brasil se firma, surgindo uma nova geração que será a responsável por uma definição mais clara dos rumos dessa ciência em nosso país.

As primeiras décadas

A Sociologia já existia em estado embrionário em vários estados brasileiros, mas se desenvolveu de modo mais consistente no Rio de Janeiro e em São Paulo, em virtude destes dois estados estarem vivenciando um processo de industrialização e urbanização crescentes desde o final da década de 1910 e de neles terem sido criadas as primeiras escolas específicas de Ciências Sociais. Nos outros estados encontramos pensadores e estudiosos da Sociologia, mas que não tinham formado um grupo de estudos e de referência que pudesse sustentar os seus estudos e pesquisas.

Ademais, não foi fortuito que as transformações da estrutura econômica, social e política ocorressem com grande intensidade nos dois estados e cidades mais importantes do país e que isso repercutisse nas esferas culturais e educacionais, principalmente por uma atitude crítica das novas classes dominantes e dos movimentos de renovação das artes, da educação e da política, propiciando um crescente interesse pelos estudos científicos da realidade social de então.

Em decorrência disso começam a ser publicados importantes trabalhos que irão contribuir para o futuro desenvolvimento das ciências sociais no Brasil. Uma das preocupações dos pensadores de então era a busca do entendimento do Brasil a partir de seus componentes histórico-estruturais, ainda tendo por base as muitas vertentes europeias e norte-americanas das ciências humanas.

São pensadores que buscam desenvolver uma análise da história do Brasil, por diferentes enfoques, a partir de nossas origens. Para todos eles, de uma forma ou de outra, há uma ligação entre o passado colonial e a configuração social em que vivemos, e o passado colonial deveria ser eliminado para que o Brasil saísse do seu atraso. Uma perspectiva que, de fato, fazia as preocupações girarem em torno do futuro do Brasil e das possibilidades de mudança social. Dentre muitos, podemos destacar:

- Francisco José de Oliveira Viana (1883-1951). Principais obras: *Populações meridionais do Brasil* (1920); *Evolução do povo brasileiro* (1923); *O Ocaso do Império* (1925); *Raça e assimilação* (1932); *Os grandes problemas sociais* (1942) e *Instituições políticas brasileiras – 2 v.* (1949);
- Nestor Duarte Guimarães (1902-1970). Principal obra: *A ordem privada e a organização nacional* (1939);
- Caio da Silva Prado Júnior (1907-1990). Principais obras: *Evolução política do Brasil* (1933); *Formação do Brasil contemporâneo* (1942) e *História econômica do Brasil* (1945). Posteriormente, *A revolução brasileira* (1966) e *A questão agrária no Brasil* (1979);
- Sérgio Buarque de Hollanda (1902-1982). Inicialmente, *Raízes do Brasil* (1936); *Monções* (1945); *Expansão paulista em fins do século XVI e princípio do século XVII* (1948). Posteriormente, *Caminhos e fronteiras* (1957); *Visão do paraíso – Os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil* (1959) e *O extremo oeste* (obra póstuma-1986). Além disso, organizou a coleção – História Geral da Civilização Brasileira.

O filme Raízes do Brasil

Em 2004 foi realizado o lançamento no Brasil de um documentário dirigido por Nelson Pereira dos Santos a respeito da vida e da obra do escritor e jornalista Sérgio Buarque de Hollanda, como uma homenagem ao centenário de seu nas-

cimento. Uma obra que inclui imagens do arquivo pessoal do escritor e cenas históricas (do século XX).

Entre aqueles que poderiam ser chamados de sociólogos ou cientistas sociais, nessa fase inicial, podem ser destacados Fernando Azevedo e Gilberto Freyre. Importante deixar claro que tanto um quanto o outro iniciam seus trabalhos nas décadas de 1920 e de 1930 (respectivamente) e seguem atuando e produzindo nas décadas seguintes.

Fernando de Azevedo (1894-1974)

Nasceu em São Gonçalo de Sapucaí-MG, e ainda na juventude deslocou-se para o Rio de Janeiro, onde não se estabeleceu, e depois para São Paulo, onde bacharelou-se em Direito. Tornou-se professor de latim e de literatura na Escola Normal de São Paulo, e de sociologia educacional no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Foi catedrático do Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, da qual veio ser seu professor emérito.

Participou de vários cargos públicos: Diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1926-30); Diretor-geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933); Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1941-42); Membro do Conselho Universitário por mais de doze anos, desde a fundação da USP; Secretário de Educação e Saúde do Estado de São Paulo (1947); Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, que ele instalou e organizou (1956-61); Secretário de Educação e Cultura no governo do prefeito Prestes Maia (1961); e ainda redator e crítico literário do jornal O Estado de São Paulo (1923-26).

Decorrente dessas atividades no Distrito Federal (1926-30), Fernando de Azevedo projetou, defendeu e realizou uma reforma de ensino das mais radicais que já foi empreendida no país. Em 1933, quando foi Diretor-geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, promoveu reformas consubstanciais no Código de Educação. Fundou em 1931, e dirigiu por mais de 15 anos, na Companhia Editora Nacional, a Biblioteca Pedagógica Brasileira (BPB), da qual fazia parte a Série de publicação intitulada *Iniciação Científica* e a coleção *Brasiliana*. Tornou-se o redator e o primeiro signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (A reconstrução educacional no Brasil) em 1932, quando foram lançadas as bases e diretrizes de uma nova política de educação no Brasil.

Além disso, foi presidente da Associação Brasileira de Educação, em 1938, e eleito presidente da VIII Conferência Mundial de Educação, realizada no Rio de Janeiro. Foi eleito, no Congresso Mundial de Zurique (1950), vice-presidente da *International Sociological Association* (1950-53), e assumiu com os outros dois vice-presidentes, Morris Ginsberg, da Inglaterra, e

Georges Davy, da França, a direção dessa associação internacional em razão da morte de seu presidente, Louis Wirth, da Universidade de Chicago. Foi membro correspondente da Comissão Internacional para uma História do Desenvolvimento Científico e Cultural da Humanidade (publicação da Unesco) e um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Sociologia, da qual foi presidente.

Por todas estas atividades, e por sua extensa obra, foi eleito para a Academia Paulista de Letras e depois para a Academia Brasileira de Letras. Humanista, por excelência, uniu seus anseios liberais e moderadamente socialistas. Em sua principal obra, *A cultura brasileira*, retomou a tese de uma unidade nacional baseada em diferenças regionais, culturais e éticas.

Da sua vasta obra selecionamos alguns títulos: 

- *Da educação física. Estudo de cultura atlética e a evolução do esporte no Brasil* (1920);
- *A reconstrução educacional no Brasil* (1932);
- *A educação na encruzilhada. Problemas e discussões* (1926)
- *Novos caminhos e novos fins. A nova política da educação no Brasil* (1935);
- *A educação e seus problemas – 2 v.* (1937);
- *Princípios de sociologia* (8. ed. – 1958);
- *Sociologia educacional* (5. ed. – 1958);
- *Canaviais e engenhos na vida política do Brasil. Ensaio sociológico sobre o elemento político na civilização do açúcar* (1948);
- *A cultura brasileira – 3 v.* (1943);
- *Na batalha do humanismo. Aspirações, problemas e perspectivas* (2. ed. – 1958);
- *A educação entre dois mundos. Problemas, perspectivas e orientações* (1958);
- *A cidade e o campo na civilização industrial e outros ensaios* (1962).

Os textos relacionados a seguir permitem uma análise introdutória do pensamento de Fernando de Azevedo: 

- LIMA, Helena Ibiapina. *Fernando de Azevedo e o projeto liberal de educação*.

Link: <<http://www.fe.unb.br/revistadepedagogia/numeros/05/artigos/Revista%20de%20Pedagogia%20-%20numero%2005%20artigo%2005.pdf>>.

- NASCIMENTO, Alessandra Santos. *Fernando de Azevedo: institucionalização da Sociologia e modernização brasileira*.

Link: <<http://labpolitica.files.wordpress.com/2009/12/nascimento-a-s-fernando-de-azevedo-institucionalizacao-da-sociologia-e-modernizacao-brasileira.pdf>>.

- REZENDE, Maria José de. *Educação e mudança social em Fernando de Azevedo*.
Link: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2199/1378>>.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. *Direitos humanos, educação e o escolanovismo de Fernando de Azevedo (1894-1974)*.
Link: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_050.html>.

Gilberto de Mello Freyre (1900-1987)

Gilberto Freyre nasceu na cidade do Recife, em 1900, onde veio a falecer em 1987. Filho de Alfredo Freyre, juiz e catedrático de Economia Política da Faculdade de Direito do Recife, concluiu em 1917 o curso de Bacharel em Ciências e Letras, e em Waco, no Texas, em 1920, obteve o grau de Bacharel em Artes. Na Universidade Columbia (Nova York), onde esteve por influência de Franz Boas, concluiu seu mestrado em ciências sociais em 1922, com a dissertação *Social life in Brazil in the middle of 19th century* (A vida social no Brasil em meados do século XIX).

Retornou ao Recife em 1924, partindo depois para o exílio, após a Revolução de 1930. Depois de lecionar nos Estados Unidos, na Universidade de Stanford, em 1931, viajou para a Europa, e voltando ao Rio de Janeiro em 1932 para escrever “Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal”, publicado em 1933. Nesta obra, Freyre imprimiu sua poderosa e original visão sobre os fundamentos da sociedade brasileira, descrevendo com objetividade a contribuição do negro e o fenômeno da miscigenação na formação social do Brasil.

Deputado federal constituinte pela UDN (União Democrática Nacional) em 1946, sua vida política foi marcada pela ação contra o racismo. Em 1942 foi preso no Recife por ter denunciado nazistas e racistas no Brasil. Ele e seu pai, o educador e juiz de Direito, Alfredo Freyre, reagiram à prisão e foram soltos, no dia seguinte, por interferência do general Góes Monteiro. Em 1954 apresentou propostas para eliminar as tensões raciais na Assembleia Geral das Nações Unidas e, em 1964, apoiou o golpe militar que derrubou Jango Goulart.

Freyre recebeu diversas homenagens. Entre elas, em 1962, o título de doutor *honoris causa* pelas Universidades de Paris (Sorbonne), Columbia (Estados Unidos da América), Coimbra (Portugal), Sussex (Inglaterra) e Münster (Alemanha). A Rainha Elizabeth, em 1971, lhe conferiu o título de *Sir* (Cavaleiro do Império Britânico).

Sua obra representa um divisor de águas na evolução cultural do Brasil, contribuindo de forma significativa para que

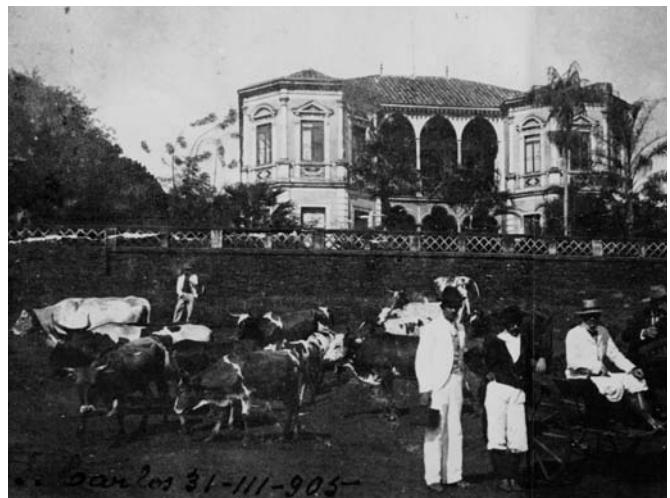


Foto da Revista 'Nosso Século' N.º 4, 1900/1910. Editora April Pg 94.
Acervo: Família Motta Campos, São Paulo - SP.

Um cartão postal italiano forneceu o modelo para a construção da casa grande da Fazenda Santa Maria, em São Carlos (SP). Construída entre 1886 e 1888, essa casa custou 80 contos de réis. A riqueza da terra levou ao campo requintes antes reservados à Corte: pária-raios, campainha elétrica, banheiros internos e água corrente nos dormitórios. (foto de 1905).

o país passasse a encarar com mais confiança seu papel no mundo moderno. É vasta, e dela selecionamos alguns títulos para que você possa formar uma ideia de sua produção:

- *Casa-grande & senzala*: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal (1933);
- *Sobrados e mocambos*: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano (1936);
- *Nordeste*: aspectos da influência da cana sobre a vida e a paisagem do nordeste do Brasil (1937);
- *Sociologia*: introdução ao estudo dos seus princípios (1945) (2 v.);
- *Interpretação do Brasil*: aspectos da formação social brasileira como processo de amalgamento de raças e culturas (1947);
- *Ingleses no Brasil*: aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura do Brasil (1948);
- *Um brasileiro em terras portuguesas*: introdução a uma possível luso-tropicologia acompanhada de conferências e discursos proferidos em Portugal e em terras lusitanas e ex-lusitanas da Ásia, da África e do Atlântico (1953);
- *Ordem e progresso*: aborda o processo de desintegração das sociedades patriarcal e semipatriarcal no Brasil sob o regime de trabalho livre, aspectos de um quase meio século de transição do trabalho escravo para o trabalho livre e da monarquia para a república (1959) (2 v.);
- *A propósito de frades*: sugestões em torno da influência de religiosos de São Francisco e de outras ordens sobre o desenvolvimento de

- modernas civilizações cristãs, especialmente das hispânicas nos trópicos (1959);
- *Arte, ciência e trópico*: trabalho em torno de alguns problemas de sociologia da arte (1962);
 - *Homem, cultura e trópico* (1962);
 - *O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX*: uma interpretação antropológica, através de anúncios de jornais, de características de personalidade e de deformações dos corpos de negros ou mestiços, fugidos ou expostos à venda, como escravos, no Brasil do século passado (1963);
 - *Vida social no Brasil nos meados do século XIX* (1964);
 - *Brasis, Brasil e Brasília*: sugestões em torno de problemas brasileiros de unidade e diversidade e das relações de alguns deles com problemas gerais de pluralismo étnico e cultural (1968);
 - *Como e porque sou e não sou sociólogo* (1968);
 - *Novo mundo nos trópicos* (1971);
 - *A condição humana e outros temas* (1972);
 - *Além do apenas moderno*: sugestões em torno de possíveis futuros do homem, em geral, e do homem brasileiro, em particular (1973);
 - *O brasileiro entre os outros hispanos*: aborda afinidades e possíveis futuros nas inter-relações entre brasileiros e hispanos (1975);
 - *A presença do açúcar na formação brasileira* (1975);
 - *Alhos e bugalhos*: ensaios sobre temas contraditórios, de Joyce à cachaça; de José Lins do Rego ao cartão postal (1978);
 - *Contribuição para uma sociologia da biografia*: o exemplo de Luís de Albuquerque, governador de Mato Grosso, no fim do século XVII (1978);
 - *Heróis e vilões no romance brasileiro*: obra em torno das projeções de tipos socioantropológicos em personagens de romances nacionais do século XIX e do atual (1979);
 - *Insurgências e ressurgências atuais*: aborda cruzamentos de sines e não num mundo em transição (1983);
 - *Médico, doentes e contextos sociais*: uma abordagem sociológica (1983);
 - *Modos de homem & modas de mulher* (1987).

Para um conhecimento mais detalhado de Gilberto Freyre – vida e obra –, consulte o site oficial deste pensador brasileiro:

Link: <<http://prossiga.bvfg.fgf.org.br/portugues/index.html>>

Os artigos abaixo apresentam aspectos da obra de Gilberto Freyre: ⑦

- MEUCCI, Simone. *Singularidades, revelações e ocultações da Sociologia de Gilberto Freyre*.
Link: <<http://www.midiaamais.com.br/resenhas/975-simone-meucci>>. Este artigo trata especificamente da obra Sociologia, de G. Freyre.
- RODRIGUES, Francisco Xavier Freire. *A sociologia de Gilberto Freyre e o processo civilizador brasileiro*.
Link: <<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/331/298>>.
- SOUZA, Jessé. *Gilberto Freyre e a singularidade cultural brasileira*.
Link: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/tempo-social/pdf/vol12n1/gilberto%20freyre.pdf>>.

A Sociologia brasileira caminha pelos próprios pés

A partir do final da Segunda Guerra Mundial até meados da década de 1960, foram criadas no Brasil várias Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, em universidades ou como institutos isolados, onde a Sociologia vai integrar o currículo dos cursos de ciências sociais ou apresentar-se como disciplina independente em outros cursos. O objetivo dos cursos de ciências sociais era formar técnicos e professores capazes de produzir uma “solução racional”, isto é, baseada na razão e na ciência, para as questões nacionais.

Nesse sentido, uma nova geração de cientistas sociais passa a ter presença marcante ao lado daqueles que nas décadas anteriores ainda continuavam trabalhando e discutindo o Brasil. Entre eles pode-se indicar em São Paulo: Florestan Fernandes (1920-1995), Antônio Cândido (1918-), Azis Simão (1912-1990), Maria Izaura Pereira de Queiroz (1918-), Juarez Rubens Brandão Lopes (1925-); e no Rio de Janeiro: Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982), Luís Aguiar da Costa Pinto (1920-2002) e Hélio Jaguaribe (1923-). Todos tendo papel determinante, influenciando muitos cientistas sociais em todo o território nacional.

A Sociologia, nesse período, tornou-se disciplina hegemônica no quadro das ciências sociais, formando uma “escola” ou uma “tradição” em São Paulo, que teve em Florestan Fernandes um dos seus principais mentores.

Um dos momentos importantes foi quando a Unesco escolheu o Brasil para desenvolver um projeto sobre a questão racial, o que pode ser conhecido mediante leitura do seguinte artigo: ⑧

- MAIO, Marcos Chor. *O projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50*.
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69091999000300009&script=sci_arttext>.

Assim, a ênfase dos estudos sociológicos nesse período esteve centrada nas relações raciais, na mobilidade social dos diferentes grupos étnicos estrangeiros existentes no Brasil e também no conhecimento do nosso mundo rural. Mas outras questões e temas também tiveram lugar nesse momento: estudos sobre a industrialização no Brasil e suas consequências e a questão do estatuto da Sociologia na sociedade brasileira. Desse período, podemos destacar o trabalho de três sociólogos:

Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982)

Alberto Guerreiro Ramos nasceu em Santo Amaro da Purificação, cidade próxima a Salvador, em 13 de setembro de 1915. De família humilde, passou parte da infância em cidades pobres e próximas ao rio São Francisco, como Januária, Pirapora, Petrolina e Juazeiro. Com onze anos de idade, já em Salvador, empregou-se como lavador de frascos em uma farmácia e se tornou caixeiro, posteriormente. Com o apoio da mãe fez o curso secundário no Ginásio da Bahia, e para ajudar no orçamento familiar ministrava aulas particulares enquanto isso. Aos dezessete anos já participava do ambiente cultural da classe média baiana, escrevendo em *O Imparcial* e em revistas literárias. Antes de deixar a Bahia, publicou dois livros: *O drama de ser dois* e *Introdução à cultura*. Tornou-se, por pouco tempo, militante do movimento integralista e, em seguida, do Centro de Cultura Católico. Amigo de Afrânio Coutinho, Guerreiro Ramos trabalhou para Isaías Alves, político e intelectual de grande influência na área da educação, futuro secretário de Educação do Estado da Bahia, criador da Faculdade de Filosofia da Bahia. Em 1939, com uma bolsa de estudos do governo baiano, migrou para o Rio de Janeiro para cursar Ciências Sociais.

Após concluir a graduação em Ciências Sociais em 1942, foi preterido tanto na cadeira de Sociologia quanto na de Ciência Política. Na sua versão dos fatos, Guerreiro Ramos alegou que seu passado integralista no contexto da Segunda Guerra Mundial e de aproximação do Brasil das Forças Aliadas prejudicou a continuação da sua vida acadêmica na universidade. O diretor da Faculdade, San Thiago Dantas, outro ex-integralista, conseguiu um emprego de professor para o sociólogo baiano no Departamento Nacional da Criança.

Distante da carreira universitária, Guerreiro Ramos tornou-se técnico de administração do Departamento de Administração do Serviço Público –DASP – em 1943, numa fase em que se procurava racionalizar a ação do poder estatal. Da universidade para a burocracia estatal: esta foi uma solução que deixou marcas profundas em Guerreiro Ramos.

Afora as demandas administrativas de um órgão do porte do DASP, Guerreiro Ramos canalizou suas energias intelectuais para uma série de artigos de cunho sociológico na *Revista*

do Serviço Público. Nela encontram-se estudos sobre Weber, Mannheim, W. I. Thomas e outros sociólogos consagrados à época. Em 1949, a pedido do Conselho de Colonização e Imigração, elaborou, em parceria com Ewaldo Garcia, um trabalho acerca das literaturas sociológica e antropológica existentes no Brasil entre 1940 e 1949. Trata-se da primeira de uma série de pesquisas, ampliadas nos anos 50, sobre a intelectualidade brasileira, seu papel social e político e sua produção.

No começo dos anos 50, com a volta de Getúlio Vargas ao poder, Guerreiro Ramos, como funcionário do DASP, foi convidado a trabalhar na assessoria econômica do gabinete civil da Presidência da República, junto com Rômulo de Almeida, Jesus Soares Pereira e Inácio Rangel. Ao analisar esse período, afirmou que sua participação no governo Vargas foi de suma importância para sua compreensão do Brasil.

Em cursos e trabalhos no DASP, o sociólogo chamou a atenção para a questão racial por meio das obras de Robert Park, W. I. Thomas, Florian Zanick e Emory Bogardus. Foi nessa fase de identificação com a Escola Sociológica de Chicago que Guerreiro Ramos passou a considerar que o preconceito racial no Brasil estava mais próximo de aspectos de natureza econômica e cultural do que propriamente racial.

Assim, Guerreiro Ramos procurou conciliar um trabalho acadêmico, intelectual, à ação política junto aos núcleos de poder. No início dos anos 1950, Guerreiro Ramos participou do Instituto Brasileiro de Estudos Sociais e Políticos (IBESP), também conhecido como Grupo de Itatiaia, dando origem ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). A proposta do ISEB era a de se constituir em uma liderança intelectual e ideológica para o país, da qual decorresse uma posição de liderança política efetiva.

Em decorrência disso, Guerreiro Ramos ingressou na política partidária, em 1960, quando se filiou ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), a cujo diretório nacional pertenceu. Nas eleições de 1962, candidatou-se a deputado federal pelo então Estado da Guanabara, na legenda da Aliança Socialista Trabalhista, formada pelo PTB e pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), obtendo a segunda suplência.

Em 1963 publicou *Mito e verdade da revolução brasileira*, onde transcreveu seu manifesto ao PTB da Guanabara, instando que o partido renunciasse “à ideologia marxista-leninista”. Ocupou uma cadeira na Câmara dos Deputados de agosto daquele ano a abril de 1964, quando teve seus direitos cassados pelo Ato Institucional nº 1. Em seguida, partiu para os Estados Unidos da América, onde se tornou professor em instituições de ensino superior: Universidade da Califórnia do Sul, Yale University e Wesleyan University. Morreu em Los Angeles, em 1982.

Publicou vários livros, inúmeros artigos e ensaios científicos, muitos dos quais foram editados em inglês, francês, espanhol e japonês. Eis alguns títulos dos mais importantes: ↗

- *Sociologia industrial* (1951);
- *Cartilha brasileira do aprendiz de sociologia* (1955);
- *Introdução crítica à sociologia brasileira* (1957);
- *Condições sociais do poder nacional* (1957);
- *O problema nacional do Brasil* (1960);
- *A crise do poder no Brasil* (1961);
- *Mito e realidade da revolução brasileira* (1963);
- *A redução sociológica* (1964);
- *A nova ciência das organizações* (1981);
- *Administração e estratégias do desenvolvimento* (1981).

Para se conhecer mais das ideias deste sociólogo, um tanto esquecido no Brasil, consideramos importante a leitura destes dois textos de um autor que tem se especializado em pesquisar o sociólogo Guerreiro Ramos: 

- BARIANI, Edison. *Guerreiro Ramos e a redenção sociológica: capitalismo e sociologia no Brasil*.
- Link:** <<http://br.monografias.com/trabalhos915/ramos-capitalismo-sociologia/ramos-capitalismo-sociologia.shtml>>.
- BARIANI, Edison. *Guerreiro Ramos: uma sociologia em mangas de camisa*.
- Link:** <<http://www.cchla.ufpb.br/caos/n11/07.pdf>>.

| Luiz de Aguiar Costa Pinto (1920-2002)

Luiz de Aguiar Costa Pinto, também baiano, nasceu em Salvador, em 6 de fevereiro de 1920, filho de família abastada, proprietária de engenhos no recôncavo baiano. Seu avô foi senador da República e o pai diplomou-se em Medicina, tendo trabalhado com Nina Rodrigues na Faculdade de Medicina da Bahia e ocupado o cargo de diretor da instituição. Com a morte do pai, Costa Pinto abandonou o segundo ano do pré-médico e preparou-se para entrar na Faculdade de Direito.

Em 1937 veio, com parte da família – mãe e dois irmãos –, para o Rio de Janeiro, onde (o futuro sociólogo) envolveu-se com o movimento estudantil e militância na Juventude Comunista. Em 1939, por conta de sua atividade política antiesladonovista, permaneceu preso durante oito meses.

Em 1942 Costa Pinto conclui seu bacharelado em Ciências Sociais pela antiga Faculdade Nacional de Filosofia (FNF), atual Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade do Brasil, atual UFRJ. Nessa mesma instituição, em 1944, foi convidado para ser assistente de Jacques Lambert na cadeira de Sociologia, e nela concluiu seu doutorado e livre-docência.

Suas afinidades profissionais com o professor francês resultaram na publicação de dois livros: *Problèmes démographiques contemporains*,

ques contemporains, em 1944, e *Lutas de Famílias no Brasil*, em 1949, um estudo monográfico sobre o poder privado no Brasil colonial. Costa Pinto publicou diversos artigos na revista *Sociologia*, da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, sobre o ensino das ciências sociais e aspectos teóricos e empíricos da pesquisa sociológica.

No final de 1949, Costa Pinto foi convidado por seu ex-professor, Arthur Ramos, recém-empossado no cargo de diretor do Departamento de Ciências Sociais da Unesco, para participar de um encontro em Paris sobre a questão racial. A partir de então, Costa Pinto participou da investigação a cargo da Unesco sobre relações raciais, que teve, além de grande importância em sua trajetória pessoal, grande importância para a própria história das Ciências Sociais no Brasil.

Na publicação de *Recôncavo: laboratório de uma experiência humana*, de 1958, pelo Centro Latino-americano de Pesquisas em Ciências Sociais (CLAPCS), uma investigação cuja condução foi compartilhada com Herbert Blumer, da Universidade de Columbia, são tomados, como pontos-chave, as relações de trabalho e as formas de propriedade. Nesses trabalhos, Costa Pinto apresentou o conceito de *marginalidade estrutural*, negando a figura do brasileiro como agente portador dos males sociais e afirmando o caráter estrutural do estancamento econômico.

A carreira internacional do professor Costa Pinto representou uma parte significativa de sua trajetória acadêmica. Seu vínculo com a Sociologia de outros países está presente desde o começo de sua carreira. Além da afinidade com Jacques Lambert, foi amigo de Donald Pierson e, a partir deste, procurou estudar na Universidade de Chicago, mas não teve sucesso em virtude de lhe ter sido negado o visto de entrada nos Estados Unidos da América.

Participou da fundação da Associação Brasileira de Sociologia (a atual Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS), da qual foi presidente, e foi também vice-presidente e membro do Comitê Executivo da International Sociological Association (ISA).

Foi professor em universidades da América Latina, da França, dos Estados Unidos da América e do Canadá, onde fixou residência como professor da Universidade de Waterloo, tendo se aposentado em 1985. Faleceu em novembro de 2002, vítima de falência múltipla dos órgãos, e foi sepultado em Salvador.

Sua obra é vasta, tendo sido publicada também em espanhol: 

- *Quinta Coluna e integralismo brasileiro* (1943);
- *O padrão de vida do comércio no Distrito Federal* (1944);
- *Problèmes démographiques contemporains* – com Jacques Lambert (1944);
- *Lutas de famílias no Brasil* (1949);

- *Uma pesquisa sobre a vida social no estado da Bahia* – com Charles Wagley e Thales de Azevedo (1950);
- *Migrações internas no Brasil* – com J. Sá (1952);
- *Análise das profissões comerciais* – com R. N. Danneman e M. M. Carvalho (1952);
- *O negro no Rio de Janeiro: relações de raça numa sociedade em mudança* (1953);
- *O balconista: estudo sociológico de uma ocupação* (1954);
- *A população comerciária* (1954);
- *As ciências sociais no Brasil* – com Edison Carneiro (1955);
- *Comércio metropolitano no Distrito Federal* – com T. P. Accioly Borges (1956);
- *Recôncavo: laboratório de uma experiência humana* (1958);
- *Resistências à mudança: fatores que impedem ou dificultam o desenvolvimento econômico* – (Org.) (1960);
- *Sociologia e desenvolvimento: temas e problemas do nosso tempo* (1963);
- *Textos de sociologia: problemas de abordagem interdisciplinar* – com Maurício Vinhas de Queiroz e W. Bazzanella – (Orgs.) (1963);
- *La sociología del cambio y el cambio de la sociología* – Argentina (1963);
- *Estructura de clases y cambio social* – Argentina (1964);
- *Teoria do desenvolvimento* – com W. Bazzanella – (Org.) (1967);
- *Desenvolvimento econômico e transição social* (1967);
- *Processos e implicações do desenvolvimento* – com W. Bazzanella – (Org.) (1969);
- *Nacionalismo y militarismo* – México (1969);
- *Estudios de sociología del desarollo* – Colômbia (1970);
- *Transición social en Colombia* – Colômbia (1970).

Para se conhecer um pouco mais das ideias de L. A. Costa Pinto recomendamos a leitura dos seguintes artigos: 

- VILLAS BÔAS, Gláucia. *Por que rever mais uma vez o conceito de marginalidade estrutural de L. A. Costa Pinto?*. Disponível em:
Link: <http://www.ifcs.ufrj.br/~nusc/costa_pinto.pdf>.
- DOMINGUES, José Maurício. *Desenvolvimento, modernidade e subjetividade*. Disponível em:
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-6909199000200007&script=sci_arttext>.

Florestan Fernandes (1920-1995)

Florestan Fernandes nasceu em São Paulo, em 1920. Sua luta pela vida começou na infância, pois para sobreviver começou a trabalhar aos seis anos. Trabalhou em todos os lugares e atividades possíveis, de engraxate e garçom a vendedor. Essa condição o impediu de estudar regularmente, ou seja, de completar a educação fundamental. Posteriormente, para poder ingressar no ensino superior, fez um Curso de Madiureza (depois Supletivo), que lhe deu a condição de ingressar na universidade.

No período de 1941-1944 fez sua graduação e licenciatura em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Realizou seu mestrado em Antropologia, na Escola Livre de Sociologia e Política, em São Paulo, apresentando em 1947 a dissertação *A organização social dos Tupinambás*. Iniciou sua carreira docente em 1945, como assistente do professor Fernando de Azevedo, na cadeira de Sociologia II. Seu doutorado em Sociologia foi concluído em 1951, na Universidade de São Paulo, com a tese *A função social da guerra na sociedade tupinambá*. Tornou-se livre-docente em 1953, com a tese *Ensaio sobre o Método de Interpretação Funcionalista na Sociologia*, e professor catedrático da cadeira de Sociologia I da Universidade de São Paulo em 1964, com a tese *A integração do negro na sociedade de classes*. Aposentado compulsoriamente pela ditadura militar em 1969, foi *Visiting Scholar* na Universidade de Columbia, professor titular na Universidade de Toronto e *Visiting Professor* na Universidade de Yale. Regressou ao Brasil no final de 1972, quando passou a ministrar cursos de extensão cultural no Instituto *Sedes Sapientiae*, em São Paulo. Em 1977 foi contratado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Após todos esses anos de vida acadêmica, e tendo em vista a convocação de uma Assembleia Constituinte, resolveu candidatar-se a uma vaga como deputado federal constituinte pelo Partido dos Trabalhadores. Foi eleito para o período de 1987 a 1990, e reeleito para o período de 1991 a 1994. Faleceu em São Paulo, em 1995.

Uma das suas preocupações foi o estudo das perspectivas teórico-metodológicas da Sociologia. Seus ensaios mais importantes acerca da fundamentação da Sociologia como ciência foram, posteriormente, reunidos no livro *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. Seu comprometimento intelectual com o desenvolvimento da ciência no Brasil, que entendia ser um requisito básico para a inserção do país na sociedade moderna, científica e tecnológica, marca sua atuação na Campanha de Defesa da Escola Pública, em finais da década de 1950, e em prol do ensino público, laico e gratuito como direito fundamental do cidadão do mundo moderno.

Orientou dezenas de dissertações e teses acerca dos processos de industrialização e mudança social no país e teorizou os dilemas do subdesenvolvimento capitalista. Inicialmente, no bojo dos debates em torno das reformas de base e, posteriormente, após o golpe de Estado de 1964, nos termos da reforma universitária, coordenada pelos militares, produziu diagnósticos substanciais sobre a situação educacional e a questão da universidade pública, identificando os obstáculos históricos e sociais ao desenvolvimento da ciência e da cultura na sociedade brasileira inserida na periferia do capitalismo monopolista.

Em 1975 veio a público a obra *A revolução burguesa no Brasil*, que renovou radicalmente concepções tradicionais e contemporâneas acerca da burguesia e do desenvolvimento do capitalismo no país, mediante uma análise tecida com diferentes perspectivas teóricas da Sociologia, que abre um diálogo de problemas formulados em tom weberiano com interpretações alinhadas à dialética marxista.

No inicio de 1979, a convite dos estudantes do Centro Acadêmico de Ciências Sociais, retornou à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, agora reformada, para um curso de férias sobre a experiência socialista em Cuba. Em suas análises sobre o socialismo, apropriou-se de perspectivas do marxismo clássico e moderno, forjando uma concepção teórico-prática que se diferencia a um só tempo do dogmatismo teórico e da prática das concepções de esquerda.

O nome de Florestan Fernandes está obrigatoriamente associado à pesquisa sociológica no Brasil e na América Latina. Sociólogo e professor universitário, ele transformou o pensamento social no país e estabeleceu um novo estilo de investigação sociológica, marcado pelo rigor analítico e crítico, e um novo padrão de atuação intelectual. Em torno dele criou-se um núcleo de pensadores que formam o cerne do pensamento sociológico da USP, e possui uma influência e abrangência muito grande no Brasil, mesmo que ainda não tenha sido pesquisada e avaliada como deveria.

A sua obra é vasta e composta por livros, coletâneas e artigos. Eis uma relação de seus textos mais importantes:

- *Organização social dos Tupinambá* (1949);
- *A função social da guerra na sociedade tupinambá* (1952);
- *A etnologia e a sociologia no Brasil* (1958) [resenhas e questionamentos sobre a produção das Ciências Sociais no Brasil, até os anos 50];
- *Fundamentos empíricos da explicação sociológica* (1959);
- *Ensaios de sociologia geral e aplicada* (1959);
- *Mudanças sociais no Brasil: aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira* (1960);
- *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo* (1961);

- *A sociologia numa era de revolução social* (1963);
- *A integração do negro na sociedade de classes* (1964) (2 v. – estudo das relações raciais no Brasil);
- *Educação e sociedade no Brasil* (1966);
- *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (1968);
- *Elementos de sociologia teórica* (1970);
- *O negro no mundo dos brancos* (1972);
- *Mudanças sociais no Brasil* (1974);
- *A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios* (1975);
- *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica* (1975);
- *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* (1975);
- *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina* (1975);
- *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento* (1977);
- *Círculo fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”* (1977);
- *A condição de sociólogo* (1978);
- *Da guerrilha ao socialismo: a revolução cubana* (1979);
- *A natureza sociológica da Sociologia* (1980);
- *Brasil em compasso de espera: pequenos escritos políticos* (1980);
- *Movimento socialista e partidos políticos* (1980);
- *O que é revolução* (1981);
- *Poder e contrapoder na América Latina* (1981);
- *A ditadura em questão* (1982);
- *A questão da USP* (1984);
- *Nova República?* (1986);
- *A constituição inacabada: vias históricas e significado político* (1989);
- *Pensamento e ação: o PT e os rumos do socialismo* (1989);
- *Significado do protesto negro* (1989);
- *Parlamentarismo: contexto e perspectivas* (1992);
- *Democracia e desenvolvimento: a transformação da periferia e o capitalismo monopolista da era atual* (1994);

Existem inúmeros trabalhos acadêmicos, livros e coletâneas sobre o trabalho e pensamento de Florestan Fernandes. Escolhemos os três que se seguem por entendermos serem os que melhor explicam a trajetória e o essencial do pensamento desse sociólogo e cidadão do Brasil.

- FREITAG, Barbara. *Florestan Fernandes: revisitado*.
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000300016&lang=pt>.

- FERNANDES, Florestan. *Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante.*
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141994000300011&script=sci_arttext>.
- FREITAG, Bárbara. *Florestan Fernandes por ele mesmo.*
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141996000100015&lang=pt>.

Polêmicas que marcaram a década de 1950

Nesta década ocorreram duas polêmicas importantes para se entender o desenvolvimento da Sociologia no Brasil e que envolveram os três sociólogos aqui relacionados.

A primeira polêmica se deu entre A. Guerreiro Ramos e Luiz A. Costa Pinto sobre a questão racial, e pode ser conhecida a partir da leitura do seguinte texto: 

- MAIO, Marcos Chor. *Uma polêmica esquecida: Costa Pinto, Guerreiro Ramos e o tema das relações raciais.*
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000100006>.

A segunda se deu entre Florestan Fernandes e A. Guerreiro tendo por tema central a questão da particularidade e/ou universalidade do conhecimento social produzido no Brasil e sobre a ação política dos cientistas sociais. Esta polêmica pode ser mais bem conhecida através do texto: 

- MALTA, Márcio; KRONEMBERGER, Thaís Soares. *Nem melhor nem pior, apenas divergentes: uma contribuição acerca da sociologia brasileira e da polêmica entre Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos.*
Link: <http://www.achegas.net/numero/42/marcio_thais_42.pdf>.

Esta última polêmica, que trata da discussão da questão entre uma sociologia que deve prezar a ênfase na análise científica ou na militância política (não havendo necessidade que uma exclua a outra) ainda se faz presente no nosso universo sociológico.

A consolidação da Sociologia no Brasil – Anos 1960-1980

Se as bases da Sociologia foram dadas no período anterior, mesmo com a presença de uma ditadura militar no Brasil, foi a partir de 1964 que a Sociologia começou a se expandir, em particular nos grandes centros urbanos, onde passou a se rela-

cionar com outros campos de conhecimento das ciências humanas. As discussões relacionadas ao processo de industrialização crescente formaram o centro das atenções, incluindo-se aí o grande debate sobre a presença do capital estrangeiro e a indústria nacional. Apareceram as teorias da dependência e as teorias da modernização, tão em voga naquele momento, e que configuraram a relação com as discussões que os economistas faziam e que era uma das tópicas dos debates de então.

A discussão sobre a educação e a juventude tornou-se uma questão presente, pois, de alguma forma, todas as questões sociais estavam vinculadas à precariedade da educação nacional. Neste caso, a relação se estabeleceu com os pedagogos.

Muita debatida, considerando a tradição e o contexto nacional na época, foi a questão do autoritarismo, principalmente depois do golpe militar de 1964, fazendo uma interface com a ciência política, e também a questão do planejamento.

Outras discussões e polêmicas também se fizeram presentes, principalmente as vinculadas ao trabalho industrial e ao sindicalismo, a formação da classe trabalhadora, a urbanização crescente e as transformações no campo, migrações rural/urbana e os problemas da marginalidade social.

No interior das universidades, principalmente nos cursos de Ciências Sociais, houve a criação de várias disciplinas que espelham essa realidade: Sociologia do Desenvolvimento, Sociologia Urbana, Sociologia Rural, Sociologia Industrial e do Trabalho (incluindo aí a questão sindical), Sociologia do Planejamento, Sociologia da Educação e da Juventude.

Concomitantemente, uma quantidade significativa de artigos e livros com essas temáticas foi publicada.

A partir da década de 1970 se expandiram os cursos de pós-graduação, (mestrado e doutorado) em Ciências Sociais e em Sociologia por todo o território nacional, elevando o nível, em número e qualidade, das pesquisas e do ensino de Sociologia. Isso significou que a presença da Sociologia no ensino superior e de pós-graduação se consolidasse no Brasil através das mais variadas abordagens e com uma multiplicidade de temas, que levou ao surgimento de muitas “sociologias” especiais: do desenvolvimento, do trabalho, do conhecimento, da arte, da educação, urbana, rural, da saúde, da família, etc. Pode-se dizer que houve uma profissionalização da Sociologia, na medida em que vários sociólogos resolveram enfrentar temas específicos aceitando o desafio de analisar os diferentes aspectos da realidade brasileira que se tornava cada vez mais complexa.

Muitos foram os que, em diferentes áreas do pensamento sociológico, desenvolveram suas pesquisas e seu trabalho docente. Entre outros, além dos mencionados, relacionamos alguns daqueles que a partir das décadas de 1960/70 passaram a ter suas obras lidas e reconhecidas no Brasil e também no exterior: Octávio Ianni (1926-2004); Fernando Henrique Cardoso (1931-); Leônio Martins Rodrigues (1934-); Helelith Saffioti (1934-); Marialice Mencarini Foracchi (1929-1972); Maurício Tragtenberg (1929-1998); Francisco de Oliveira (1933-); Luiz Pereira (1933-1985); Luiz

Eduardo W. Wanderley (1935-); José de Souza Martins (1938-); Gabriel Cohn (1938-); Roberto Schwarz (1938-); Elide Rugai Bastos; Luiz Werneck Vianna (1938-) e Simon Schwartzman (1939-).

Um fato importante é que, junto com a expansão dos cursos de pós-graduação que foram criados e consolidados como centros de ensino e pesquisa, houve um contraponto: a criação e as atividades de centros privados de pesquisa, tais como o Cebrap – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, o Cedec – Centro de Estudos de Cultura Contemporânea em São Paulo, e o IUPERJ – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.

Diversificação da Sociologia no Brasil – Últimos 20 anos

Mais recentemente outras preocupações passaram a ser foco de interesse de muitos estudiosos, inclusive com a realização de encontros e congressos específicos, envolvendo temas como violência, gênero e sexualidade, corpo, religião, saúde, cotidiano, comunicação, informação e indústria cultural, representações sociais, arte, consumo, cidadania, questão ambiental, lazer, globalização, ciência e tecnologia, sem esquecer os temas anteriormente apontados que seguiram seu curso, agora sob novos enfoques, como urbanização, ruralidades, juventude, família, trabalho, classes e mobilidade social, cultura, questões étnicas e raciais, relação estado/sociedade, entre outros.

Uma nova geração de sociólogos, como Sérgio Miceli, José Vicente Tavares dos Santos, Renato Ortiz, Gláucia K. Villas Bôas, Ricardo Antunes, Elisa Reis, Brasílio Sallum Júnior, Laymert Garcia dos Santos, entre tantos outros, encontra-se atuando agora nas universidades brasileiras, participando de congressos e encontros, debatendo e tornando público suas pesquisas e reflexões.

A volta da sociologia no ensino médio

Depois de uma luta que se desenvolveu a partir de meados da década de 1990, através de organizações que representavam e envolviam sociólogos de variadas tendências, e também pela atuação de pequenos grupos nas universidades do país, a Sociologia retornou oficial e obrigatoriamente ao currículo do Ensino Médio brasileiro, mediante a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.

CONHECENDO MAIS SOBRE

A sociologia no Brasil

a No texto abaixo relacionado, você poderá ter uma ideia da relação entre dois autores brasileiros importantes: Euclides da Cunha e Gilberto Freyre. 

- VILLAS BÔAS, Gláucia. *Casa grande e terra grande, sertões e senzalas*: a sedução das origens.

Link: <<http://www.ifcs.ufrj.br/~nusc/casa.pdf>>.

b Nos textos seguintes você poderá conhecer os primeiros momentos do desenvolvimento da Sociologia no Brasil. Como um complementa o outro, ambos devem ser lidos: 

- CÂNDIDO, Antônio. *A Sociologia no Brasil*.

Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000100015&lang=pt>.

- CÂNDIDO, Antônio. *Radicalismos*.

Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141990000100002>.

c Duas entrevistas com Antônio Cândido permitem entrar em contato com o pensamento do autor bem como da constituição da Sociologia em São Paulo. 

- Entrevista – Entrevista com *Antonio Cândido* – concedida a Gilberto Velho e Yonne Leite (Museu Nacional, UFRJ), publicada em junho de 1993.

Link: <<http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/txt.php?id=15>>.

- Entrevista com *Antônio Cândido* concedida a Heloisa Pontes, publicada em 2001.

Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092001000300001&lang=pt>.

d Os textos abaixo favorecem o conhecimento de mais detalhes acerca do desenvolvimento da Sociologia no Brasil e de algumas influências importantes: 

- LIEDKE FILHO, Enno. *A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios*.

Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222005000200014&lang=pt>.

- MENDOZA, Edgar S. G. *Donald Pierson e a escola sociológica de Chicago no Brasil*: os estudos urbanos na cidade de São Paulo (1935-1950).
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222005000200015&lang=pt>.
 - MAIO, Marcos Chor. *O projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50*.
Link: Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-6909199000300009&lang=pt>.
 - JACKSON, Luiz Carlos. *Tensões e disputas na sociologia paulista (1940-1970)*.
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000300004&lang=pt>.
 - VILLAS BÔAS, Gláucia. *A recepção da Sociologia alemã no Brasil*. Notas para uma discussão.
Link: <<http://www.ifcs.ufrj.br/~nusc/recepcao.pdf>>.
 - WAISBORT, Leopoldo. *Simmel no Brasil*.
Link: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/218/21850102.pdf>>.
 - DIAS, Fernando Correia. *Presença de Max Weber na Sociologia brasileira contemporânea*.
Link: <<http://www16.fgv.br/rae/redirect.cfm?ID=2807>>.
 - RIBEIRO, Luiz Carlos. *Civilização e cordialidade. Norbert Elias e Gilberto Freyre*: diálogos sobre um processo.
Link: <<http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais7/Trabalhos/xCivilizacao%20e%20Cordialidade%20-%20%20Norbert%20Elias%20e%20Gilberto%20Fr.pdf>>.
- e** Estes são alguns livros que possibilitam um conhecimento mais amplo de alguns pensadores/sociólogos brasileiros: 
- BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lília Moritz. *Um enigma chamado Brasil – 29 intérpretes e um país*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
 - BASTOS, Elide Rugai et al. *Conversas com sociólogos brasileiros*. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- Um dos momentos importantes foi quando a Unesco colheu o Brasil para desenvolver um projeto sobre a questão racial. Isso pode ser conhecido com mais propriedade através da bibliografia referenciada a seguir:
- MAIO, Marcos Chor; VILLAS BÔAS, Gláucia (Orgs.). *Ideias de Modernidade e Sociologia no Brasil. Ensaios sobre Luiz de Aguiar Costa Pinto*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.
 - VILLA-BÔAS, Gláucia. *Mudança provocada: passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- A coleção *História do Marxismo no Brasil*, em 6 volumes, é a principal contribuição de vários autores para o entendimento da presença e da apropriação do pensamento de Karl Marx no Brasil.
- AARÃO REIS FILHO, Daniel; MORAES, João Quartim de (Orgs.). *História do Marxismo no Brasil*. 2. ed. V.1. O impacto das revoluções. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
 - MORAES, João Quartim de (Org.). *História do Marxismo no Brasil*. 2. ed. V. 2 – Os influxos teóricos. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2007.
 - MORAES, João Quartim de (Org.). *História do Marxismo no Brasil*. 2. ed. V. 3 – Teorias e interpretações. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2007.
 - MORAES, João Quartim de; DEL ROIO, Marcos (Orgs.). *História do Marxismo no Brasil*. V. 4 – Visões do Brasil. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2007.
 - RIDENTI, Marcelo; AARÃO REIS FILHO, Daniel (Orgs.). *História do Marxismo no Brasil*. V. 5 – Partidos e organizações dos anos 20 aos 60. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2007.
 - RIDENTI, Marcelo. *História do Marxismo no Brasil*. V. 6 – Partidos e movimentos após os anos 1960. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2007.



Dicas:

- Uma resenha destes volumes pode ser encontrada em MUSSE, Ricardo. *O legado de Marx no Brasil*.
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01034014200800200026&script=sci_arttext>.
- Ainda sobre a presença do marxismo no Brasil indicamos consulta à Biblioteca Virtual de História do Marxismo no Brasil.
Link: <<http://www.fafich.ufmg.br/marxismo/inicio.htm>>. [site em construção]

Nestas duas entrevistas você poderá conhecer um pouco mais do pensamento de dois dos maiores sociólogos brasileiros:

- Entrevista com *Florestan Fernandes* no programa RODA VIVA da TV Cultura em 05/12/1994.

Link: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/335/entrevistados/florestan_fernandes_1994.htm>.

- Entrevista com *Octavio Ianni* no programa RODA VIVA da TV Cultura em 26/11/2001.

Link: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/45/entrevistados/octavio_ianni_2001.htm>.

COMO VIMOS NESTA AULA...

A sociologia no Brasil que teve um começo profundamente marcada pelas influências européias, fundamentalmente francesas e alemãs, pouco a pouco foi integrando também a influência da sociologia desenvolvida nos EUA. Deste modo foi mesclando diferentes tradições e inventando seu próprio caminho. Pode se afirmar que a partir das décadas de 1940-1950 a sociologia no Brasil começa a dar seus primeiros passos na construção de uma sociologia com temas e debates nacionais baseada em análises e autores que procuraram responder às questões que a própria sociedade brasileira exigia. Ainda que muitas vezes dialogando com interpretações de autores estrangeiros desenvolveu-se uma sociologia vigorosa e com uma diversidade de temas e enfoques significativa.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

- 1** Nos dois textos abaixo relacionados apresentamos duas interpretações sobre a utilização de Max Weber para explicações acerca da realidade brasileira. Destaque os pontos de semelhança e diferença entre essas duas análises indicando quais os conceitos weberianos mais utilizados. 

- VIANNA, Luiz Werneck. *Weber e a interpretação do Brasil*.

Link: <http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/weber_e_a_interpretacao.pdf>.

- SOUZA, Jessé. *A ética protestante e a ideologia do atraso brasileiro*.

Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69091998000300006&script=sci_arttext>.

- 2** Leia os dois textos abaixo, envolvendo a polêmica entre Florestan Fernandes e A. Guerreiro Ramos, e analise como deve ser a posição do professor de Sociologia no Ensino Médio levando em conta as duas posições assumidas então, mas que ainda estão presentes no imaginário dos professores. 

- MALTA, Márcio; KRONEMBERGER, Thaís Soares. *Nem melhor nem pior, apenas divergentes: uma contribuição acerca da sociologia brasileira e da polêmica entre Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos*.

Link: <http://www.achegas.net/numero/42/marcio_thais_42.pdf>.

- BARIANI, Edison. *A sociologia brasileira nos anos 1950: heterogeneidade e heteronomia*.

Link: <<http://br.monografias.com/trabalhos915/sociologia-heterogeneidade-heteronomia/sociologia-heterogeneidade-heteronomia.pdf>>.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ariston. *A redução sociológica em perspectiva histórica*. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-epqa-0598.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

BRANDÃO, Gildo Marçal. *Caio Prado Jr. e a nacionalização do marxismo no Brasil – um prefácio*. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos-pdf902/caio-prado-jr/caio-prado-jr.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

JACKSON, Luiz Carlos. *A tradição esquecida. Estudo sobre a sociologia de Antônio Cândido*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092001000300008&lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2010.

VELHO, Gilberto. *Gilberto Freyre – Trajetória e singularidade*. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0873-65292008000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 ago. 2010.

LEONÍDIO, Adalmir. *Utopias sociais e científicas no Brasil no final do século XIX*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702007000300013&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 ago. 2010.

Juventude e Sociologia

Nelson Dacio Tomazi

INICIANDO NOSSA CONVERSA

A Sociologia no Brasil desenvolveu-se, desde seus primórdios, influenciada por diversos pensadores aqui relacionados e analisados, sendo que, dependendo de cada período, alguns estiveram mais presentes que outros. Com o tempo nossos pensadores foram realizando análises que poderíamos dizer que passaram a ter um caráter propriamente nacional.

Nos limites desta aula vamos considerar o desenvolvimento da Sociologia no Brasil a partir da década de 1920.

PROPOONDO OBJETIVOS

Ao final desta aula o(a) cursista deverá:

- ▶ Ter uma visão geral da produção sociológica sobre juventude.
- ▶ Perceber a diversidade de abordagens produzidas e levar em conta esta produção para auxiliar no conhecimento do(a)s aluno(a)s no cotidiano escolar, dentro e fora das salas de aula.

CONHECENDO SOBRE

Sociologia e juventude

Desde o século XVIII, principalmente depois de Rousseau (1712-1778) e sua obra *Emile*, e de Johann H. Pestalozzi 1746-1827), vários desdobramentos procuram entender o desenvolvimento do que se considerou como infância e juventude, na passagem do séc.XVIII ao XIX.

O tema juventude não foi tratado na teoria sociológica clássica de forma extensa. Karl Marx, num breve texto para o Primeiro Congresso da Associação Internacional dos Traba-

lhadores, em 1866, fez uma classificação etária em relação ao trabalho e à educação de crianças e jovens.

O trabalho dos adolescentes e das crianças dos dois sexos

Por adulto entendemos toda pessoa que tenha atingido dezoito anos de idade.

Consideramos a tendência da indústria moderna de fazer cooperar as crianças e os adolescentes dos dois sexos, no grande movimento da produção social, como um progresso e uma tendência legítima e razoável, embora o reino do capital tenha feito disso uma abominação. Numa sociedade racional, qualquer criança, desde a idade de nove anos, deve ser um trabalhador produtivo, da mesma maneira que um adulto de posse de todos os seus meios não se pode isentar da lei geral da natureza. Se a pessoa quer comer, precisa trabalhar, e não somente com o cérebro, mas também com as mãos. Contudo, agora, só nos ocuparemos das crianças e dos jovens das classes trabalhadoras. Julgamos útil dividi-los em três classes, que devem ser tratadas diferentemente.

A primeira compreende as crianças de 9 a 12 anos, a segunda aquelas de 13 a 15, e a terceira de 16 a 17 anos. Propomos que o emprego da primeira classe em todo trabalho, na fábrica ou a domicílio, seja legalmente restrito a duas horas, o da segunda a quatro horas, e o da terceira a seis. Para a terceira classe, deve haver uma interrupção de uma hora ao menos para a refeição e o repouso.

Seria desejável que as escolas elementares começassem a instrução das crianças antes da idade de nove anos; mas para o momento, só podemos pensar nas medidas absolutamente exigidas para contrapor-se às tendências de um sistema social que degrada o trabalhador a ponto de torná-lo um simples instrumento para a acumulação do capital, e que, fatalmente, transforma os pais em mercadores de escravos que vendem os próprios filhos. O direito das crianças e dos adultos deve ser defendido já que eles próprios não o podem fazer. É, então, dever da sociedade agir em seu nome.

[...]

A sociedade não pode permitir, nem aos pais nem aos patrões, empregarem para o trabalho as crianças e os adolescentes,

a menos que este trabalho produtivo seja combinado à educação. Por educação queremos dizer três coisas:

- 1) educação mental;
- 2) educação corporal, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares;
- 3) educação tecnológica, englobando os princípios gerais e científicos de todo modo de produção, e, ao mesmo tempo, iniciando as crianças e os adolescentes no manejo dos instrumentos elementares de toda indústria.

A divisão das crianças e dos adolescentes em três classes, de 9 a 18 anos, deve corresponder a uma marcha graduada e progressiva para a educação mental, física e tecnológica.

MARX, Karl. Trabalho, juventude e educação política. In: BRITTO, Sulamita. (Org.). *Sociologia da juventude I*. Da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.p. 16 e 17.

No texto de Marx, como se percebe, a questão da educação e o do trabalho para as crianças e jovens pode fazer pensar que ele defendia o trabalho para as crianças. Entretanto, é necessário pensar que o trabalho vinculado à educação, para Marx, tinha a finalidade, desde cedo, de ensinar aos jovens trabalhadores os conhecimentos da produção necessários à criação de um novo proletário mais instruído e conhecedor dos processos industriais. Mas é importante entender que a juventude é condicionada social e economicamente pela sociedade mais ampla.

Vale considerar que, muito embora a tradução (acima) registrar a expressão “adolescente”, ela é incorreta, pois foi sómente em 1902 que o psicólogo norte-americano G. Stanley Hall (1844-1924) cunhou essa expressão para tratar, do ponto de vista psicológico, da juventude de seu tempo.

Este autor, *Stanley Hall*, foi outro autor clássico na discussão sobre a juventude. Mesmo trabalhando a questão a partir da psicologia (psicologia social), enfocou-a como elemento de renovação social.

Com efeito, há, pois, duas perspectivas aí postas, a de Marx, que vê a juventude condicionada social e economicamente pela sociedade abrangente, e a de Stanley Hall, que a considera como uma promessa e possibilidade de uma nova sociedade.

Durkheim e a infância

Apenas para lembrar, faz-se necessário assinalar que Durkheim também se preocupou com a questão da criança e da educação (não a juventude) em suas aulas na Sorbonne, no ano letivo de 1902-1903. Essas aulas foram publicadas na forma de livro somente em 1925, e uma edição revisada apareceu em 1963 na França, chegando agora ao Brasil, em 2008. Nessas aulas,

Durkheim discute, entre outras questões, como constituir na criança os elementos da moralidade. Temas como disciplina e penalidade escolar, a influência do ambiente escolar, o ensino histórico e das ciências e a cultura estética estão presentes nesse livro.

(DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.)

Durante todo o século XIX e início do século XX houve uma série de análises e de pesquisas, principalmente nas áreas da psicologia e da pedagogia, preocupadas com o tema juventude e que, poderíamos dizer, apresentavam alguma sociologia quando se referiam ao comportamento e ao meio social em que os jovens viviam. Mas não eram trabalhos efetivamente sociológicos.

Pode-se afirmar, sem dúvida, que o primeiro trabalho sociológico e teórico sobre a juventude foi o de *Karl Mannheim* (1893-1947) que, em 1928, escreveu o texto “*O problema das gerações*”. Neste trabalho, que teve outras versões, Mannheim procurou realizar uma revisão dos enfoques teóricos sobre gerações comparando a ‘vertente positivista’, predominante no pensamento liberal francês, com o pensamento histórico-romântico alemão. Depois disso, o autor desenvolveu uma série de conceitos e ideias como a *não-contemporaneidade dos contemporâneos*, a *situação de classe* e a *situação geracional*, a *relação entre posição geracional – conexão geracional – unidade geracional*, que configuraram elementos essenciais para o entendimento de sua análise sociológica.

Posteriormente, em 1943, foi publicado outro artigo de Mannheim sobre a juventude, agora em outro contexto, o da Inglaterra da Segunda Grande Guerra: *O problema da juventude na sociedade moderna*. Trata-se de um texto em que o autor procurou destacar o papel a ser assumido pela juventude no processo de uma nova sociedade planificada e democrática, ou seja, como “força desbravadora de uma democracia militar”.

Na década de 1920, e a partir dela, alguns sociólogos norte-americanos da Escola de Chicago, levando em conta a urbanização crescente e a chegada de imigrantes de muitas nacionalidades, raças e religiões, procuraram pesquisar o comportamento dos jovens, com uma preocupação vinculada à delinquência e à marginalidade. Entre outros, temos os exemplos de *Frederic M.Trasher* e *August B. Hollingshead*. Trasher publicou, em 1927, o seu livro *A Gang* – Um estudo de 1313 gangs em Chicago, no qual mapeou a localização das gangs naquela cidade e suas formas de ação. Até a década de 1960 publicou uma série de outros trabalhos envolvendo a questão da delinquência e juventude. Hollingshead, em 1941, pesquisou a juventude (735 jovens de ambos os sexos, com idade entre 13 e 19 anos) de uma pequena cidade do centro-oeste norte-americano chamada Elmtown, levando em conta o comportamento dos jovens de diferentes classes no que se

referia ao trabalho, família e também a jogos de azar, sexualidade, roubo e uso de bebidas alcoólicas. Sua conclusão: “Existe uma relação funcional entre a posição de classe da família de um adolescente e seu comportamento social dentro da comunidade”.

Esta preocupação se estendeu pela década de 1950, através de alguns filmes que demonstraram o momento vivido pela sociedade norte-americana, que usa o discurso do cinema para afirmar uma determinada visão sobre a juventude e que, de alguma forma, repercutiu pelo mundo ocidental: 

- **Juventude transviada** (*Rebel without a cause*)

Dir.: Nicholas Ray. Warner Bros. (EUA, 1955)

Filme baseado num romance de Robert Lindner, escrito em 1944, trata de questões que envolvem a delinquência juvenil e as relações entre jovens e suas famílias e as autoridades locais. Os dados deste filme podem ser encontrados em:

Link: <[http://www.65anosdecinema.pro.br/809-JUVENTUDE_TRANSVIADA_\(1955\)](http://www.65anosdecinema.pro.br/809-JUVENTUDE_TRANSVIADA_(1955))>.

- **Amor sublime amor** (*West Side Story*)

Dir.: Robert Wise e Jerome Robbins. Seven Arts Productions e outros (EUA, 1961)

É um filme-musical, ganhador de muitos prêmios, e trata da relação entre gangues em Nova York em disputa por território. Trata da disputa entre a gangue de brancos norte-americanos e a dos descendentes de porto-riquenhos. Os dados deste filme podem ser encontrados em:

Link: <[http://www.65anosdecinema.pro.br/1976-AMOR,_SUBLIME_AMOR_\(1961\)](http://www.65anosdecinema.pro.br/1976-AMOR,_SUBLIME_AMOR_(1961))>.

- **Sementes de violência** (*The Blackboard Jungle*)

Dir. Richard Brooks. MGM (EUA, 1955)

Este filme trata especialmente da relação entre a questão da delinquência e a escola, o que o torna importante ser conhecido e debatido. Sobre este filme, assim se expressa Amaury C. Moraes, no artigo “A escola vista pelo cinema”:

Sementes de violência: é a história de um professor, ex-soldado que retorna ao país e busca um emprego numa escola pública do subúrbio. São os anos '50 e a juventude está passando por um processo de mudança de comportamentos: é o *rock'n'roll*, são os *blue jeans*, é o consumo de bebidas, são as experiências sexuais, é a contestação ao sistema representado pela escola e professores. A “indisciplina escolar”, como em nossos dias, talvez seja a expressão que sintetize esses comportamentos ditos desviantes. O momento também marca uma das etapas de implantação de “políticas de inclusão” das populações marginalizadas: negros e latino-americanos. Os jovens se ressentem de uma educação

escolar diversa daquela que recebem em seus lares. Lá, na vida privada, as políticas de inclusão não são reconhecidas como naturais na democratização de oportunidades, mas, simplesmente, como desgoverno. Algo semelhante se passa entre os professores: as políticas de inclusão – ou de democratização do ensino – não passam de mecanismos de controle social da violência dos jovens, transferidos da família ou da polícia para os professores. “- A escola é uma grande lata de lixo da sociedade e nossa função é sentarmo-nos sobre a tampa para que o lixo não transborde” ou “– Nós mantemos esses jovens delinquentes na escola para que as senhoras, mães de família, possam andar em paz pelas ruas da cidade”, diz o professor experiente, em fim de carreira. O professor recém-contratado, Dadier, traz uma novidade consigo: ele não está animado pelos velhos preconceitos nem pensa na escola como um fim em si mesmo. Apesar dos muitos conflitos que vive, consegue vencer: de um lado, combate a liderança negativa – West, um jovem irlandês, envolvido com bebidas e roubo de carros – e valoriza a liderança positiva – Miller, um jovem negro que trabalha como mecânico para ajudar em casa. Ele vence também porque pensa na escola como meio, sobretudo de preparação para a vida. Pois bem, um dos recursos que utiliza para alterar suas relações com a classe é justamente a projeção de filmes, a partir dos quais mantém debates sobre a vida: o certo e o errado, o justo e o injusto, o bem e o mal etc.. Mas o filme, desde o início, desde o discurso lido por um locutor, objetiva o combate à delinquência juvenil em tom de nacionalismo e militarismo. O professor que foi combater um inimigo externo, volta e deve combater um inimigo interno. O uso do mastro da bandeira no último conflito do filme é emblemático: com ele imobiliza-se o inimigo e restabelece-se a paz e a ordem necessária.

(<http://www.hottopos.com/videtur21/amaury.htm>)

Um depoimento sobre a repercussão deste filme demonstra a sua importância cultural naquele momento da década de 1950 e do papel da cultura de massas:

Em 1956, na primeira exibição do filme *Sementes da violência*, em Salvador, no atual [...] Cine Glauber Rocha, a galera, incluindo Raul Seixas, que estava na plateia, ficou tão ensandecida ao ponto de vandalizar o cinema. Anos mais tarde, Tom Zé contou que também viu o filme na época e imediatamente sentiu vontade de compor. A reação, segundo os jornais da época, foi mundial: cinemas foram destruídos na Grã-Bretanha, Canadá, Estados Unidos. O filme dirigido por Richard Brooks, com Glenn Ford e Sidney Poitier, abordou tema tabu na época como racismo, tensão sexual e violência juvenil, e tinha na trilha sonora a canção *Rock around the clock*. Cultura de massa enlouquecendo as massas e semeando o rock.

(<http://www.overmundo.com.br/overblog/sementes-da-violencia>)

Como se pode perceber, todas essas análises da década de 1920 a década de 1950 olharam a juventude como um problema social a ser pensado por todas as instituições sociais.

Nesse sentido, vale lembrar ainda S. N. Eisenstadt que, em 1956, publicou o seu conhecido livro *De geração a geração* (com forte influência de T. Parsons), onde, nas palavras iniciais do seu prefácio, pode-se ler:

Este livro tem por objetivo analisar os vários fenômenos sociais conhecidos como grupos etários, movimentos juvenis etc., e averiguar se é possível especificar as condições sociais sob as quais surgem, ou os tipos de sociedades nas quais ocorrem. A tese principal deste livro é que a existência destes grupos não é fortuita nem casual e que surgem e existem somente sob condições sociais muito específicas. Tentamos também demonstrar que a análise destas condições não tem apenas um interesse etnológico ou de antiquário, mas que pode possibilitar a compreensão das condições de estabilidade e continuidade dos sistemas sociais.

(EISENSTADT, S.N. *De geração a geração*. São Paulo: Perspectiva, 1976. p. XI)

Assim, a partir da década de 1960, com a emergência de vários movimentos de jovens, em várias partes do mundo, pode-se perceber uma guinada nos estudos sobre juventude, quando a questão passa a exprimir nas noções de contracultura, movimento hippie e revoltas estudantis, num contexto em que a cultura de massas, em especial a chamada música jovem traduzida pelo rock e mais recente pela cultura do funk e pelo hip-hop, desempenha papel de destaque.

Sobre o movimento de contracultura, é importante entender o contexto em que ela aconteceu nos Estados Unidos da América e também no Brasil. No Brasil, a versão da contracultura veio vestida com as roupas coloridas do Tropicalismo, um movimento de caráter cultural que participou dessa “onda internacional” que nasceu nos Estados Unidos da América e que entre nós recuperou discussões antropofágicas propostas pelo poeta Oswald de Andrade e pelo movimento modernista de 1922. Com expressões que envolviam o cinema, em especial o cinema de Glauber Rocha, o teatro, em especial o Teatro Oficina de José Celso Martinez Corrêa, as artes plásticas, traduzidas na obra de Hélio Oiticica, e especialmente a produção musical envolvendo muitos nomes e que teve sua expressão mais popular nas vozes e canções de Caetano Veloso e Gilberto Gil, o Tropicalismo assumiu os canais de comunicação de massas e traduziu com vigor esse momento especial da contracultura brasileira, contrariando tanto os interesses e a moral conservadora do militares e das famílias brasileiras de classe média quanto os ideais da tradicional cultura da esquerda brasileira que ainda respirava os valores nacionalistas dos centros populares de cultura (os CPCs). Seus líderes foram perseguidos, tendo que se exilar, mas a verdade é que o panorama da cultura no Brasil nunca mais foi o mesmo.

Para saber da contracultura, vale ler o pequeno texto 

- *Contracultura e movimento hippie.*

Link: <<http://www.fflch.usp.br/dh/lemad/?p=171>>.

Para conhecer mais sobre a contracultura e suas relações com a música brasileira, recomendamos a leitura do texto 

- Os reflexos da contracultura no Brasil: debates sobre produção musical (1967-1972).

Link: <<http://www.artigoal.com/musica-artigos/os-reflexos-da-contracultura-no-brasil-debates-sobre-producao-musical-1967-1972-896244.html>>.

A vasta bibliografia produzida até então tratou a juventude como uma força nova que poderia mudar a sociedade. As revoltas estudantis de 1968 (mais conhecidas como de Maio de 1968) e o grande evento musical realizado em Woodstock, nos Estados Unidos da América, em 1969, podem ser considerados representativos desse momento, e até hoje são emblemáticos, sempre citados e rediscutidos.

Dois filmes que retratam alguns aspectos desse momento: 

- **Sem Destino (Easy Rider).**

Dir.: Dennis Hopper. Columbia Pictures (EUA, 1969).

Trata-se de um retrato bem realizado da contracultura dos anos 60, do movimento beat (uma lembrança e referência do seu herói Jack Kerouac e seu livro *On the road*) e do papel das drogas naquele momento. O filme conta a história de dois motociclistas que saem pelas estradas para encontrar a liberdade pessoal. A música “Born to be Wild” virou um hino daquela geração. Uma pequena resenha do filme pode ser encontrada em

Link: <<http://www.editoras.com/rocco/022282.htm>>.

- **Hair (Hair).**

Dir. Miles Forman. Fox Films (EUA, 1979).

Musical que retrata um momento da vida de Claude (John Savage), um jovem do Oklahoma que foi recrutado para a guerra do Vietnã. Indo para Nova York, ele foi “adoctado” por um grupo de hippies comandados por Berger (Treat Williams), que tenta convencê-lo dos absurdos da atual sociedade, e que manifestam conceitos nada convencionais sobre o comportamento social. Claude também se apaixona por Sheila (Beverly D’Angelo), uma jovem proveniente de uma rica família, o que engrossa o conflito da história. O filme foi feito quando a guerra do Vietnã já havia acabado e os hippies já estavam segregados em vários grupelhos ao redor do mundo. Mesmo assim é um belo retrato cinematográfico e musical da geração do final dos

anos 1960 e seus ideais. Para uma análise deste filme, ler o que está em

Link: <<http://www.fflch.usp.br/dh/lema/>?p=157>.

E foi também nessa década que começaram a aparecer trabalhos sociológicos sobre a juventude no Brasil. Os livros de Marialice M. Foracchi são muito importantes: *O estudante e a transformação da sociedade brasileira* (1965), *A juventude na sociedade moderna* (1972), e o artigo de Octavio Ianni – *O jovem radical* – são exemplos de análise da participação política estudantil e dos jovens nesse momento.

Mas o fato mais importante para a reflexão sobre juventude no Brasil foi a publicação, em 1968, de uma coletânea – *Sociologia da juventude* – (em quatro volumes) organizada por Sulamita de Britto (ver bibliografia), que trazia uma série de artigos muito importantes que mapeavam a discussão sociológica sobre juventude à disposição do público brasileiro de então.

Uma questão pouco analisada sociologicamente, mas presente em vários livros e artigos, normalmente histórico-analíticos, ou autobiográficos, é a que considera a participação dos jovens na luta armada durante a ditadura militar. Dois filmes e um documentário sobre a luta armada na década de 1970, que envolve a juventude de então, por razões diversas, são importantes para ilustrar esse momento, na Europa e no Brasil: ☰

- **No olho do furacão.**

Dir.: Renato Tapajós e Toni Venturi. (Brasil, 2003).

Este documentário reúne entrevistas com diversos ex-militantes de esquerda, que pegaram em armas e foram presos ou exilados durante a ditadura militar brasileira. Para uma análise deste documentário leia o que está em

Link: <<http://www.fflch.usp.br/dh/lema/>?p=205>.

- **Cabra cega.**

Dir.: Toni Venturi. (Brasil, 2005).

Baseado em depoimentos e no contexto conhecido da luta armada no Brasil, durante o regime militar, este filme retrata a vida de militantes de esquerda. Para uma análise deste filme leia o que está em

Link: <<http://www.fflch.usp.br/dh/lema/>?p=199>.

- **O grupo Baader Meinhof**

(*Der Baader Meinhof Komplex*).

Dir.: Uli Edel. (Alemanha, 2009).

Baseado em uma história real, esta adaptação para os cinemas é um filme de ação repleto de mortes, explosões e drama psicológico, com um roteiro que vai fundo nos bastidores do grupo Baader Meinhoff. Na Alemanha, nos anos de 1970, os radicais filhos da geração nazista, liderados por Andreas Baader, Ulrike Meinhof e Gudrun Ensslin, travam

uma violenta guerra contra aquilo que eles denominam a nova face do fascismo: o imperialismo americano apoiado pelo establishment alemão, sendo muitos dos seus membros com passado nazista. O objetivo do grupo era criar uma sociedade mais humana, mas, ao empregar atos desumanos, o que fizeram foi espalhar o terror e derramar sangue, perdendo assim a própria humanidade. Ironicamente, o único que os comprehende é também aquele que os caça: o chefe da polícia alemã, Horst Herold. Ao mesmo tempo em que obtém sucesso em sua cruel perseguição contra os jovens terroristas, Horst também sabe que está lidando apenas com uma ponta do iceberg.

Depois disso, a discussão sobre juventude no Brasil ficou um pouco estagnada, até que na década de 1990 se iniciou uma nova fase dos estudos sobre a juventude, agora com outras características, ou seja, cada um abordando alguns de seus aspectos, e que assim podemos exemplificar:

- Juventude e trabalho;
- Juventude, gravidez e paternidade precoces;
- Juventude e sexualidade;
- Juventude e violência;
- Juventude e comportamentos de risco;
- Juventude e participação política;
- Juventude e religião;
- Juventude operária;
- Juventude indígena;
- Juventude e campo (rural – camponesa – agrária);
- Juventude e “baladas”;
- Juventude e os movimentos funk, punk e hip hop;
- Juventude e segregação social.

Alguns filmes correspondem e podem ilustrar alguns desses enfoques: ☰

- **Christiane F – 13 anos, drogada e prostituída...**

(*Christiane F. - Wir Kinder vom Bahnhof Zoo*).

Dir.: Uli Edel. (Alemanha, 1981).

Uma adolescente alemã conta sua história de envolvimento com álcool, as drogas pesadas e a prostituição em Berlim. História real, em um filme que causou polêmica em todo mundo.

- **Curtindo a vida adoidado** (*Ferris Bueller's Day Off*).

Dir.: John Hughes. Paramount Pictures (EUA, 1986).

No último semestre do curso colegial, um estudante (Matthew Broderick) sente um incontrolável desejo de matar a aula e planeja um grande programa na cidade com a namorada (Mia Sara), seu melhor amigo (Alan Ruck) e uma Ferrari. Só que para poder realizar seu desejo ele pre-

cisa escapar do diretor (Jeffrey Jones) do colégio e de sua própria irmã (Jennifer Grey).

- **O ódio (La haine).**

Dir. Mathieu Kassovitz. Canal + e outros (França, 1995).

Nos subúrbios de Paris, três amigos – um judeu, um negro e um árabe – se envolvem em conflitos com policiais após um amigo ficar em coma por ser espancado durante um interrogatório. O filme poderia ser feito hoje em qualquer comunidade urbana do Brasil. Pobreza, xenofobia, juventude sem perspectivas = ódio.

- **Kids (Kids).**

Dir.: Larry Clark. Excalibur Films e outros (EUA, 1995).

Nova York serve de cenário para mostrar o conturbado mundo dos adolescentes que, indiscriminadamente, consomem drogas e quase nunca praticam sexo seguro. Um garoto, que deseja só transar com virgens, e uma jovem, que só teve um parceiro, mas é HIV soropositivo, servem de base para tramas paralelas, que mostram como um adolescente pode prejudicar seriamente sua vida se não estiver bem orientado.

- **Trainspotting – Sem Limites (Trainspotting).**

Dir.: Danny Boyle. Channel Four e outros (Inglaterra, 1996).

Num subúrbio de Edimburgo, quatro jovens sem perspectivas mergulham no submundo para manter seu vício autodestrutivo em heroína. Um dos filmes mais cultuados dos últimos anos, graças à originalidade e vitalidade do diretor Danny Boyle e do elenco encabeçado por Ewan McGregor.

- **Pixote. A lei do mais fraco.**

Dir.: Hector Babenco. Embrafilme, HB Filmes (Brasil, 1981).

Neste filme, o diretor construiu um dos mais cruéis retratos da realidade das ruas de São Paulo, onde crianças têm sua inocência retirada ao entrarem em contato com um mundo de crimes, prostituição e violência.

→ **Obs.:** O ator Fernando Ramos da Silva, que interpreta o personagem-título, tempo depois do êxito do filme voltou à sua vida de sempre, vivendo num ambiente de total miséria. Chegou a tentar seguir a carreira de ator, porém não conseguiu (foi demitido) por ser incapaz de decorar os textos, já que era semialfabeto. Devido à influência dos irmãos, retornou à criminalidade, sendo assassinado por policiais em 1987. Tema explorado em outro filme: *Quem matou Pixote?* Brasil – 1996 – Dir. José Joffily.

- **Meninas.**

Dir.: Sandra Werneck. Cineluz Prod.

Cinematográficas (Brasil, 2006).

Documentário que apresenta a questão da gravidez precoce no Brasil. As protagonistas são quatro adolescentes grávidas e de baixa renda. O tema desenvolve-se a partir das explicações que cada uma dá para sua situação, quais são os seus problemas familiares e quais as alternativas para resolverem as questões básicas de sobrevivência. Maior comentário ver em

Link: <<http://cinema.uol.com.br/ultnot/2006/05/04/ult26u21441.shtml>>.

- **Cama de Gato.**

Dir.: Alexandre Stockler. Prodígio Filme (Brasil, 2002)

Retrata a juventude paulistana de classe média, tendo como temática a relação entre violência, baladas e sexualidade.

Link: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/reuters/ult112u23639.shtml>>.

CONHECENDO MAIS SOBRE

a Para se conhecer mais sobre o que K. Marx e F. Engels escreveram sobre a infância, a juventude e a educação, é fundamental a leitura do seguinte trabalho

• NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez, 1990.

b Para uma análise mais específica da contribuição de Karl Mannheim, conferir o trabalho

• WELLER, Vivian. *Karl Mannheim: um pioneiro da sociologia da juventude*.

Link: <http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT26%20Sociologia%20da%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Juventude/GT26_SBS2007_PAPER_WIVIANWELLER_VF%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2009.

Sobre juventude, ensino e escola:

• DAYRELL, Juarez. *A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*.

Link: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2009.

- FORQUIN, J.-C. *Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional Co-Educação de Gerações. São Paulo, SESC, out. 2003.
- Link:** <<http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/83.rtf>>. Acesso em: 23 nov. 2009.
- ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. *Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas*.
- Link:** <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/254.pdf>>.
- ROBERTS Kenneth; PARSELL Glennys. *Culturas da juventude, transformação social e a transição para a vida adulta na Grã-Bretanha*. Análise Social, v. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), 167-192.
- Link:** <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documents/122303380405iSY6he9Rl69PD0.pdf>>.
- FRAGA, Paulo Denisar. *Juventude e cultura: identidade, reconhecimento e emancipação*.
- Link:** <<http://www.espacoacademico.com.br/075/75fraga.htm>>.

COMO VIMOS NESTA AULA...

A análise sociológica sobre a juventude teve várias fases e também demonstra uma diversidade muito grande de alternativas e possibilidades teóricas, o que procuramos demonstrar para que fique igualmente clarificado que um objeto pode ser analisado de diferentes ângulos. Uma questão de suma importância para se conhecer também como a juventude, em vários momentos de nossa história, é um importante sujeito na transformação cultural da sociedade.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

- 1 Na sua sala de aula faça uma pequena enquete (pesquisa) com seus alunos e procure analisar o que eles entendem sobre o que é ser jovem, ou seja, quais as características que eles identificam para este período da vida. Para orientar este trabalho, utilize este texto: ☰

- ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. *Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas*.
- Link:** <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/254.pdf>>.

- 2 Leia o texto de Helena W. Abramo e a entrevista com Anthony Giddens abaixo e disserte sobre a validade do uso destas ideias para entender a juventude de hoje no Brasil, principalmente levando em conta as observações que você colheu na atividade acima indicada e realizada. ☰

- ABRAMO, Helena Wendel. *Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil*. Disponível em:

Link: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6_RBDE05_6_05_HELENA_WENDEL_ABRAMO.pdf>.

Entrevista com Anthony Giddens – A longevidade da adolescência por [...]

Segundo o historiador Phillippe Ariés, o conceito de infância nasceu num contexto histórico específico, respondendo a uma necessidade de classificação de uma fase do crescimento. Como o sr. vê as mudanças do conceito de adolescência?

A definição que temos do adolescente está relacionada com a definição que temos da infância e da fase adulta. Se os conceitos de criança e de adolescente estão mudando por razões históricas, é porque ambos são invenções históricas. Com o nascimento da definição da criança, tivemos a formulação de uma ideia sobre um tipo específico de infância, a infância tardia, o adolescente.

Quais são as transformações do papel social do adolescente, com o passar do tempo?

Nos países ocidentais, a afirmação do adolescente correu paralelamente ao declínio das taxas de nascimento. Isso porque, quando se tem muitas crianças, o comportamento dos adultos em relação a elas é diferente. Simplificando, se há muitas crianças e a morte no começo da vida é comum, devido a doenças e condições precárias de saúde, a vida desses pequenos seres humanos é banalizada, em termos gerais, pela sociedade. Quando passa a ocorrer menos nascimentos e há maior qualidade de vida, os jovens tornam-se uma possibilidade de investimento concreto para a sociedade, porque se sabe que irão viver e trabalhar mais.

Isso refletiu uma mudança no conceito de família também?

Sim, o nascimento do conceito de adolescente está vinculado à ideia de família com poucos filhos. Seu crescimento é acompanhado mais de perto, o que faz com que se percebam as diferenças de comportamento entre uma criança e uma criança quase adulta. Eis que temos o adolescente.

Então, o surgimento do conceito de adolescente tem a ver com o apogeu da vida urbana e burguesa?

Sim. Foi sendo criada uma necessidade de proteção dos adolescentes e das crianças. Hoje em dia, um crime contra uma criança, um jovem, é inaceitável, mas não era assim no passado. Não ha-

via leis que os protegessem sequer do abuso dos pais. A particularização do crescimento, a classificação do adolescente, resultou na criação de leis para protegê-los.

Como o sr. vê as transformações nas relações entre adolescente e trabalho?

O trabalho redefine o conceito de criança e de adolescente onde quer que seja, pois diz respeito a conceder responsabilidade dentro da sociedade. Na Inglaterra medieval as crianças eram mandadas a trabalhar, como ocorre hoje em países de Terceiro Mundo, como o Brasil. O trabalho pode dar autoridade ao adolescente, em sociedades que os valorizam por seu papel na coletividade, ou pode abandoná-los às más condições de trabalho, com a justificativa de não serem adultos “de verdade”, o que costuma acontecer no Terceiro Mundo.

O sr. não considera que as crianças de hoje estariam agindo como os adolescentes de ontem? Acredita que os adolescentes percebam isso? Percebem, inconscientemente. É por isso que, ainda que inconscientemente, eles buscam dar à sua cultura um caráter permanente. Os adolescentes querem ser desassociados da ideia de que estão numa fase passageira e indefinida.

O sr. não concorda que os adolescentes estejam mais integrados à ordem capitalista por serem mais flexíveis e voláteis, como é a própria sociedade capitalista?

Não. Acho que a adolescência busca uma identidade sólida dentro das transformações ocasionadas pelo processo de globalização. As transformações que aconteciam com um indivíduo na adolescência foram transferidas para a infância. A exposição à mídia, as mudanças físicas, as primeiras questões sobre sexo, o desenvolvimento da relação com o corpo acontecem hoje na infância. Assim, quando adolescente, o indivíduo já não tem o mesmo tipo de dúvida que tinha no passado.

Com que o sr. acha que eles estão preocupados hoje?

É um fato curioso, mas os adolescentes de hoje, diferentemente dos gerados pela contracultura, estão menos preocupados com política e luta de classes e mais interessados em questões como

direitos humanos, ecologia e direitos sexuais; enfim, valores mais universais do que os de antes.

O sr. concorda que os meios de comunicação de massa, o mercado de cultura pop e do entretenimento perceberam a potencialidade do filão que é o adolescente mais do que os acadêmicos tiveram como interpretar o aumento da importância desta fase da vida humana?

Em parte é verdade. O impacto da comunicação de massa é muito forte. Antes, os adolescentes flutuavam entre dois tipos de cultura, agora têm uma própria, e ela é alimentada pela mídia, num processo em que a comunicação globalizada e a Internet são fatores importantes. Isso tem um lado positivo, que é o de colocar os jovens em contato com outras culturas. Por outro lado, acho que o culto ao corpo celebrado pela mídia tem causado disfunções.

Por exemplo?

Fiquei impressionado com o aumento do número de casos de anorexia na Europa. Meninas, crianças que, obcecadas pela ideia de ficarem magras como as modelos, deixam de comer numa fase importante do crescimento. É um exemplo de como as transformações sociológicas interferem nas fisiológicas e vice-versa.

O sr. acha que a mudança na postura e no papel do adolescente nestes tempos está propiciando transformações nas outras fases da vida humana também?

Sim, a natureza do crescimento humano está mudando e o que temos é a liberalização dos dogmas que regram cada fase do crescimento humano. Acho que a transformação da velhice terá grandes consequências na forma como a sociedade se estrutura. Antes, a doença e a morte vinham mais cedo. Hoje se faz muito mais coisas na última fase da vida. Temos idosos entrando e saindo de relacionamentos, dirigindo, indo a bares. Enfim, temos mais idosos – e idosos ainda mais idosos do que antes – ativos. A indústria do entretenimento, que hoje focaliza o adolescente, deve descobrir isso em breve, pois o potencial consumidor desse grupo está crescendo.

(Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0201200028.htm>>).

REFERÊNCIAS

LIVROS:

- ALMEIDA, Maria isabel M. de; TRACY, Kátia Maria de Almeida. *Noites Nômades. Espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- BRANDÃO, Antônio Carlos; DUARTE, Milton Fernandes. *Movimentos culturais e juventude*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1990.
- BRITTO, Sulamita de (Org.). *Sociologia da juventude I*. Da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- _____. *Sociologia da juventude II*. Para uma sociologia diferencial. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- _____. *Sociologia da juventude III*. A vida coletiva juvenil. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- _____. *Sociologia da juventude IV*. Os movimentos juvenis. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- EISENSTADT, S.N. *De geração a geração*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- FORACCHI, Marialice M. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972.
- _____. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.
- FURTER, Pierre. *Juventude e tempo presente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GARCIA, Marco Aurélio; VIEIRA, Maria Alice (Orgs.). *Rebeldes e contestadores*. 1968 – Brasil, França e Alemanha. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.
- GROPPÓ, Luís Antônio. *Juventude*. Ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- JEOLÁS, Leila S. *Risco e prazer*. Os jovens e o imaginário da AIDS. Londrina, PR: EDUEL, 2007.
- LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.). *História dos jovens*: da antiguidade à Era Moderna. São Paulo: Cia. Das Letras, 1996.
- LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.). *História dos jovens*: a época contemporânea. São Paulo: Cia. Das Letras, 1996.
- MAGNANI, Jose Guilherme Cantor (Org.). *Jovens na metrópole*: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.
- POERNER, Arthur José. *O poder jovem*. História da participação política dos estudantes brasileiros. 2. ed. rev. il. e ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

PONTE de SOUSA, Janice Tirelli. *Reinvenções da utopia*. A militância política de jovens nos anos 90. São Paulo: Hacker Editores, 1999.

ARTIGOS:

- CRUZ, Vieira da; SILVA, José Maria de Oliveira da. *Juventude e modernidade*: conceitos, representações e debates. Disponível em: <http://hpopnet.sites.uol.com.br/juventude_modernidade.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2009.
- DAYRELL, Juarez. *A escola “faz” as juventudes?* Reflexões em torno da socialização juvenil. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2009.
- FORQUIN, J.-C. *Relações entre gerações e processos educativos*: transmissões e transformações. Comunicação apresentada no Congresso Internacional Co-Educação de Gerações. São Paulo, SESC, outubro de 2003. Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/83.rtf>>. Acesso em: 23 nov. 2009.
- GONÇALVES, Hebe Signorini. *Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702005000200009&script=sci_arttext&tlang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2009.
- JESUS, Altair Reis de. *A imagem da recriação da juventude*: televisão e propaganda. Disponível em: <http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/23_6_2009_21_41_37.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2009.
- MANNHEIM, Karl. *El problema de las generaciones*. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=766796>>. Acesso em: 24 nov. 2009.
- MELUCCI, Alberto. *Juventude, tempo e movimentos sociais*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_03_ALBERTO_MELUCCI.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2010.
- MISCHE, Ann. *De estudantes a cidadãos*. Redes de jovens e participação política. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_13_ANN_MISCHE.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2010.
- PEREIRA, Cláudia da Silva. *O conceito de “juventude” na publicidade*: modernidade, felicidade, sociabilidade, amizade e liberdade. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0741-1.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2009.
- SILVA, Valéria. *Juventude e modernidade brasileira – Fragmentos contemporâneos de um processo secular*. Disponível em: <<http://www.nejuc.ufsc.br/artigos/juventudemodernidadebrasileira.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2009.

Dossiê:

- a) *Revista Política & Sociedade* – Dossiê Juventude, movimentos e contestações. v. 5, n. 8, 2006. O texto integral deste dossiê está disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/politica/issue/view/971/showToc>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

b) Revista *Tempo Social*. v. 17 n. 2. São Paulo, Nov. 2005. A introdução a este dossier pode ser encontrada em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702005000200001&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 ago. 2010.

PESQUISA:

CASTRO, Mary Garcia (Coord.). Juventude, juventudes – O que une e o que separa. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=64654>. [Pesquisa mais ampla que se conhece sobre a juventude brasileira com apoio da Unesco].

PARA UMA ANÁLISE DINÂMICA DA JUVENTUDE DE HOJE, CONSULTE O OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. DISPONÍVEL EM:

Link: <<http://www.ceam.unb.br/obj/>>.

Cultura e identidade

EMENTA:

Estranhamento e identificação cultural. Conceito antropológico de cultura. Cultura e Identidade. Cultura e espaço escolar: cultura do espaço escolar, currículo e cultura escolar, a cultura escolar brasileira, a pluralidade do espaço escolar, a construção da identidade e a relativização das diferenças no espaço escolar, dimensões coletivas e individuais das diferentes culturas do espaço escolar. Cultura e nacionalidade: o nacional, o regional e o local. Cultura brasileira. Indústria cultural

OBJETIVOS GERAIS:

- Estabelecer a relação entre indivíduo e sociedade mediante a análise do conceito de identidade.
- Analisar a construção das identidades nas diversas culturas.
- Compreender a constituição do espaço escolar em relação à história individual de seus membros.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

KUPER, Adam. *A visão dos antropólogos*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MATHEWS, Gordon. *Cultura global e identidade individual*. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

DAUSTER, Tânia (Org.) *Antropologia e Educação*. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2007.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006

SANTOS, Rafael. *Antropologia para quem não vai ser antropólogo*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2005.

BIBLIOGRAFIA VIRTUAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA* (TESES, DISSERTAÇÕES, MONOGRAFIAS E ARTIGOS)

MONTAGNARI, Eduardo Fernando. *Indústria cultural e cultura de massa*. (mimeo)

RODRIGUES, Shirlei. *Cidadania e espaço público a partir da escola: resgate, recriação ou abandono?* Brasília: UnB, 2007. (Dissertação de Mestrado).

Cultura, identidade e estranhamento

Mário Bispo dos Santos • Shirlei Daudt Rodrigues Leal

INICIANDO NOSSA CONVERSA

No Módulo 1, nós vimos, ao estudar as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que “diferentemente das outras disciplinas escolares, a Sociologia não chegou a um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja unanimidade, pois sequer há consenso sobre alguns tópicos ou perspectivas” (MEC, 2006).

Contudo, a observação e análise das práticas pedagógicas e dos currículos escolares já apontam a recorrência de alguns conceitos, temas e teorias, como, por exemplo, os conceitos de identidade e cultura. Inclusive, em algumas propostas curriculares e programas de vestibulares, eles constituem os primeiros conteúdos a serem desenvolvidos.

Mas, e você, caro professor ou professora, trabalha esses conceitos? Em quais séries, com quais objetivos e estratégias? É comum, nas aulas de Sociologia no Ensino Médio, os professores iniciarem a discussão sobre os conceitos de identidade e cultura propondo uma questão bem básica para os alunos: Vocês têm cultura?

Conforme os estudos de Roberto DaMatta (2005), geralmente as respostas e os debates em torno dessa questão apontam para dois sentidos: a ideia de cultura como sofisticação (“Fulana é a mais culta da sala, pois vai muito ao cinema, ao teatro e gosta de ler”), ou como instrumento de classificação de pessoas e grupos (“É um povo sem cultura”).

Tais posições, não raramente marcadas por preconceitos, ideologias, argumentos naturalizadores, reificações, podem ser confrontadas pelas questões propostas pela Antropologia: *O que nos fundamenta como grupo? O que nos identifica e o que nos diferencia? E como são as relações que mantemos com outros grupos e suas diferentes características culturais?*

Nesta aula abordaremos essas questões, tendo como ponto de partida os conceitos-chave de cultura e identidade. Eles possibilitam e suscitam também o tratamento de outros conceitos, noções, temáticas, como: estranhamento, relativismo, etnocentrismo, humanidade.

PROPOONDO OBJETIVOS

Ao final desta aula o(a) cursista deverá:

- ▶ Entender os pressupostos históricos-políticos, sociais e econômicos e culturais – que fundamentam o surgimento da Sociologia. Demonstrar como o pensamento social foi se estruturando e sendo estruturado historicamente até o início do século XIX, quando as circunstâncias históricas criaram as condições para que a Sociologia surgisse como uma nova forma de ver, pensar e agir, isto é, como uma nova configuração do saber sobre a sociedade humana.
- ▶ Conhecer os principais pensadores que fundamentaram a emergência da Sociologia.

CONHECENDO SOBRE

Cultura e seu sentido antropológico

Caro(a) cursista, tendo em vista os objetivos deste curso, sistematicamente iniciaremos nossas aulas propondo uma atividade para a sua aula, como o exercício a seguir inspirado no texto de DaMatta.

1 Sugestão de atividade para sala de aula 1

Proponha a seguinte questão para seus alunos:

Nesta sala, quem tem cultura? No quadro que se segue, informe a quantidade de respostas relativas a cada uma das apresentações.

CULTURA	Representações sociais	Quantitativo Respostas
	Sinônimo de refinamento, sabedoria, “educação”.	
	Instrumento de classificação de indivíduos, grupos, etnias, sociedades.	
	Outras representações.	

Como podemos problematizar essas concepções em sala de aula? Como chamar a atenção para os seus limites e seus usos potencialmente perigosos? DaMatta (2005) nos dá uma pista. Para ele, muitas vezes a noção de cultura, enquanto instrumento de classificação, serve como uma arma discriminatória contra:

- ▶ *diferentes idades de socialização* (“as gerações mais novas são incultas”);
- ▶ *etnias* (“os pretos não têm cultura”);
- ▶ *sociedades conhecidas* (“os franceses são cultos e civilizados”, em oposição aos americanos que são “ignorantes e grosseiros”);
- ▶ *sociedades desconhecidas com tradições diferentes* (tratar os grupos indígenas, por exemplo, como sendo sociedades que estão “na Idade da Pedra” e se encontram em “estágio cultural muito atrasado”).

Assim, talvez, seja interessante debater as respostas dos alunos e mostrar em quais estariam implícitas ou explícitas mensagens sexistas, racistas, etnocêntricas, xenófobas. Eles também poderiam desenvolver pesquisas na escola, na comunidade, na família sobre as concepções de cultura. E a partir da discussão dos resultados e da (des)construção das respostas, eles poderiam compreender, com a mediação do professor, como a Antropologia concebe cultura, identidade, estranhamento, alteridade, relativismo.

Para melhor compreender as representações sociais sobre cultura, é importante lembrar os estudos de Serge Moscovici (1981). Para ele, haveria dois universos do pensamento. Existiriam os universos consensuais, nos quais o indivíduo, com base no senso comum, é livre para manifestar opiniões, propor teorias e respostas para todos os problemas. E haveria ainda os universos reificados, espaços regidos pela lógica científica, onde o indivíduo tem a participação condicionada pela sua qualificação, isto é, pelo domínio reconhecido de um saber específico.

O autor se propôs a estudar justamente quais as transformações que ocorrem com certo conhecimento sistematizado em função da sua passagem do domínio especializado para o domínio popular. Sua conclusão é que nesse processo surgem as representações sociais, verdadeiras teorias do senso comum. Foi o que ele teria observado em relação à incorporação da Psicanálise, por diferentes grupos sociais na França, na década de 50. Ela havia se transformado numa psicologia do conhecimento cotidiano (MOSCOVICI, 1961).

Nesse sentido, é interessante notar que a ideia de cultura como sofisticação, hoje amplamente arraigada no senso comum, estava presente lá na pré-história da Antropologia, em alguns estudos culturais de intelectuais como Matthew Arnold: “A cultura é a busca da nossa perfeição total mediante a tentativa de conhecer o melhor possível o que foi dito ou pensado no mundo, em todas as questões que nos dizem respeito” (MATHEWS, 2002).

Naquele contexto histórico, século XIX, marcado por transformações sociais advindas de revoluções políticas e econômicas na Europa, a aquisição de cultura, do ponto de vista conservador, seria um instrumento interessante para lidar com a desordem social, refinando e integrando as massas incultas.

Conforme Gordon Mathews (2002, p. 16), essa ideia de cultura enquanto busca de refinamento permanece ainda hoje: “Sou culto se consigo assistir a uma ópera sem cair no sono e se puder fazer comentários inteligentes, ou, pelo menos, fingir fazer comentários inteligentes a respeito das utilzas da literatura e da arte”.

No filme *Noivo Neurótico, Noiva Nervosa* (Annie Hall, EUA, 1977), de Woody Allen, há uma cena bem-humorada que exemplifica bem a ideia acima. Na fila de um cinema, o personagem principal Singer, representado pelo próprio Woody Allen, reclama cada vez mais para Annie de um indivíduo atrás dele, um estereótipo de intelectual que, compulsivamente, expõe teorias sobre arte. De repente, ele cita as teorias de Marshall McLuhan. Nesse momento, Singer não se contém mais e começa a discutir com o sujeito. A discussão fica acalorada, então ele sai da fila e busca o próprio McLuhan, que detona os comentários do pseudointelectual lhe dizendo laconicamente: “Você não entendeu nada do que eu escrevi”.¹

Cabe observar, como lembra Eduardo Fernando Montagnari (2009), citando Hanna Arendt, que a palavra cultura em sua origem queria dizer tomar conta, preservar, preparar a terra. Cultura significava agricultura.

Um significado romano referente à terra que foi cultivada, que o trabalho fez produzir alimentos e que recebe as sementes plan-

¹ Disponível em: <<http://www.cinereporter.com.br/dvd/noivo-neurotico-noiva-nervosa>>. Cena em inglês disponível no YouTube: <<http://www.youtube.com/watch?v=uKZaO7qXyTc>>.

tadas como recebe os mortos enterrados e que foi fazendo cultura se transformar em sinônimo de memória. Assim, possuem cultura aqueles que se fixam em um determinado lugar, cultivam a terra e cultuam seus antepassados, sua memória, que fazem e contam sua história. (MONTAGNARI, 2009, p.7)

Para o autor, a extensão do sentido original de cultura relacionado aos campos acadêmicos e artísticos não seria de difícil compreensão, pois, da mesma forma que a palavra queria significar o cultivo da terra, passou a se referir também ao ato de cultivar o pensamento, as ideias, o espírito.

Não é outra a razão de ouvirmos, frequentemente, expressões do tipo: Fulano é uma pessoa muito culta; Sicrano não tem cultura. O termo passou a ser sinônimo de erudição, de instrução, de refinamento, como vimos anteriormente.

Pode-se se afirmar que os antropólogos resgataram pelo menos em parte o significado latino do termo, no que diz respeito à sua amplitude. Conforme Gordon Mathews, os antropólogos refizeram esse conceito de cultura com um objetivo: “Aplicá-lo não somente a poucos seres humanos cultos e sofisticados, mas a todos os seres humanos”. Nas palavras de Clifford Geertz, “Cultura não é apenas um ornamento da vida humana, mas, sim, sua condição essencial” (MATHEWS, 2002, p. 17). Dessa forma, como seres humanos, todos nós somos cultos.

A história de reelaboração desse conceito é longa e se confunde com a própria história da Antropologia. Não cabe nessa aula retomá-la. Porém, cabe ressaltar que alguns aspectos da concepção de cultura como instrumento de classificação social também estava presente lá no nascedouro da Antropologia.

Edward Burnett Tylor e Lewis Henry Morgan freqüentemente são aceitos como fundadores da ciência antropológica, nos fins do século XIX, conforme Gordon Mathews. Eles teriam tomado o conceito de Arnold e o utilizaram no que consideraram o processo de evolução cultural, nos termos de Morgan, da selvageria ao barbarismo, à civilização. Dessa perspectiva, todos os seres humanos, mesmo os “primitivos”, guardavam a possibilidade de se tornarem cultos, o que significava naquela época, se tornaram iguais aos europeus e norte-americanos.

Conforme Rafael Santos (2005), essa ideia de que as sociedades evoluem, das mais simples para as mais complexas, da selvageria para a civilização, passou a ser questionada no momento em que os antropólogos começaram a travar contatos mais próximos com as sociedades nativas, indígenas, e observaram que seus sistemas simbólicos, cosmologias, línguas caracterizavam-se por complexidade imensa.

De acordo com Mathews, dentre esses antropólogos Franz Boas é amplamente aceito como primeiro a pensar não em cultura, mas em culturas. Assim, não existiria uma cultura universal utilizada para classificar as várias etapas da evolução humana. Existiriam sim sociedades particulares, com suas próprias culturas, singulares, coerentes, inclassificáveis, que não seriam passíveis de julgamento uma em relação à outra.

De acordo com Mathews, a história da Antropologia cultural desde Boas é marcada por argumentos, debates, questões sobre os significados específicos de cultura. Todavia, permeando todas as controvérsias sempre esteve presente uma definição básica de cultura:

Cultura: o modo de vida de um povo.²

A partir desse conceito, é possível falarmos, então, em identidade cultural francesa, americana, brasileira ou tupinambá, como veremos a seguir.

Porém, não obstante, o papel central dos antropólogos, no sentido de resgatar, ampliar e sistematizar esse conceito, caberia lembrar que ele foi objeto de interesse, também, de pensadores ligados a outras áreas do conhecimento. Montagnari (1998), ao recuperar historicamente diferentes acepções e articulações dos conceitos de cultura e civilização, mostra o referido interesse presente nas obras de Freud, de Adorno, de Horkheimer, de Hannah Arendt, dentre outros.

Cultura e Identidade

Se do ponto de vista antropológico, cultura é o modo de vida de um povo, então, para DaMatta, ela acaba por funcionar como um mapa, um receituário, um código. E justamente por partilharem deste “código (a cultura) é que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas e até mesmo opostas transformam-se num grupo e podem viver juntos sentindo-se parte de uma mesma totalidade” (2005, p. 2).

Para Manuel Castells (2000), essa sensação de pertencimento, chamada identidade, seria a fonte de significados e experiências de um povo, de uma nação, de uma etnia, de um grupo social. É um processo de construção com base em um ou mais atributos culturais: a língua, os costumes, a religião, as expressões artísticas como a dança e a música.

Mas a cultura também é uma das fontes da construção da própria identidade individual, ao ser o mapa, o receituário, o código por meio do qual cada pessoa de um dado grupo pensa, classifica, estuda e modifica o mundo e a si mesma.

Como todos nós estamos inseridos em diferentes grupos sociais, consequentemente temos várias referências para a formação de nossa identidade individual.

² De acordo com Mathews, esse conceito foi enunciado em muitos lugares, mas uma formulação clássica foi dada por HERSKOWITS, M. *Man and his work*. Nova York: Alfred A. Knopf, 1948.

2 Sugestão de atividade para sala de aula

Prezado professor ou professora, se possível proponha as seguintes questões para seus alunos:

- ▶ A partir de quais atributos as pessoas identificam você?
- ▶ Para você, o que mais pesa na construção da sua identidade: família, cor, sexo, religião, idade, profissão, preferências musicais, etc.?

Você ainda poderá lembrá-los de que nas comunidades antigas, a família era um dos principais fatores de identificação social, por isso a importância do sobrenome. Ele expressava a profissão de um ancestral ou seu lugar de origem.

3 Sugestão de atividade para sala de aula

Outra sugestão interessante é o projeto denominado “Quem sou eu – meu nome é”.³

Bem-vindo ao projeto “Quem sou eu?”

Nossa primeira aula é sobre você e quem você é. Que tipo de música você gosta, qual a sua comida favorita, qual esporte que gosta mais, se tem algum tipo de *hobby*, filmes e livros prediletos, enfim tudo que você pode contar para que os outros conheçam você melhor. Você sabe como é importante o seu nome? Se você não tivesse um nome, como poderia ser identificado? Quem você seria sem um nome?

O nome é o que identifica você. É a maneira como os outros o identificam.

Os nomes nos dão uma força única para a vida. Os nomes das pessoas podem influenciar nossas impressões sobre elas. Costumamos associar certas características a certos nomes. Desenvolvemos essas associações com as experiências que tivemos com nomes de pessoas famosas da história, literatura, mitologia, televisão e do folclore também. E é por isso que certos nomes são mais populares num país do que em outro. O sobrenome sempre revela uma profissão de um ancestral ou seu lugar de origem e possui também conotações diferentes em cada país. Em muitos países, as crianças recebem os sobrenomes dos

pais: Evans, Sepúlveda, Smith ou Vega. Em outros países, os nomes são tirados do primeiro nome do pai: Stefansdottir (filha de Stefan), Jonsson (filho de Jon), Vasilievna (filha do pai Vasilij) e Tokmakov (crianças de Tokmak).

Questões para serem abordadas

1. Qual é o nome mais popular em sua família? Por que você pensa assim? Qual é em sua escola o nome mais usado em meninos e meninas? E em seu país? Se você pudesse escolher o seu nome, qual escolheria?
2. Alguns apelidos são apenas uma forma de encantar os nomes, e outros são inventados. Você tem um apelido? Por que as pessoas usam apelidos?
3. Você sabe o significado do seu nome? Você conhece o significado dos nomes das pessoas da sua família?
4. Se a criança tem um nome muito grande ou complicado fica mais difícil para ela aprender a escrever o nome. Você saberia mencionar algum nome desse tipo?
5. Você acha importante chamar as pessoas pelo seu nome e pronunciá-lo corretamente? O que você sente quando alguém não escreve direito o seu nome, principalmente quando digitado?
6. Você sabe como o nome de alguém pode nos informar muita coisa da etnia, nacionalidade e origem dessa pessoa?
7. Cultura, línguas e religiões de diferentes partes do mundo dão e usam formas diferentes de nomear as pessoas. No Brasil, como isso é feito? Os membros da sua família todos possuem o mesmo sobrenome? Seu pai, mãe e filhos?
8. Você tem algum bichinho de estimação? Qual é o nome dele? Tem algum significado? Por que você escolheu esse nome? Você acha que existem nomes especiais para cada tipo de bicho? Existem nomes mais usados para cães, gatos, pássaros ou cavalos?
9. Qual é o seu cantor predileto? Por quê? Você acha que o nome dele(a) tem alguma ligação com a fama?
10. Qual é o seu grupo musical preferido? Você sabe o significado do nome deles? Você acha o nome do grupo bem escolhido? Por quê? Se você fosse o diretor do grupo, que outro nome daria a eles? Por quê?

3 Disponível em: <<http://wwwusers.rdc.puc-rio.br/kids/kidlink/projetos.html>>. Esse projeto foi pensado para jovens a partir de 15 anos. Por isso, o roteiro acima é uma adaptação para turmas de 1º ano, Sociologia, numa escola pública do Distrito Federal. No caso do DF, a proposta curricular para o ensino de Sociologia no referido ano tem um eixo de caráter antropológico denominado: indivíduo, cultura e identidade. Para saber mais sobre essa proposta, consulte: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí, RS: Unijuí, 2004. Anexo VI – p. 339-350.

Durante o desenvolvimento desse projeto, seria interessante debater com seus alunos como eles se sentem, como eles avaliam as consequências da globalização para a formação de suas identidades.

Como veremos na próxima aula, de acordo com Castells, na atual situação do mundo globalizado, há emergência de novas formas de identificação coletiva que não mais se definem em função de um pertencimento territorial, ou de uma tradição imemorial, mas em função de questões de relevância global.

Fundamentados nos autores citados, podemos propor a seguinte conceituação para identidade:

Identidade é como o eu se concebe e se rotula. Existe uma identidade pessoal e uma identidade social. A primeira referente ao significado que o sujeito tem de si mesmo, como um ser único, como um indivíduo, e a segunda relativa ao significado comum compartilhado com outros indivíduos, como seres pertencentes culturalmente a um dado grupo social ou sociedade.

A seguir, veremos como os níveis de consciência cultural refletem sobre esses processos de identificação.

Cultura, formação, identidade e estranhamento

Caro(a) cursista, Gordon Mathews (2002) nos conta que em suas aulas, em Hong Kong, procura chocar seus alunos com frases do tipo: “Deus está morto”, “A democracia é uma fraude”, “A China que se dane”. Poucos eram os atingidos por essas frases, conforme o autor. Contudo, quando ele tirou uma nota de cem (equivalente a 13 dólares) e rasgou em pedacinhos, causou estranhamento em toda classe, que ficou atordoada, sem entender o ocorrido.

Para o autor, seu comportamento gerou estranhamento porque violou aquilo que a maioria das pessoas considerava estar no nível do inquestionável. O nível mais básico, profundo da nossa consciência cultural. Além desse, haveria mais dois níveis dessa consciência.

Níveis de consciência cultural

1º nível – o que se faz sem pensar

Trata-se do nível no qual está a base sólida onde as pessoas vivem, ainda que não percebam. Um nível difícil de alcançar, pelo fato de que é aceito sem questionamento. Ele é construí-

do por certa linguagem e um conjunto de práticas sociais que condicionam a própria maneira como o indivíduo se comprehende e percebe o mundo circundante. Para Mathews, o indivíduo pensa justamente por intermédio dessa linguagem, por isso não consegue compreender como ela molda seu pensamento. Além do mais, ele vive em meio a práticas sociais aceitas, consequentemente não consegue compreender também como elas o levam a viver de certo modo e não de outro.

O autor ressalta que a história das ciências humanas, de Marx a Freud, até Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Ernest Becker, tem sido a de desnudar, ou nos termos da OCNs, desnaturalizar os fenômenos sociais, provocar estranhamento em relação aos aspectos da vida em sociedade aceitos sem questionamento, ou melhor, muito do que fazemos sem pensar.

Marx mostrou como o dinheiro não era natural, mas uma criação humana e um fetiche; Freud revelou que nossa racionalidade consciente é uma fina película sobre o inconsciente irracional; Becker explorou como são fictícios os significados da vida pelos quais nós, sem pensar, vivemos. (MATHEWS, 2002, p. 41)

Para Bergman e Luckmann (1985) o problema é que o sujeito apenas chega à consciência na infância depois de ter sido formado culturalmente e adquirido a linguagem. Esta, então, aparece para as crianças como inerente às coisas e elas então não conseguem mais perceber seu caráter convencional e arbitrário.

Uma vez que a criança é parcialmente condicionada antes que possa manipular os símbolos, ela é formada sem ser capaz de colocar qualquer distância entre si mesma e o que lhe está acontecendo [...] O resultado é que a pessoa desempenha seu estílo-herói automaticamente e sem crítica pelo resto da vida. (1985, p. 59)



Sugestão de atividade no ambiente virtual

Para Mathews (2002, p. 41), por intermédio dos pensadores acima, “podemos vir a entender intelectualmente a arbitrariedade do nosso reino aceito sem questionamento, mas isto, provavelmente, não alterará o domínio desse reino em nossas vidas”.

Você concorda com essa posição? Qual sua avaliação sobre o ensino de Sociologia na sua escola, na sua região? Ele tem realizado suas funções primordiais preconizadas pelas OCNs (desnaturalização e estranhamento) e assim tem contribuído para que o educando consiga perceber aquilo que aceitou sem questionamento?

Poste e debata no Fórum seu ponto de vista.

2º nível – o que se faz porque se tem que fazer (*Shikata ga nai*)

Não gosto de ter que sorrir e ser cortês, sem levar em consideração como realmente me sinto: agradar o chefe o tempo todo, embora ele seja um idiota, forçar meus filhos a estudar, ainda que o estudo lhes roube sua infância... Mas, *Shikata ga nai...* a vida é assim. (MATHEWS, 2002, p. 42)

Caro(a) cursista, inicialmente reflita e liste, abaixo, pelo menos cinco ações que deve desenvolver como membro da sociedade, quer goste ou não:

Ações:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Após listar as ações, possivelmente você chegou à mesma conclusão que o informante japonês de Gordon Mathews: *Shikata ga nai*, ou seja, “não há como evitar”, “não há nada que eu possa fazer a respeito”.

Para o autor, esse é o segundo e intermediário nível de consciência da formação cultural da identidade individual, nível *shikata ga nai*. Ele nos lembra que, como membros de nossa sociedade, primeiro “temos de ir à escola, depois trabalhar, pagar impostos, agir como “homens e mulheres e aposentar-nos na devida idade, entre muitas e muitas outras coisas” (2002, p. 40).

Diferente do nível anterior, profundo e aceito sem questionamento, este está mais explícito, pois os sujeitos estão mais conscientes regras culturais e sociais que regem suas vidas, em relação às quais inclusive podem resistir, embora sob um alto custo.

3º nível – o que se faz porque se escolhe fazer

No terceiro nível de formação cultural da identidade, superficial e totalmente consciente, os sujeitos sentem que podem escolher livremente as ideias pelas quais querem viver. Numa sociedade democrática, alguém pode se dedicar a ouvir música clássica, outro, música oriental, e um terceiro, rock. Politicamente, um sujeito pode ser adepto de um partido progressista e outro pode fazer uma opção conservadora.

Nessa perspectiva, caro(a) cursista, antes de prosseguir reflita e liste, abaixo, pelo menos cinco opções, ideias, alternativas de ação, importantes para sua vida que julgue tenham sido definidas por você livremente.

Opções:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Caro(a) cursista, será que as suas opções acima são tão livres assim? Aparentemente haveria um leque diversificado, um cardápio amplo, um supermercado, no qual escolhemos e trocamos, livremente, bens culturais. Mas, de fato, como nos mostrou Bourdieu, tais escolhas também estão ancoradas na condição de classe, nas relações de gênero, étnicas, religiosas, dentre outras.

Ademais, para Mathews, escolhemos os referidos bens no que ele definiu como supermercado cultural, que estudaremos melhor na próxima aula, mas sobre o qual é importante ressaltar que é regido por uma intensa propaganda de algumas escolhas e supressão de outras.

Portanto, mesmo nesse nível de consciência cultural, as escolhas não são livres. Porém, o reconhecimento desses limites não causa estranhamento como lá no primeiro nível. Provavelmente porque aqui não se toca no inquestionável, naquilo que

não pode vir à tona. Para alguns sujeitos, inclusive, muitas vezes reconhecer suas ações condicionadas socialmente é importante como afirmação da própria identidade, especialmente quando estão envolvidas questões relativas à etnia, gênero e religião.

Em síntese, é possível afirmar que os conceitos antropológicos apontados nos ajudam a compreender os distintos níveis de formação da nossa consciência cultural, pois nos colocam perante o inquestionável, o absoluto, o diferente.

CONHECENDO MAIS SOBRE

Identidade e cultura

Para avançar mais na reflexão sobre as possibilidades ensejadas pelos estudos antropológicos, especialmente em relação às capacidades de estranhar, desnaturalizar, relativizar, respeitar a diversidade cultural, nada mais interessante do que voltarmos aos clássicos da Antropologia, como Franz Boas e Bronislaw Malinowski que, com suas experiências de campo, sabiamente nos ensinaram:

Frequentemente me pergunto que vantagens nossa “boa sociedade” possui sobre aquela dos “selvagens” e descubro, quanto mais vejo de seus costumes, que não temos o direito de olhá-los de cima para baixo. Onde, nosso povo, poder-se-ia encontrar hospitalidade tão verdadeira quanto aqui (referia-se aos esquimós)... Nós, “pessoas altamente educadas”, somos muito piores, relativamente falando... Creio que, se esta viagem tem para mim (como ser pensante) uma influência valiosa, ela reside no fortalecimento do ponto de vista da relatividade de toda a formação e que a maldade, bem como o valor de uma pessoa, residem na formação do coração, que eu encontro, ou não, tanto aqui quanto entre nós.

BOAS, Franz. *Antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. p. 09.

A ideia geral que se faz é que os nativos vivem no seio da natureza, fazendo mais ou menos aquilo que podem e querem, mas presos a crenças e apreensões irregulares e fantasmagóricas. A ciência moderna, porém, nos mostra que as sociedades nativas têm uma organização bem definida, são governadas por leis, autoridades e ordem em suas relações públicas e particulares e que estão, além de tudo, sob o controle de laços extremamente complexos de raça e parentesco [...] As suas crenças e costumes são coerentes, e o conhecimento que os nativos têm do mundo exterior lhes é suficiente para guiá-los em suas diversas atividades e empreendimentos. Suas produções artísticas são cheias de sentido e beleza.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico ocidental*. São Paulo: Abril, 1978. p. 23.

Nesta aula, no tratamento dos conceitos de identidade e cultura, houve citações, alusões a outros conceitos, noções, temáticas e à própria história da Antropologia que não constituíam o nosso foco. Para conhecer mais sobre relativismo, etnocentrismo, humanidade, sugerimos as seguintes referências:

TEXTOS:

- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Unesp, 1998.
- BORGES, E; MOURA, S. *Charges e quadrinhos construindo identidades*
Link: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/12/06.htm>>.
- DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.
- GEERTZ, Clifford. Anti anti-relativismo e “Os usos da diversidade”. In: _____. *Nova luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- _____. A transição para a humanidade. In: GEERTZ, C.; ENGELS, F.; BAUMAN, Z.; LEONTIEV, A.; MARCARIAN, E. *O papel da cultura nas Ciências Sociais*. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980
Link: <http://www.arq.ufsc.br/urbanismoV/artigos/artigos_gc.pdf>.
- LARAIA, Roque. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1993.
- LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e História. In: _____. *Antropologia Estrutural Dois*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.
- VELHO, Otávio. *Relativizando o relativismo*. São Paulo: Novos Estudos CEBRAP, nº 29, 1991.
- VIEIRA, Ricardo. *Ser igual, ser diferente*. Porto: Profedições, 2000.

VÍDEOS:

- *Humanos, quem somos nós. Nascimento da mente humana*. Vídeo da TVEscola que trata da evolução dos seres humanos na Terra, explicando

a origem dos hominídeos e sua importância para o desenvolvimento do homem

Link: <<http://www.youtube.com/watch?v=-S-c-zt2WlM>>.

COMO VIMOS NESTA AULA...

Identidade e cultura são conceitos-chave para entender os outros conceitos, questões e temáticas. O seu estudo ajuda o ensino de Sociologia a exercer suas funções primordiais na formação dos jovens: estranhamento e desnaturalização.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

1 Atividade de aprofundamento

Nós vimos que cultura, enquanto um conceito antropológico, tem uma história que em vários momentos se confunde com a própria história da ciência antropológica. Nessa história, tivemos a contribuição de muitos antropólogos, porém, curiosamente, como nos mostra Adam Kuper, teria sido um sociólogo, Talcott Parsons, um dos principais arquitetos da *sistematização do referido conceito*, como também da constituição do campo da *Antropologia americana*. Especifique e analise como Parsons concretamente contribuiu para esses dois processos.

2 Atividade de planejamento para a sala de aula

Caro(a) cursista, o texto Ritos Corporais entre os Nacirema, de Horace Miner é um instrumento muito interessante para se abordar conceitos e temáticas antropológicas em sala de aula. O texto frequentemente consta como leitura obrigatória em diversas disciplinas de introdução a estudos sobre culturas, em nível superior. Com certos cortes e adaptações necessárias, você poderá trabalhá-lo com seus alunos no tratamento de conteúdos como: identidade, estranhamento, diferença cultural, etnocentrismo, rituais.

Nesse trabalho com alunos, você também poderá abordar os aspectos metodológicos e éticos da etnografia. O texto propicia a reflexão sobre a dimensão subjetiva do fazer etnográfico, pois dependendo de como se fala tudo pode parecer esquisito e distante. No ambiente virtual, compartilhe uma ideia de sequência didática utilizando o texto no tratamento dos referidos conteúdos. Atenção, caso ainda não o tenha lido, realize sua leitura tendo em mente a seguinte questão: Nacirema: o que temos em comum com esse povo?

REFERÊNCIAS

BERGMAN, P.I.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DAMATTA, Roberto. Você tem cultura? Rio de Janeiro, 1981. *Jornal da Embratel*. Disponível em: <www.furb.br/2005/arquivos/788660-650601/voce%20tem%20cultura.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2010.

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LARAIA, Roque. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1993.

MATHEWS, Gordon. *Cultura global e identidade individual*. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

MINER, Horace. *Ritos corporais entre os Nacirema*. Disponível em: <<http://www.aguaforte.com/antropologia/nacirema.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2010.

MONTAGNARI, Eduardo Fernando. *Indústria cultural e cultura de massa*. Mimeo, 2009.

MOSCOWICI, Serge. *La Psychanalyse, son image et son public: étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

_____. On social representations. In: FORGAS, J. P. (ed.). *Social cognition: perspective on everyday understanding*. London: Academic Press, 1981.

SANTOS, Rafael. *Antropologia para quem não vai ser antropólogo*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2005.

Cultura, identidade e nacionalidade: local = e ≠ nacional = e ≠ global

Mário Bispo dos Santos • Shirlei Daudt Rodrigues Leal

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro(a) cursista, de algum modo a aula anterior serviu como uma revisão dos estudos da graduação, nos quais, classicamente, a cultura pode ser concebida, nas palavras de Da-Matta, como:

Um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. É justamente porque compartilham de parcelas importantes deste código (a cultura) que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas e até mesmo opostas, transformam-se num grupo e podem viver juntos sentindo-se parte de uma mesma totalidade. (1981, p. 2)

Naquela perspectiva, o conceito de cultura contribuiu para o entendimento do processo de construção das identidades, sejam locais, regionais ou nacionais. Mas, será que esse conceito seria suficiente para entendermos a questão da identidade no contexto atual de interdependência dos mercados e de emergência de novas tecnologias da informação?

Nessa conjuntura, conforme Hannerz (1997), temas como fluxo, mobilidade, recombinação e emergência tornam-se cada vez mais presentes na reflexão sobre cultura. Por outro lado, conforme o autor, há antropólogos que retomaram, de certo modo, o tema da difusão cultural, ao voltarem sua atenção para as questões da cultura material e da tecnologia, em função de um interesse na globalização.

Nesse contexto, há também aqueles estudiosos que questionam e buscam ressignificar, ampliar, o conceito clássico de cultura. Gordon Mathwes, por exemplo, nos indaga se seria possível raciocinar ainda em termos de culturas nacionais, locais, no momento em que diversas pessoas e grupos, cotidianamente, escolhem e consomem produtos no que ele denominou *supermercado cultural global*.

Outro pesquisador, Nestor Canclini, traz a questão de, se no mundo fluidamente interconectado que vivemos, não seria interessante deslocar o centro de interesse dos estudos da identidade para a heterogeneidade e a *hibridação intercultural*.

Caro(a) cursista, a seguir estudaremos as proposições desses autores que acreditamos possuem um potencial didático e um

instrumental teórico que poderão ser aplicados em sua sala de aula. Porém, salientamos que estamos entrando em um campo de estudo que carrega polêmicas, ambiguidades e várias perspectivas. Por isso, é oportuno lembrar que existem outras possibilidades, outros contornos para tratar da referida temática.

Aliás, cabe observar que as preocupações e os questionamentos propostos por Canclini e Mathews não se constituem exatamente em novidades no campo. De acordo com Hannerz (1997), as interconexões culturais no espaço e a diversidade cultural possivelmente não tenham recebido atenção por parte da corrente antropológica majoritária que tenderia a descrever as culturas como estáveis ou limitadas. Porém, para ele, é possível argumentar que tais fatos nunca estiveram totalmente ausentes das preocupações dos antropólogos, embora possam ter aparecido sob os mais diversos disfarces conceituais.

Ao analisar a questão dos fluxos culturais, o autor cita o estudo clássico de Ralph Linton, de 1936, o qual acompanha a rotina matinal de “um americano cem por cento”. Conclui que poucos dos objetos que utiliza são de fato originalmente americanos, enquanto invenção cultural. São provenientes da Índia, da Alemanha, da China, etc. Contudo, ao ler sobre os problemas estrangeiros em seu jornal matutino, o sujeito em questão dá graças “a uma divindade hebraica, num idioma indo-europeu, pelo fato de ser cem por cento americano”. (HANNERZ, 1997, p. 6)

PROPOONDO OBJETIVOS

Na primeira aula, as atenções estiveram voltadas para a sala de aula. Nesse sentido, o estudo sobre os conceitos de cultura e identidade esteve centrado nas contribuições que eles poderiam oferecer para que o ensino de Sociologia realize suas duas funções precípuas estudadas no Módulo 1: o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais. Por isso tivemos, como ponto de partida, a concepção clássica de cultura: o modo de vida de um povo.

Não obstante continuarmos tendo como referência a sala de aula, neste momento da disciplina pretende-se aprofundar essa discussão com aporte de diversos estudiosos da teoria social.

Falando de modo mais objetivo, o que se pretende nesta aula é:

- ▶ Problematizar a relação entre cultura, identidade e nacionalidade.
- ▶ Refletir sobre o lugar e a importância desses conceitos no ensino de Sociologia.

CONHECENDO SOBRE

Cultura, identidade e nacionalidade

Caro(a) cursista, como na aula anterior, de início nós vamos lhe propor um exercício para ser realizado com seus alunos. Que tal, juntos, assistirem ao clipe da música *Stand By Me*, composição de Ben E. King, Jerry Leiber e Mike Stoller. O clipe foi produzido pelo projeto *Playing for Change*, dentro do projeto musical *Song Around the World*.⁴

1 Sugestão de atividade para sala de aula

Peça para seus alunos responderem à seguinte questão:

Vocês lembram que ao estudarmos cultura, nós a definimos como *o modo de vida de um determinado povo que lhe confere uma identidade cultural*, por isso podemos falar em cultura brasileira, cultura americana, cultura indígena, francesa, etc. Então, respondam: o clipe que acabaram de assistir representa qual cultura?

- () Americana
- () Holandesa
- () Indígena
- () Francesa
- () Brasileira
- () Russa
- () Venezuelana
- () Congolense
- () Sul-africana
- () Espanhola
- () Italiana
- () Todas as culturas acima
- () Nenhuma das alternativas acima

De imediato, talvez a resposta seja cultura americana, em função dos cenários iniciais (Califórnia, Louisiana), do ritmo (*soul music*) ou da letra em língua inglesa. Mas você poderá repassar o clipe e indagá-los sobre o significado da presença de artistas de outras nacionalidades, em outros cenários e fazendo uso de instrumentos diversos, ligados a culturas diferentes da americana, como as congas do espanhol Django “Bambolino”, o violoncelo do russo Dimitri Dolgonov, o coral sul-africano Sinamuva e o cavaquinho brasileiro, tocado por César Pope, tendo como cenário os Arcos da Lapa no Rio de Janeiro.

De fato, o clipe faz parte de um projeto chamado *Playing for Change*, um movimento multimídia criado para inspirar, conectar e trazer uma mensagem de paz por meio da música. Por seu intermédio, vemos takes de artistas em vários lugares do mundo interpretando a mesma canção.

Conforme seus idealizadores, o projeto pressupõe que a música tem o poder de quebrar limites e superar as distâncias entre os povos, de superar barreiras geográficas, políticas, econômicas, espirituais, ideológicas e culturais, de transcender e nos unir como raça humana.⁵

Nesse sentido, a canção apresentada ao mesmo tempo pertenceria a todas e a nenhuma das culturas citadas. Ela não é americana, brasileira, italiana, africana ou indígena. Mas poderíamos nos arriscar e supor, com base nos estudos de Canclini e Mathews, que os diversos cenários, instrumentos, arranjos, artistas e a mensagem fazem dela um produto híbrido e disponível mundialmente no supermercado cultural.

Convidamos você, caro(a) cursista, a estudar então os conceitos dos autores acima e, ao final, informar se tal suposição se sustenta ou não.

Culturas híbridas: Identidade e heterogeneidade cultural

Na perspectiva de Canclini (2008), o projeto *Playing for Change*, seria um exemplo de processo de hibridação cultural. Da mesma forma são as misturas de ritmos andinos e caribenhos, de melodias étnicas com música clássica ou contemporânea, a reinterpretação jazzística de Mozart, promovida pelo grupo afrocubano Irakere, e reelaborações inglesas e hindus efetuadas pelos Beatles e Peter Gabriel.

Conforme o autor, se você procurar em sua casa, provavelmente encontrará discos em que se “combinam música clássica e jazz, folclore, tango e salsa, incluindo compositores como Piazzolla, Caetano Veloso, Rubén Blades, que fundiram esses gêneros cruzando em suas obras tradições cultas e populares”. (2008, p. 18)

4 Disponível no link: <<http://www.youtube.com/watch?v=Us-TVg40ExM>>.

5 Disponível em: <<http://playingforchange.com/>>.

O caso Caetano Veloso, no que se refere particularmente ao tropicalismo, pode oferecer um elemento muito rico para essa reflexão. A “mistura tropicalista” teve como inspiração o antropofagismo do Oswald de Andrade, que rompia com a dicotomia internacional/nacional numa proposta estética que era assumidamente ideológica e política.

Cite abaixo, se possível, quatro exemplos de hibridação no campo musical (músicas ou artistas ou movimentos musicais) que você aprecia:

Hibridação musical:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Para Canclini (2008), a hibridação cultural também se refere a fenômenos diversos como:

- ▶ sincretismo religioso brasileiro (a combinação de ancestrais africanos, figuras indígenas e santos católicos na umbanda);
- ▶ as colagens publicitárias de monumentos históricos com bebidas e carros esportivos;
- ▶ montagens em imagens arquitetônicas e midiáticas tendo como resultado um cruzamento multimídia e multicultural;
- ▶ os casamentos mestiços na América Latina.

Enfim, ela é “usada para descrever processos interétnicos e de descolonização, globalizadores, viagens e cruzamentos de fronteiras, fusões artísticas, literárias e comunicacionais” (CANCLINI, 2008, p. XXXIII). E pode ser definida como:

Hibridação cultural: Processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.

Conforme Canclini, os processos incessantes e variados de hibridação colaboram para relativizar ou pôr em evidência as contradições de postulados, conceitos e distinções dicotômicas como:

- ▶ a noção clássica de identidade apresentada na aula anterior;
- ▶ a tendência de um setor de estudos antropológicos de considerar as identidades como objeto de estudo;
- ▶ Oposições entre identidade locais (em busca de afirmação) e sociedade nacional e globalização.

Para o autor, vivemos em um mundo fluidamente interconectado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, no qual as marcas identitárias organizadas em conjuntos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) estão se reestruturando em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais. É nesse contexto que, para alguns autores, faz-se necessário deslocar o centro da identidade para a heterogeneidade e a hibridação intercultural, bem como repensar distinções ou disjunções entre o local, o nacional e o global.

Desse modo, as variadas formas em que os componentes de cada grupo se apropriam dos repertórios heterogêneos de bens e mensagens disponíveis em contextos transnacionais produzem novos modos de segmentação. Assim, dentro de uma sociedade nacional, como por exemplo, o México,

Há milhões de indígenas mestiçados com os colonizadores brancos, mas alguns se chicanaram (Chicano é o cidadão dos Estados Unidos pertencente à minoria de origem mexicana ali existente) ao viajar aos Estados Unidos, outros remodelaram seus hábitos no tocante às ofertas comunicacionais de massa, outros adquiriram alto nível educacional e enriqueceram seu patrimônio tradicional com saberes e recursos didáticos estéticos de vários países, outros se incorporaram a empresas coreanas ou japonesas e fundem seu capital étnico com os conhecimentos e as disciplinas desses sistemas produtivos. (CANCLINI, 2008, p. XXIV)

Estudar processos culturais, por isso, mais do que levar-nos a afirmar identidades autossuficientes, serve para conhecer formas de situar-se em meio à heterogeneidade e entender como se produzem hibridações.

Mas seria necessário também ampliar, acrescentar à tipologia de hibridações tradicionais (mestiçagem, sincretismo e crioulização), as operações de construção híbrida entre atores modernos, em processos avançados de globalização. Em tais processos se acentuariam a interculturalidade, a partir de mercados mundiais de bens materiais e dinheiro, mensagens e migrantes. Os fluxos e as interações que ocorrem nesses processos diminuiriam fronteiras e alfândegas. Contudo, eles não só integrariam e gerariam mestiçagens, como também segregariam, produzindo novas desigualdades e estimulando reações diferenciadoras.

Ademais, numa visão crítica, temos que considerar o que autor denomina hibridação restrita. Assim, a fluidez propiciada pelas novas tecnologias da informação e comunicação facilita a apropriação de elementos de outras culturas, porém isto não implica em aceitação indiscriminada, como dizia Gustavo Lins Ribeiro, citado por Canclini, quando se refere à fascinação branca pelo afroamericano, processo no qual, alguns pensam: “Incorporo sua música, mas que não se case com minha filha”. (2008, p. XXXIII)

Conforme Canclini, porém, não obstante as contradições, a intensificação da interculturalidade favorece intercâmbio, misturas maiores e mais diversificadas do que em outros tempos. É necessário buscar meios para nos ajudar a tornar este mundo mais traduzível, ou seja, convível em meio a suas diferenças, e aceitar o que cada um ganha e está perdendo ao hibridar-se. Para ele (2008, p. XXXIX), um poema de Ferreira Gullar, musicado por Fagner em um disco no qual canta algumas canções em português e outras em espanhol, e no qual alterna sua voz e sua língua de origem com as de Mercedes Sosa e Joan Manoel Serrat, é uma maneira de expressar tais dilemas:

Traduzir-se⁶

Uma parte de mim
é todo mundo;
outra parte é ninguém;
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão;
outra parte estranheza
e solidão

[...]

Traduzir-se uma parte
na outra parte

– que é uma questão
de vida ou morte –
será arte?

■ Supermercado cultural e identidades

Caro(a) cursista, na perspectiva de Gordon Mathews (2002), o projeto *Playing for Change*, citado inicialmente, se desenvolve no contexto de um mundo afluente e ligado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação. Nesse mundo, aspectos de nossas vidas são selecionados no que ele denomina supermercado cultural global, no qual pode-se: “Comer uma uva passa moída com o café da manhã, curry no almoço e sashimi no jantar; pode-se ouvir ópera, jazz, reggae ou juju; pode-se tornar cristão, ateu, budista ou sufi”. (2002, p. 9)

Cite, abaixo, se possível, quatro exemplos de bens culturais que você consome, ou gostaria de consumir, selecionáveis no referido supermercado:

Bens culturais:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Para Mathews (2002), tudo isto é gerador de uma das profundas contradições da época moderna. Os indivíduos se sentem pertencentes a uma dada cultura nacional e, ao mesmo tempo, consumidores do referido supermercado, onde acreditam (em função do 3º nível cultural de consciência, como vimos na aula anterior) que são livres para poder comprar, fazer, ser qualquer coisa que desejem. Mas como, simultaneamente, escolher todas as culturas do mundo e a própria identidade cultural nacional?

Ele indaga, então: Onde é nosso lar? Quem somos nós nesse mundo? O que hoje significa ser japonês, chinês, americano ou brasileiro?

6 Para ler o poema completo, consultar o livro supracitado (CANCLINI, 2008). No Youtube há diversos clipes dessa música, inclusive alguns com intenções antropológicas, no sentido proposto por Canclini, que podem ser explorados em sala de aula, como, por exemplo em: <<http://www.youtube.com/watch?v=E7XVLVMgsB0>>.

Caro(a) cursista, nesse contexto, Mathews nos questiona sobre a pertinência do conceito clássico de cultura como modo de vida de um povo, que é basicamente o conceito utilizado nas aulas de Sociologia no Ensino Médio.

Nesse sentido, como podemos no referir ainda a uma cultura americana ou cultura japonesa ou cultura brasileira? Existiria algo em comum nelas que definiria todos os americanos, japoneses e brasileiros em contraposição a não-americanos, não-japoneses, não brasileiros? Enfim, como podemos falar em identidade se ela é relacional, como nos ensina Kathryn Woodward? A autora nos lembra que a diferença é demarcada em relação a outras identidades, onde temos pelos menos dois grupos em oposição: “nós e eles” (2007, p. 14).

Na visão de Mathews, os conceitos clássicos ainda são significativos se utilizados em conjunto com um conceito contemporâneo de cultura, compreendida como informações e identidades disponíveis no supermercado cultural global. Mas, para o autor, nenhum dos dois conceitos, o clássico e o contemporâneo, daria conta cada um por si só de possibilitar uma compreensão ampla da cultura no mundo atual. Eles representariam forças opostas que modelam a cultura hoje: o Estado e o mercado.

Sobre a relação entre Estado e identidade cultural, a modelagem do cidadão hoje seria onipresente e praticamente sem questionamento. “A ideia de um homem sem uma nação parece colocar uma tensão na imaginação moderna. Um homem deve ter uma nacionalidade, assim como deve ter um nariz e duas orelhas”, escreve Ernest Gellener, citado pelo Mathews (2002, p. 31).

Ele lembra que ter uma nacionalidade não é um atributo inerente à humanidade, mas, agora, parece ser. Para o autor, os Estados buscam moldar culturalmente seus cidadãos, objetivando que acreditam que o Estado e o cidadão seriam uma coisa só dentro do “modo de vida de um povo”. Os indivíduos, na sua maior parte, acabam por acreditar nisso sem questionar, pelo menos em um primeiro nível da consciência cultural. Como vimos na aula anterior, este é o nível onde não nos perguntamos por que vivemos de certo modo e não de outro.

Ressalta-se que essa modelagem estatal, visando a um “modo de vida” comum, em muitos lugares já é questionada. Esta contestação aconteceria, em parte, em função do ressurgimento do etnicismo e da identidade étnica. “Pelo mundo todo, dos aimus aos zulus, dos hutus aos quebequenses, vemos o ressurgimento da identidade étnica separada do Estado na medida em que as pessoas tentam afirmar identidades não inteiramente classificadas pelo Estado” (2002, p. 31).

Contudo, para Mathews, não seria identidade étnica, mas a identidade tal como oferecida pelo mercado que seria, decisivamente, a força maior que corriu a identidade nacional, atualmente. Para ele, a identidade étnica pode até estar em oposição ao Estado existente, porém é fundamentalmente da mesma ordem conceitual que o Estado, pois frequentemente

fundamenta-se na ideia de um “determinado povo pertencendo a um determinado lugar”. A identidade de mercado, por outro lado, está fundamentada em outro princípio: “em não pertencer a nenhum lugar determinado, mas sim ao mercado tanto em suas formas materiais como culturais; na identidade baseada em mercado, o lar de um indivíduo é o mundo inteiro” (2002, p. 32).

Haveria duas formas de mercado: “o supermercado material condutor de uma enxurrada de produtos do mundo inteiro para cada canto do mundo, e o supermercado cultural, que conduz uma enxurrada de informações e identidades potenciais para cada canto do mundo” (2002, p. 32). O autor salienta que a identidade cultural produzida pelo Estado na sua moldagem do “modo de vida de um povo” parece ser um produto dos dois últimos séculos, mas a identidade cultural intermediada pelo mercado seria um produto das últimas décadas, no contexto de emergência das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Em síntese, hoje, as pessoas de todo o mundo, afluente e ligado por essas novas tecnologias, podem ser moldadas tanto pelos supermercados materiais e culturais como pelo Estado.

Conceito	Clássico	Contemporâneo
Cultura	Modo de vida de um determinado povo.	Informações e identidades disponíveis no supermercado cultural global.
Força	O Estado	O mercado

■ **Supermercado cultural, hibridação e novas tecnologias da informação**

Caro(a) cursista, você pode observar que os processos descritos anteriormente se desenvolveram no contexto de surgimento das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs). Em diversos momentos, nossos autores fazem referências a tais tecnologias. Para Canclini, vivemos em mundo fluidamente interconectados, no qual as marcas identitárias organizadas em conjuntos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) estão se reestruturando em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais. E para Mathews, nesse mundo afluente e ligado pelas referidas tecnologias, muitos aspectos de nossas vidas são selecionados no que ele denomina supermercado cultural global.

É nesse contexto que o conceito clássico de cultura mostrou-se limitado e se faz necessário deslocar o centro de discussão da identidade para a heterogeneidade e a hibridação intercultural, assim como repensar distinções entre local, nacional e global. Dado a importância das TICs nesse processo,

é importante compreender melhor seu surgimento e sua relação com a cultura.

Conforme Castells (1999), o desenvolvimento dessas tecnologias está relacionado a uma mudança na base técnica da produção capitalista de um modelo industrial para um modelo informacional de desenvolvimento. O autor esclarece que a centralidade dessa mudança não reside no conhecimento, mas sim na aplicação do conhecimento para a geração de novos conhecimentos e dispositivos de processamento e comunicação de informações, em um ciclo de realimentação cumulativo entre inovação e seu uso que se tornou o elemento dinamizador da produtividade do modo de produção capitalista. Dessa forma, a informação tornou-se o produto principal do processo produtivo.

As informações são aplicadas na produção de dispositivos de processamento e comunicação de informações, isto é, são aplicadas na produção de tecnologias de informação constituídas por um conjunto de tecnologias em microeletrônica, computação (hardwares e softwares), telecomunicações, radiodifusão, optoeletrônica e engenharia genética. Tais tecnologias são modificadas na medida em que os usuários (consumidores, técnicos e trabalhadores) aprendem a utilizá-las, aprendem a aperfeiçoá-las e, por meio delas, aprendem a comunicar suas experiências relativas a esse processo de aprendizagem. As informações geradas nesse processo de aprendizagem são utilizadas na produção de novas tecnologias.

Na visão de Castells, as tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores tornam-se a mesma pessoa. Segue-se uma relação muito próxima entre os processos sociais de criação e manipulação de símbolos (a cultura e a sociedade) e a capacidade de produzir e distribuir bens e serviços (as forças produtivas). Tais mudanças trazem uma nova relação entre o homem, máquinas, pensamento e produção cultural (material e simbólica) visto que

[...] Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo [...] Assim, os computadores, sistemas de comunicação, decodificação e programação genética, são todos amplificadores e extensões da mente humana. O que pensamos e como pensamos é expresso em bens, serviços, produção material e intelectual, sejam alimentos, moradia, sistemas de transporte, saúde e educação. (CASTELLS, 1999, p. 51)

Castells, pensando sobre a questão da informação na sociedade contemporânea, se aproxima de Giddens, ainda que o primeiro autor enfatize as dimensões materiais e organizacionais da produção do conhecimento, Giddens, a dimensão sociológica de sua apropriação.

Para Giddens (1991), nas sociedades modernas o conhecimento científico consolidado em sistemas especializados (as

práticas dos chamados profissionais, a especialização objetivada em máquinas e mecanismos monetários, etc.) possibilita que os sujeitos estejam constantemente examinando suas práticas sociais.

O autor cita a reflexividade sobre o próprio corpo, acelerada pela invenção da dieta que está ligada a uma ciência: a Nutrição. Ela situa a responsabilidade pelo desenvolvimento e a aparência diretamente nas mãos do seu proprietário. O que o indivíduo come, mesmo entre os mais carentes, torna-se uma questão reflexivamente impregnada de seleção dietética. O que se come é uma escolha do estilo de vida, influenciado e construído por um número imenso de livros de culinária, tratados médicos populares, guias nutricionais (1993, p. 42).

Todavia, é importante ponderar que esta questão é muito relativa ao grupo que analisamos. Por exemplo, no caso da Índia a alimentação ainda é muito tradicional e impregnada de valores religiosos, mais que os da moderna Nutrição.

Outro exemplo desse processo é relativo às práticas sexuais. Giddens cita relatórios de pesquisas, como o relatório Kinsey, que, quando foram divulgados, provocaram debates, novas investigações e mais debates que se tornaram parte de um domínio público amplo e que serviram para modificar opiniões de leigos sobre as próprias práticas, envolvimentos e preferências sexuais. Assim, tais pesquisas contribuíram para acelerar a reflexividade das práticas sexuais habituais e cotidianas (1993, p. 39).

Nesse sentido, podemos afirmar que tanto as dietas quanto as reinvenções das práticas sexuais são produtos disponíveis no supermercado cultural e, não raras vezes, bem marcados por hibridações. Assim, enquanto Castells ressalta o processo reflexivo de produção do conhecimento, Giddens ressalta a sociedade reflexiva, na qual o conhecimento tem papel fundamental.

Pode-se inferir que são dois lados de uma mesma situação. De um lado, nós temos sujeitos (trabalhadores, técnicos, pesquisadores, usuários) que, ao utilizarem as tecnologias de informação, produzem e renovam informações que contribuem para modificar essas tecnologias, e, do outro lado, informações constantemente renovadas e veiculadas por também renovadas tecnologias que alcançam e transformam indivíduos nos mais diversos lugares e grupos sociais. Em síntese, tais transformações criaram a base para a formação da demanda (consumidores) e da oferta (produtos culturais, por vezes híbridos) constitutivas do supermercado cultural global.

Não obstante as aproximações entre os dois pontos de vista, para Castells a sociedade reflexiva é limitada em termos de inclusão. Numa crítica a Giddens, ele pondera que só para elites o planejamento reflexivo da vida é possível, por estarem no “espaço atemporal de fluxos de redes globais e seus locais subsidiários” (2000, p. 27). Para a maioria dos indivíduos e grupos sociais não há interação de qualquer tipo entre global e local.

Cultura, identidade e nacionalidade

Caro(a) cursista, buscou-se aprofundar a discussão sobre os conceitos de cultura e identidade iniciada na primeira aula, mas tendo ainda como referência sua possível apropriação didática no Ensino Médio. Por isso, lançou-se mão de conceitos-chave que se julgou de grande aplicabilidade naquele nível de ensino. Contudo, diante da riqueza do tema, tais conceitos são limitados e passíveis de críticas em função das opções teóricas dos autores. O próprio Canclini nos fala de algumas objeções, dentre as quais o tom às vezes celebrativo quando o assunto é a hibridação como harmonização de mundos fragmentados e em conflito, a integração e fusão aparentemente fácil de culturas, sem se ponderar o peso das contradições e do que não se deixa hibridar, a ideia de cosmopolismo subjacente que, ao nos hibridar, nos transformaria em “gourmets multiculturais”. Esta última objeção caberia também em relação ao conceito de supermercado cultural. Para conhecer mais sobre pontos de vista distintos, destacamos as contribuições de autores como Ulf Hannerz e Benjamin Abdala Júnior.

- HANNERZ, Ulf. *Fluxos, fronteiras, híbridos: cultura no contexto transnacional* pode ser analisada em palavras-chave da antropologia transnacional

Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000100001>.

Para pensar a cultura nesse contexto e transcender as noções de limites e enraizamentos, Hannerz se fundamenta nas ideias de fluxo, hibridismos e fronteiras. Para ele, os fluxos culturais estão além das demarcações espaciais e temporais, podendo acontecer à distância. Já na zona de fronteira é possível pensar as ambiguidades e incertezas, ou seja, a cultura é algo em contínua construção, demarcada tanto pela “homogeneização global” quanto pelas disputas e confrontos locais.

- ABDDALA JÚNIOR, B. *Fronteiras múltiplas, identidades plurais*. São Paulo: Senac, 2002.

O livro contribui para mostrar que na discussão da temática das identidades o problema das fronteiras se apresenta como crucial. Pensar a multiplicidade das identidades, ou mesmo o seu caráter híbrido, sem acentuar a fronteira, pode ser um impedimento para a compreensão mais ampla. A fronteira é o lugar do conflito, da marcação das diferenças e, por este motivo, essencial para o afloramento das diferentes identidades.

- ABDDALA JÚNIOR, B. *No fluxo das águas: jangadas, margens e travessias*.

A partir da análise de imagens do filme Diários de motocicleta, de Walter Salles, são discutidos os sentidos da travessia do rio Amazonas pelo estudante Ernesto Guevara de La Serna quando dialoga com as travessias da obra de Guimarães Rosa e, em especial, com o conto “Orientação”, da coletânea Tutaméia. Um dos temas centrais de Guimarães Rosa, a travessia, serve de motivo para a discussão de papéis do intelectual e da integração latino-americana, globalização e comunitarismos. O autor nos chama a atenção desde o início para o tema das fronteiras, citando Guimarães Rosa: “Eu atravessei as coisas – e no meio da travessia eu não vejo – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada”.

OUTROS TEXTOS:

- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade – entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BURITY, Joanildo. *Globalização e identidade: desafios do multiculturalismo*
Link: <<http://www.fundaj.gov.br/tpd/107.html>>.
- CASTELLS, Manuel. Entrevista concedida a Roda Viva / TV Cultura
Link: <<http://www.tvcultura.com.br/rodaviva/programa/pgm0663>>.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DPA, 2003.
- _____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MARTINS, José de Souza. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Contexto, 2009.
- SAHUQUILLO, I. *La identidad como problema social y sociológico*. ARBOR, CLXXXI, 722, noviembre-diciembre [2006]
Link: <<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/69/69>>.

Sobre o desenvolvimento das novas tecnologias, cabe ressaltar que o mesmo acontece no contexto de uma revolução científico-tecnológica que, como nos lembra Maria Lúcia Maciel, operou mudanças não só nas formas de produção do conhecimento como também nas relações sociais que a acompanham. Para a autora, na tentativa de se compreender essa

revolução, diversos especialistas têm construído conceitos e modelos de análise. *Tripla Hélice, Sistemas de Inovação, Diamante de Porter, Ambientes de Inovação, Arenas Transepistêmicas, Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento, Sociedade em Rede ou Modo 2 de Produção do Conhecimento* são alguns exemplos entre os mais difundidos. Para entender melhor esses conceitos, termos e modelos, sugerimos o texto da referida autora, dentre outros:

- MACIEL, Maria Lúcia. Hélices, sistemas, ambientes e modelos: os desafios Sociologia da Inovação. In: *Revista Sociologias*. Ano 3, nº 6. Porto Alegre: jul./dez. 2001. p. 18-29
Link: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n6/a02n6.pdf>>.
- SOBRAL, Fernanda. Desafios das Ciências Sociais no desenvolvimento científico e tecnológico contemporâneo. In: *Revista Sociologias*. nº 11. Porto Alegre: jan./jun. 2004
Link: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n11/n11a10.pdf>>.
- SOBRAL, Fernanda. Educação para a competitividade ou para a cidadania social
Link: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9797.pdf>>.

COMO VIMOS NESTA AULA...

Identidade e cultura são conceitos-chave para entender outros conceitos, questões e temáticas. Contudo, eles se tornaram limitados para compreender as transformações culturais desenvolvidas no contexto das novas tecnologias da informação. Por isso a necessidade de estudar outros significados e processos relacionados como: supermercado cultural, hibridação e heterogeneidade. Para tanto, recorremos às contribuições teóricas de Mathews, Canclini, Castells e Giddens.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

1 Atividade de aprofundamento

Caro(a) cursista, anteriormente assinalou-se que nesta aula se lançou mão de conceitos-chave avaliados como de grande aplicabilidade no Ensino Médio. Contudo, diante da riqueza do tema, tais conceitos são seguramente limitados e passíveis de críticas em função das opções teóricas dos autores. Sendo assim, nesta atividade se propõe um

debate, no ambiente virtual, onde você possa se posicionar em relação às seguintes questões:

- ▶ Será que o conceito clássico de cultura (o modo de vida de um povo) é de fato limitado para entendermos as questões atuais relativas à nacionalidade, identidade e globalização?
- ▶ Até que ponto a noção de escolha dentro do supermercado cultural não é ilusória, uma vez que remete a uma visão ocidental, mercadológica, americana?
- ▶ Não haveria um tom às vezes celebrativo quando se fala da hibridação como harmonização de mundos fragmentados e em conflito, da integração e fusão aparentemente fácil de culturas, sem se ponderar o peso das contradições e do que não se deixa hibridar?
- ▶ Quando se fala em hibridação cultural, não haveria subjacente uma ideia de cosmopolismo, a partir da qual os indivíduos são pensados e idealizados como gourmets multiculturais?



Obs.: apresente seu posicionamento por meio de um texto de, no mínimo, três páginas. Para tanto, recomendamos a retomada da leitura de Kuper, assim como a utilização das proposições de Hannerz. Confronte tais proposições com aquelas desenvolvidas por Canclini e Mathews, apontando as diferenças, similitudes, limites e suas possibilidades de aplicação em sala de aula.



2 Atividade de planejamento para a sala de aula

Planeje e socialize no Fórum um projeto de pesquisa de campo com seus alunos que lhes possibilite observar no seu cotidiano os efeitos dos processos de hibridação, heterogeneidade e supermercado cultural. Esta atividade seria a primeira parte de um trabalho a ser finalizado na 4ª aula.

REFERÊNCIAS

TEXTOS:

CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *O poder da identidade*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Unesp, 1993.

_____. *Consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MATHEWS, Gordon. *Cultura global e identidade individual*. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

SANTOS, Mário. A sociologia no ensino médio: condições e perspectivas epistemológicas. In: SOBRAL, Fernanda (Org.). *Educação, Ciência e Tecnologia na Contemporaneidade*. Pelotas, RS: Educat, 2002. [Coleção Desenvolvimento Social 4]. Disponível em: <http://www.labes.fe.ufrj.br/index.php/component/docman/cat_view/52-pesquisa/53-artigos.html?start=15>. Acesso em: 17 ago. 2010.

WOORWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VÍDEOS:

Lucy Jones – Identidade <http://www.youtube.com/watch?v=rFsp7k_wBFk>. Acesso em: 17 ago. 2010.

Stand By Me | Playing For Change | Song Around the World <<http://www.youtube.com/watch?v=Us-TVg40ExM>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

Cultura brasileira e identidade nacional

Mário Bispo dos Santos • Shirlei Daudt Rodrigues Leal

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro(a) cursista, durante sua graduação provavelmente você observou que o tema cultura brasileira e identidade nacional é um dos mais recorrentes nas Ciências Sociais. Talvez seja assim porque a própria sociedade sempre o coloca, o atualiza, enfim, questiona: Quem somos, como somos, por que somos o que somos, o que nos faz peculiar, o que nos diferencia?

Tais questionamentos pressupõem uma concepção clássica de cultura (modo de vida de um povo), pela qual se pode falar em cultura japonesa, cultura chinesa, cultura americana e cultura brasileira. Todavia, como vimos na aula anterior, trata-se de uma concepção que foi posta em xeque no atual contexto de interdependência dos mercados e de emergência de novas tecnologias da informação, onde alguns antropólogos e sociólogos nos colocam as seguintes questões:

É possível raciocinar em termos de culturas nacionais, no momento em que diversas pessoas e grupos, cotidianamente, escolhem e consomem produtos no que Gordon Mathews denominou “supermercado cultural global”? Como podemos falar então, ainda, em cultura americana ou cultura japonesa ou cultura brasileira? Existiria algo em comum nelas que definiria todos os americanos, japoneses e brasileiros em contraposição a não-americanos, não-japoneses, não-brasileiros? Como podemos falar em identidade, se ela é relacional onde temos pelos menos dois grupos em oposição: “nós e eles”? Então, quem somos “nós” e quem são eles nesse mundo? *O que hoje significa ser japonês ou americano ou brasileiro?*

PROPOONDO OBJETIVOS

Diante das questões postas, mais que revisar autores, nessa aula, seria fundamental analisar os movimentos culturais, sociais, artísticos, passados e contemporâneos, que tinham no seu bojo as questões acima, assim como verificar as representações locais, regionais e nacionais da cultura brasileira e analisá-las à luz dos conceitos estudados nas aulas anteriores: hibridação, heterogeneidade e supermercado cultural.

Nessa direção, eis os principais objetivos desta aula:

- ▶ Desenvolver uma reflexão sobre a construção e a importância do conceito de cultura brasileira e identidade nacional no âmbito das Ciências Sociais.
- ▶ Problematizar a relação entre cultura, identidade e nacionalidade brasileiras.
- ▶ Refletir sobre o lugar e a importância da construção da memória no ensino de Sociologia.

CONHECENDO SOBRE

Cultura brasileira e identidade nacional

Caro(a) cursista, como nas aulas anteriores, começaremos com uma sugestão para a sua sala de aula.

1 Sugestão de atividade para sala de aula

Tendo em mente as questões postas inicialmente, assista com seus alunos ao vídeo institucional do Ministério da Justiça/Polícia Federal sobre o projeto da nova carteira de identidade brasileira e suas vantagens, dentre as quais um único número de identificação civil⁷. Após, peça-lhes para responder com base no vídeo: Quem tem direito à identidade brasileira?

Os brasileiros natos e os naturalizados seria a resposta. Pergunte-lhes ainda sobre as etapas do processo de registro e documentação relativos a essa identidade, ao longo da vida.

De acordo com o vídeo, o primeiro registro é a certidão de nascimento, documento que será subsídio para aquisição da carteira de identidade, primeiro número identifica-

⁷ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=MHb1zl0wk8M&feature=related>>.

dor do cidadão. Com o tempo, o cidadão brasileiro aumenta suas relações com o Estado e, de posse do documento de identidade, começa a adquirir novos documentos: CPF, Título de Eleitor, PIS/PASEP, Carteira de Trabalho e Previdência Social, Carteira Nacional de Habilitação e, se for homem, a Carteira de Reservista ou do Serviço Militar. Cabe indagar ainda aos seus alunos sobre essas novas relações com o Estado e as regras que as fundamentam. Por exemplo, indague-os acerca das implicações relativas ao Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) para suas vidas.

E, por fim, proponha a questão: O que seria ser cidadão brasileiro?

Identidade, nacionalidade e supermercado cultural

Caro(a) cursista, é interessante notar que, no processo citado, a identidade brasileira se reduz e se equivale à nacionalidade brasileira que, por sua vez, se confunde no discurso oficial com cidadania. Esta é acompanhada e registrada pelos órgãos de controle, fiscalização e tributação do Estado. Nessa perspectiva, o exercício da cidadania está relacionado, dentre outras ações, com a quitação das responsabilidades perante o fisco, o serviço militar, a justiça eleitoral.

Como vimos na aula anterior, no que diz respeito à relação entre Estado e identidade cultural a modelagem do cidadão hoje seria onipresente e praticamente sem questionamento. Não se concebe a ideia de um indivíduo sem uma nação. Ter uma nacionalidade não é um atributo inerente à humanidade, mas, agora, parece ser.

Lembramos que, para Mathews (2002), os cidadãos são moldados culturalmente para que acreditem que eles e o Estado constituam uma coisa só dentro do “modo de vida de um povo”. A grande maioria acaba por acreditar nisso sem questionar.

Assim, em um nível mais básico da consciência cultural, onde não nos perguntamos por que vivemos de certo modo e não de outro, ser brasileiro é simplesmente ter a nacionalidade brasileira que possibilita ao cidadão manter uma relação com o Estado, que, como foi visto no vídeo, será documentada desde o seu nascer (certidão de nascimento), passando pela inserção e retirada do mundo do trabalho (carteira de trabalho e previdência social), pelo pagamento de impostos (CPF), pelas núpcias (certidão de casamento), até sua morte (certidão de óbito).

Lembramos ainda que, para Mathews, essa identidade cultural produzida pelo Estado nos últimos dois séculos, na sua moldagem do “modo de vida de um povo”, é, no presente, contraposta à identidade cultural intermediada pelo mercado, produto das últimas décadas, no contexto de emergência das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Nesse sentido, em certos lugares até os registros e documentos fornecidos pelos Estados ganham outros significados na formação da identidade. Canclini cita as observações de Michel de Certeau sobre a mescla na Califórnia de imigrantes mexicanos, colombianos, noruegueses, russos, italianos, e do leste dos Estados Unidos, onde a vida parecia consistir em passar constantemente as fronteiras, com diversas consequências em termos de identidade cultural.

Essa mobilidade se apoia no postulado de que uma pessoa não é identificada nem pelo nascimento, nem pela família, nem pelo estatuto profissional, nem pelas relações de amizade ou amorosas, nem pela propriedade. É como se toda identidade definida pelo estatuto e pelo lugar (origem, de trabalho, de domicílio, etc.) fosse reduzida, se não dissipada, pela velocidade de todos os movimentos. Sabe-se que não há carteira de identidade nos EUA; é substituída pela carteira de motorista e pelo cartão de crédito, ou seja, pela capacidade de atravessar o espaço e pela participação em um jogo de contratos fiduciários entre cidadãos norte-americanos. (2008, p. 315)

Em resumo, hoje, as pessoas de todo mundo afluente e ligado por essas novas tecnologias podem ser moldadas tanto pelos supermercados materiais e culturais quanto pelo Estado.

Sugestão de atividade no ambiente virtual



Caro professor ou professora, é oportuno lhe indagar: nesse contexto, ser brasileiro, no sentido de uma nacionalidade modelada pelas relações com o Estado, tem algum significado especial para seus alunos? Antes de responder, pondere ainda sobre outro fator: o consumismo que os influencia sobremaneira. Para Marcelo Gruman (2007, p. 2), esse fator parece potencializar o “efeito de supermercado cultural, ‘onde somos confrontados por uma gama de diferentes identidades dentre as quais parece ser possível fazer uma escolha’”.

Compartilhe seu ponto de vista no ambiente virtual.

Talvez os alunos sintam que podem escolher livremente as ideias pelas quais gostariam de viver. Salienta-se que as novas formas de interação (redes sociais, comunicadores instantâneos, blogs, fotoblogs, etc.), baseadas nas tecnologias da informação, aumentam essa sensação de liberdade, de não pertencimento, de que o lar, sua cidade é apenas o lugar, a referência de onde se parte para interação com todo o mundo.

Cabe à Sociologia, objetivando a realização de suas duas funções precípuas (o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais), ajudá-los a entender que as suas escolhas não são tão livres assim.

Aparentemente, eles se encontram perante um leque diversificado, um cardápio amplo, um supermercado, no qual escolhem e trocam, livremente, músicas, roupas, alimentos, estilos de vida, identidades. Porém, de fato, como já nos apontou Bourdieu e tantos outros cientistas sociais, as escolhas dos jovens também são influenciadas pela suas condições de classe, pelas suas relações de gênero, étnicas, religiosas. Ademais, para Mathews, as escolhas dos referidos bens no supermercado cultural são regidas por uma intensa propaganda de algumas escolhas e supressão de outras.

Para Mathews, tudo isto ainda é gerador de uma das profundas contradições da época moderna: a crise de identidade que também afeta os jovens. Eles pertencem uma dada cultura nacional, mas, ao mesmo tempo, se sentem, são compelidos a serem consumidores de um supermercado cultural global.

2 Sugestão de atividade para sala de aula

Caro professor ou professora, a canção Lucy Jones, interpretada pelo grupo Identidade, exemplifica de algum modo essas contradições e poderia ser utilizada na discussão com seus alunos.⁸

Lucy Jones – com o Grupo Identidade

Lucy Jones quer ser especial
Anda na rua com seu sexy groove total
Lucy faz teatro para os seus pais
Pois adora a noite e festas legais

Lucy tem um charme irresistível
Só compra roupas caras pra ser invencível
Lucy faz teatro para os seus pais
Pois adora a noite e festas legais...

Composição: L. Hanke / E. Dolzan / E. Solano

Identidade nacional e hibridação cultural no Brasil

No caso brasileiro, além da questão do supermercado cultural, ainda há outro fator que pesa na discussão sobre identidade nacional. Como nos lembra Canclini, aqui temos um

terreno fértil, onde a hibridação cultural floresceu fortemente tanto nos seus modos tradicionais (mestiçagem, sincretismos) quanto nas suas formas mais contemporâneas.

Cite abaixo, se possível, quatro exemplos de processos ou produtos resultantes de hibridação cultural, entre nós:

Produtos ou processos híbridos:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Para Canclini, atualmente a intensificação da interculturalidade favorece intercâmbio, misturas maiores e mais diversificadas do que em outros tempos. Dessa forma, no Brasil, temos gente que é “brasileira por nacionalidade, portuguesa por língua, russa ou japonesa pela origem, e católica ou afro-americana pela religião” (2008, p. XXXIII).

Essa variabilidade de regime de pertença desafia mais uma vez o pensamento binário a qualquer tentativa de ordenar o mundo em identidades puras e oposições simples: tradicional x moderno, local x nacional, global, norte-sul. Cabe observar, porém, que foram essas e outras oposições que marcaram profundamente os movimentos culturais, sociais, artísticos, passados e contemporâneos, que tinham no seu bojo as questões relativas à identidade nacional.

Para Ruben George Oliven (2002), o tema identidade esteve associado à própria formação de nação. Ele nos lembra que para se construir uma nação é necessária uma cultura como suporte. E, nesse caso, a cultura faz referência a um passado comum e a um povo.

Nota-se que, aqui, cultura assume sua acepção clássica (modo de vida de um povo). E, então, se transforma em sinônimo de memória. Como nos apontou Montagnari, o termo originalmente quer dizer “aqueles que se fixam em determinado lugar, cultivam a terra e cultuam seus antepassados, sua memória, que fazem e contam sua história, têm cultura” (mimeo).

Cabe salientar que os processos educacionais (formais ou não) voltados para a formação dos seus cidadãos, nas mais

⁸ Clipe disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=rFsp7k_wBFk>.

diversas sociedades (tradicionalis ou modernas, urbanas ou rurais, autoritárias ou democráticas), objetivam resgatar justamente essa história. No caso do Brasil, Shirlei Daudt Rodrigues observa que esse resgate poderia atingir alguns objetivos imprescindíveis, com repercussões políticas e pedagógicas:

Compreender os elementos que nos fundam enquanto brasileiros, colonizados em meio a discursos estrangeiros, é necessário para termos uma postura crítica frente às cristalizações subjacentes à formação das identidades-nós.

Observar as diversas formas de reinterpretações, filtragem e

adequações ao contexto social, feitas ao longo do processo histórico brasileiro, permite-nos maior liberdade de consciência e ação (2007, p. 22).

Para tanto, a autora (2007, p. 22-27) nos sugere utilizar um quadro construído a partir das pesquisas de Marisa Veloso e Maria Angélica Madeira, (1999). Nesse quadro, didaticamente tipificado, e aqui sintetizado, distingue-se, a partir do séc. XIX, quatro fases diferentes do pensamento social sobre o passado, o presente e o futuro do Brasil:

Idealização primeira metade do século XIX

Ainda não havia se constituído um sistema intelectual autônomo e crítico. Os discursos eram voltados à exaltação do Brasil enquanto paraíso natural, sem conflitos e belo. Esta vocação patriótica-sentimental empenhada nas campanhas nacionais ganhava o beneplácito imperial. O negro não aparece como parte da história e o índio é tratado de maneira exótica e irreal, em um

saudosismo nativista. Neste contexto, não se discute efetivamente nem passado nem futuro coletivo, apenas se vive um presente protegido das impurezas da realidade brasileira. Assim, não se buscava compreender profundamente a nação ou a identidade brasileira, nem produzir teorias que estimulassem as possibilidades de ampliação da cidadania.

Biologização primeira metade do século XIX

Tendências europeias como o Evolucionismo, o Naturalismo, o Cientificismo e o Positivismo entram com vigor nos discursos produzidos sobre Povo e Nação, sempre associados a uma reflexão acerca de Meio Geográfico e Raça. O negro começa a aparecer no quadro de formação do Brasil, mas como raça inferior. A escravidão é tida como um entrave para a evolução da nação, seja pela condição de inferioridade do negro que foi trazido, seja pela relação de parasita-parasitado que debilita os grupos de indivíduos envolvidos. O povo brasileiro passa a ser reconhecido como mestiço, mas, na maioria dos discursos, aparece associado a um sentimento de inferioridade devido a esta condição, já que o valor dado à “raça pura”, importado da Europa, estava em voga.

A despeito das crises surgidas a partir da percepção de tradições e os padrões europeus determinando nossa autoima-

gem coletiva, inicia-se um sentimento de nacionalidade. O passado, mesmo não sendo sistematicamente estudado, começa a ser timidamente considerado em suas marcas no presente (em uma perspectiva evolucionista e biológica, não histórica). O futuro começa a ser pensado para a nação: propõe-se o “branqueamento” da população, por meio da migração preferencial de italianos e germânicos, para o melhoramento da raça e consequentemente da pátria (Silvio Romero, 1901); Manoel Bomfim (1905) sugere, como solução, educação para toda a população que possibilitaria um “associativismo”, acabando com o “parasitismo”, entre a elite e o restante dos brasileiros, permitindo o crescimento da nação. Suas ideias eram bastante revolucionárias e dissonantes para o contexto extremamente racista em que vivia, mas inspiraram jovens de outras gerações.

Culturalização primeira metade do século XX

O conceito antropológico de cultura e o culturalismo entram como ferramentas teórico-metodológicas na construção de novos discursos sobre o Brasil. Surge um movimento de busca da nação enquanto uma unidade (com suas diversidades e contra-

dições). Procura-se conhecer os diversos elementos e manifestações culturais para compreender a formação estrutural da cultura brasileira, mas sem fórmulas pré-estabelecidas de “fora”. É claro que os novos recursos conceituais e o próprio movimento mo-

dernista são emanados da Europa, mas adquirem características peculiares no Brasil. Em primeiro lugar, nossos modernistas não eram futuristas no sentido de negar o passado. Ao contrário, é a partir deste movimento que se traz o resgate do passado como construção histórica da identidade nacional. A história começa a ser trabalhada enquanto processo que informa o modo de ser e possibilita o futuro. Preocupou-se, então, com a preservação do patrimônio histórico-cultural, já que é fundamental para a existência e manutenção de uma identidade brasileira. Havia um sentimento de alitez frente ao outro estrangeiro, ao colonizador, e uma missão de reencontro cultural com o Brasil em suas diversas manifestações. Por isso, pesquisou-se a variedade brasileira, buscando-se uma síntese das diversidades. A revelação estava dentro, não fora, da nossa Cultura. Somente a partir da nação construída com bases culturais enraizadas, genuinamente brasileiras, poderíamos ser civilizados e universais.

Politização segunda metade do século XX

Neste contexto, a produção dos discursos sobre o Brasil não se dá mais por meio de intelectuais isolados, mas associados às instituições. Dentre as instituições mais importantes, nas décadas de 50 e 60, estavam: a USP (Universidade de São Paulo), o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) e a ESG (Escola Superior de Guerra). Apesar das diferenças, os discursos convergiam hegemonomicamente em alguns elementos: havia uma reflexão sociológica-científica que recebia forte influência norte-americana; o nacionalismo vigente não era associado à noção de identidade, mas às categorias de industrialização, progresso, desenvolvimento, estabilidade e autonomia; surge a ideia de terceiro mundo e a preocupação em superar o subdesenvolvimento; discutia-se o papel da burguesia nacional para o crescimento, modernização e independência econômica e política da nação.

Formam-se intelectuais que não querem mais falar pelo povo, mas sim estar ao lado dele: iniciativas como as do teatro do oprimido (Augusto Boal), a pedagogia do oprimido (Paulo Freire), pesquisas participantes são alternativas que começam a ser experimentadas. Outros setores da população também começam a se organizar politicamente: surgem ligas campesinas; a juventude entra no cenário político, tendo sua representação mais organizada com a UNE (União Nacional dos Estudantes) e as juventudes católicas.

Não era um movimento organizado, nem bem definido, mas grupos de pessoas pensando, pesquisando, agindo e criando a partir de uma nova sociedade que se vislumbrava e de uma consciência coletiva nacional que se enraizava. No entanto, a criação e a ação estavam engajadas em um projeto de construção cultural da nação, sem envolver-se muito nos conflitos e contradições sociopolíticas e econômicas. Estudavam-se e valorizavam-se as manifestações culturais do povo brasileiro e lutava-se para preservá-las ou ressignificá-las, mas NÃO COM este povo. O abismo entre a elite, os intelectuais e o resto da população ainda permanecia: “duma coisa não participamos: o amilhoramento político-social do homem [...] Se de alguma coisa pode valer o meu desgosto [...] não fiquem apenas nisto, espiões da vida, camuflados em técnicos de vida, espiando a multidão passar. Marchem com as multidões” (ANDRADE, 1990, p. 38). Esta tarefa, os modernistas deixam para a próxima geração.

Por volta da década de 70, diferentes grupos e categorias começam a falar por conta própria e ter expressão social de suas visões sobre o mundo: as mulheres, os negros, os prisioneiros, os soldados, os doentes nos hospitais, os homossexuais, os ecologistas começam a construir discursos, se afirmarem politicamente, combatendo os controles e coerções que reproduzem o mesmo poder em todos os lugares.

A partir da década de 90, os diferentes movimentos foram se articulando entre si, tornaram-se mais institucionalizados: formaram-se Fóruns que estabeleceram prática de encontros nacionais em larga escala, gerando grandes diagnósticos dos problemas sociais, definindo metas e objetivos estratégicos. As ONGs (organizações não-governamentais), que nos anos 80 atuavam totalmente ligadas aos movimentos populares, passam a ser inscritas no universo do Terceiro Setor, atuando em áreas em que a prestação de serviços sociais é carente ou ausente. Esta infinidade de linhas de atuação política e produção de discursos sobre a realidade brasileira, apesar de heterogênea em temáticas e demandas, é, em vários momentos, unificada devido às crenças socioeconômicas ampliadas a cada dia, e por um mote antiglobalização. À beira do século XXI tecem-se redes de movimentos internacionais contra um sistema opressor, excludente e massificador que transcende as fronteiras brasileiras.

Oliven (2002) salienta dois aspectos dessa história. Primeiro, o tema da identidade brasileira necessitou de intelectuais que a formulassem, elaborassem teorias e conceitos. Mas, uma vez formulados, muitos deles se transformaram em senso comum, em representações sociais, nos termos de Moscovici. As proposições de Gilberto Freyre sobre a “democracia racial brasileira”, por exemplo, constituem senso comum para várias parcelas da sociedade, ainda que a maior parte delas não tenha lido Casa Grande e Senzala.

Essas proposições que estão sendo retomadas mais uma vez agora, no contexto do debate sobre as políticas de cotas raciais. De um lado, os defensores dessas políticas procuram demonstrar, com os dados relativos à renda, emprego, educação e saúde muito desfavoráveis aos negros, que nunca houve uma democracia racial no país, e, do outro lado, os que são contrários às cotas sustentando que nunca existiu segregação ou apartheid racial como nos EUA. Por aqui, a desigualdade seria social, o que poderia justificar, no máximo, cotas sociais.

A tese das “ideias fora do lugar”, desenvolvida por Schwarz, é outro exemplo desse processo. Ela foi desenvolvida para análise da obra de Machado de Assis, porém, desvinculada dessa intenção, virou senso comum em um país onde há um sentimento forte, embora difuso, de que as ideias e práticas culturais, geralmente, estariam “fora do lugar”.⁹

Para Oliven, a rigor nada pertenceria a um lugar somente porque tudo pode ser adaptado aos interesses e aos contextos sempre em transformação. Para ele, a dinâmica cultural implica em um processo continuo de desterritorialização e reterritorialização. Assim, ideias, conceitos, práticas originárias de um espaço acabam por migrar para outros, onde, diversas vezes, acham um ambiente diferente do original, porém acabam por se adaptar e “entram no novo lugar”.

Nessa perspectiva, o autor destaca um segundo aspecto da referida história: a construção híbrida da cultura brasileira tanto em termos tradicionais (mestiçagem, sincretismo) quanto contemporâneos. Ainda que os produtos dessa hibridação possam ter seu valor negado ou afirmado, em função dos interesses e grupos em disputa. Às vezes, a mestiçagem populacional é negada, enquanto valor (quando se aposta no embranquecimento como solução para os problemas nacionais), ou afirmada (quando se exalta o caráter moreno do brasileiro).

Não obstante esses movimentos, a hibridação tornou a sociedade brasileira peculiar “com sua capacidade de assimilar aspectos da modernidade que lhe interessam e transformá-lo em algo adaptado à sua própria realidade, em que o moderno

se articula ao tradicional, o racional ao afetivo e o individual ao pessoal” (OLIVEN, 2002, p. 9).

CONHECENDO MAIS SOBRE

Cultura, brasileira e identidade nacional

Caro(a) cursista, nós vimos que a partir da década 70, especialmente no período de redemocratização, diversas identidades sociais buscaram afirmação: as identidades etárias (representadas pelo jovem, enquanto categoria social, mais tarde também pelos idosos), a identidade de gênero (mulheres e homossexuais), as identidades religiosas, as identidades étnicas (índios e negros) e as identidades regionais. Contudo, nesta aula, tais identidades e seus processos de afirmação só puderam ser citados. Para conhecer mais sobre esses e outros temas correlacionados e, sobretudo, trabalhá-los com seus alunos, sugerimos alguns textos e vídeos:

TEXTOS:

- ANTROPOLOGIAS – *Autodeterminação como antídoto*
Link: <<http://antropologias.blogspot.com/2010/02/autodeterminacao-como-antidoto.html>>.
- ARRUDA, Maria Arminda. Pensamento brasileiro e sociologia da cultura: questões de interpretação. *Tempo Social*, v.16, nº 1. São Paulo, 2004
Link: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010320702004000100006>.
- BARBOSA, Lívia. *O jeitinho brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros*. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992
Link: <<http://www.webartigos.com/articles/6105/1/O-Jeitinho-Brasileiro/pagina1.html>>.
- DAMATTA, Roberto. Digressão: a fábula das 3 raças. In: _____. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- GOMES, Laura Graziela; BARBOSA, Lívia; DRUMMOND, José Augusto. (Orgs.). *O Brasil não é para principiantes: carnavais, malandros e heróis, 20 anos depois*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

9 Obra de Machado de Assis que suscitou diversos estudos sobre a construção da identidade nacional. Eder Silveira fez um estudo comparativo entre a concepção de “Medalhão”, expressa no conto do escritor carioca Machado de Assis (1839-1908), *A Teoria do Medalhão*, e aquela de “Homem Cordial”, desenvolvido pelo historiador Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982) na obra *Raízes do Brasil*. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/02_raizes.htm>.

- GOMES, Tiago. *Gente do samba: malandragem e identidade nacional no final da Primeira República*. Disponível em:
Link: <http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi09/topoi9a7.pdf>.
- FRY, Peter; MAC RAE, Edward. *O que é homossexualidade?*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MELLO, Marisa. *Gênero, raça e classe na modernidade/subalternidade à brasileira (1930-1945)*
Link: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19490.pdf>>.

- SOUZA, Jessé. *Identidade nacional e dominação social: uma crítica a percepção do Brasil moderno*
Link: <www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/391.rtf>.

- VAZ, Florêncio. *Identidade indígena*

Link: <<http://www.alasru.org/cdalasru2006/25%20GT%20Flor%C3%AAncio%20Almeida%20Vaz%20Filho.pdf>>.

VÍDEOS:

- *Identidade* – Jorge Aragão

Link: <<http://www.youtube.com/watch?v=rm-Eexth0Pw>>

- *Identidade* – Fernando Meireles

Link: <<http://www.youtube.com/watch?v=yKG8no8OKDg>>

- *Quem são eles? (Índios no Brasil)*

Link: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22224>

- *Inclassificáveis* – Arnaldo Antunes

Link: <<http://www.youtube.com/watch?v=AZOAAtaqngU&feature=related>>

- *Mussum e o racismo* – Episódio – Programa Os Trapalhões.

Link: <<http://www.youtube.com/watch?v=cKaX3CE16UI>>

- *RIC – Nova carteira de identidade brasileira* (Vídeo Institucional)

Link: <<http://www.youtube.com/watch?v=MHb1zl0wk8M&feature=related>>

- *O perigo de uma única história* – Palestra com Chimamanda Adichie

Link: <http://www.ted.com/talks/lang/por_br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html>

COMO VIMOS NESTA AULA...

Mais que a revisão de autores, vimos como alguns movimentos culturais, sociais, artísticos, passados e contemporâneos, contribuíram para a discussão do tema identidade nacional. A partir do conceito de cultura, vimos que essa identidade resultou de diversos processos de hibridação.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

1 Atividade de aprofundamento

Prezado(a) cursita, apresentamos a história da construção do tema identidade no pensamento social brasileiro, em quatro fases. Na 1ª disciplina deste Módulo, 6ª aula, História da Sociologia, você teve a oportunidade de estudar alguns pensadores sociais que contribuíram para o referido processo de construção.

Propomos que releia os materiais didáticos e apontamentos relativos à aula em questão. Depois, escolha um pensador (da primeira ou segunda metade do século XX) e faça uma análise de suas ideias apontando as repercussões de suas proposições sobre o tema. Um exemplo interessante e inspirador para esse tipo de análise é o texto de Eder Silveira, *Considerações sobre O Homem Cordial, de Sérgio Buarque de Holanda e A Teoria do Medalhão, de Machado de Assis*.

2 Atividade de planejamento para a sala de aula

A partir do projeto de pesquisa, iniciado na aula anterior, sistematize com os alunos os dados coletados considerando, inclusive, aspectos relativos às identidades sociais citadas na quarta fase da construção identitária brasileira (etárias, religiosas, étnicas, regionais e de gênero) que hoje buscam afirmação. Esta é a 2ª parte do trabalho a ser finalizado na próxima aula.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. O movimento modernista. In: BERRIEL, Carlos Eduardo (Org.).
Mário de Andrade hoje. São Paulo: Ensaio, 1990.

CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4.
ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

GRUMAN, Marcelo. “(In) diferença” por excesso? O lugar das identidades na contemporaneidade. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 79. Dez. 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/079/79gruman.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

OLIVEN, Ruben George. Cultura brasileira e identidade nacional (O eterno retorno). In:
MICELI, Sérgio (Org.). *O que ler na Ciência Social brasileira*. São Paulo: Anpocs, Editora Sumaré; Brasília, Capes, 2002.

MATHEWS, Gordon. *Cultura global e identidade individual*. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

RODRIGUES, Shirlei. *Cidadania e espaço público a partir da escola: resgate, recriação ou abandono?* Brasília: UnB, 2007. [Orientadora: Fernanda Antonia da Fonseca]. Disponível em: <<https://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/2914>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

SILVEIRA, Eder. *Considerações sobre O Homem Cordial, de Sérgio Buarque de Holanda, e A Teoria do Medalhão, de Machado de Assis*. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/02_raizes.htm>. Acesso em: 17 ago. 2010.

VELOSO, Mariza; MADEIRA, Angélica. *Leituras brasileiras: itinerários no pensamento social e na literatura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Indústria cultural e o universo jovem

Mário Bispo dos Santos • Shirlei Daudt Rodrigues Leal

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro(a) cursista, no dia a dia escolar, observa-se como os estilos de vida, as preferências, as posturas culturais apontam para quem são, o que querem ou não ser os jovens. Mesmo que muitos não tenham escolhido claramente o que querem ser, apresentam estilos expressivos que os identificam socialmente. Cabe indagar: Até que ponto tais escolhas e expressões são marcadas pela indústria cultural? Qual o grau de autonomia da juventude?

Vimos nas aulas anteriores que existe uma infinidade de fatores que influenciam o que somos em nossas ações e relações sociais. As hibridizações feitas ao longo de nossa história nacional, até a atualidade de um mercado global potencializador da pluralidade cultural, amplia o leque de possibilidades do que podemos vir a ser. No entanto, essas possibilidades na maioria das vezes não estão postas como alternativas a serem conscientemente escolhidas por nossos jovens, já que são percebidas de forma difusa, misturadas, naturalizadas, desenraizadas. Muitas vezes esses jovens não passam de meros consumidores de uma indústria cultural global, à mercê do que outros decidem ressaltar como bom, belo e comérciável. Sua participação crítica e criativa fica embotada em um mundo de muitos estímulos e pouca memória. Não compreendendo sua localização social, perdem o domínio de sua identidade.

Quanto mais consciência temos das matrizes histórico-culturais que influenciaram nossas escolhas, mais alternativas podemos vislumbrar e, portanto, maior o grau de autonomia perante a diversidade de posições. Mas será que nossos alunos valorizam o conhecimento da história e comprehendem sua relação com as suas identidades? Em um mundo onde tudo acontece tão rápido, com mudanças que tornam as coisas imediatamente obsoletas, os símbolos culturais são comerciais e saem de moda, será que há espaço para a memória? Podemos falar de identidades, ou será que são tão transitórias e manipuláveis que este conceito se torna irrelevante para o posicionamento do jovem hoje? É possível ampliar a consciência crítica de nossos alunos, a partir da discussão sobre suas identidades e seus dilemas no mundo contemporâneo dominado pela indústria cultural global?

PROPOONDO OBJETIVOS

Diane da problemáticaposta, revisaremos alguns autores que trabalharam os dilemas da juventude em um mundo repleto de informações, símbolos, valores difusos e globalizados, buscando:

- ▶ Problematizar a relação entre juventude, cultura, identidade e mercado.
- ▶ Refletir sobre o lugar e a importância da criticidade histórica e a Imaginação Sociológica.
- ▶ Desenvolver uma reflexão sobre os dilemas dos jovens no mundo contemporâneo e as possíveis contribuições do ensino de Sociologia no Ensino Médio.

CONHECENDO SOBRE

Indústria cultural e cultura de massa

Caro(a) cursista, para incentivarmos maior relação entre a teoria sociológica aqui aprofundada e suas aulas, iniciaremos a discussão dos conceitos propondo um problematização a ser levada aos seus alunos:

1 Sugestão de atividade para sala de aula

Peça aos estudantes para trazerem algum produto ou símbolo cultural de *que gostam e esteja na moda*: músicas, filmes, livros, gírias, trejeitos, roupas, imagens, comidas, entre outros. Então discuta, a partir das questões: O que faz cada um deles gostar desses produtos ou símbolos? Por que eles estão na moda, e quem a define? Existem muitas coisas de que eles gostam e nunca estiveram ou saíram de moda?

Depois desta conversa inicial, peça para os jovens lerem em voz alta o seguinte trecho do poema de Carlos Drummond de Andrade:

Eu, etiqueta

Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório,
um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida.
Em minha camiseta, a marca de cigarro
que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produto
que nunca experimentei
mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
de alguma coisa não provada
por este provador de longa idade.
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
minha gravata e cinto e escova e pente,
meu copo, minha xícara,
minha toalha de banho e sabonete,
meu isso, meu aquilo,
desde a cabeça ao bico dos sapatos,
são mensagens,
letras falantes,
gritos visuais,
ordens de uso, abuso, reincidência,
costume, hábito, premência,
indispensabilidade,
e fazem de mim homem-anúncio itinerante,
escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É doce estar na moda, ainda que a moda
seja negar minha identidade,
trocá-la por mil, açambarcando
todas as marcas registradas,
todos os logotipos do mercado [...]

Depois, forme grupos para que discutam e comentem posteriormente para toda a turma suas conclusões.

Este poema é analisado pelo sociólogo Eduardo Fernando Montagnari em seu texto *Indústria Cultural e Cultura de Massa*¹⁰:

O retrato estampado nos versos de Carlos Drummond de Andrade ganhou um conceito sociológico: *reificação*. Na verdade, uma expressão que quer dizer o mesmo que a palavra utilizada pelo poeta: *coisificação*. E que tem a ver com esse estranho e contraditório processo que, ao naturalizar o mundo das mercadorias, coi-

sifica as relações sociais. É o que se pode perceber, por exemplo, quando ouvimos ou lemos que o mercado está mal-humorado ou eufórico, instável ou depressivo... Com efeito, o mercado, dotado de “humanidade”, passou a comandar nossas existências de acordo com o ponto de vista da maior promotora de nossos desejos, gostos e sentimentos: essa tal de *mídia*.

No referido texto, Montagnari contrapõe diferentes visões dos processos culturais atuais. Inicia a discussão partindo do termo *Indústria Cultural*: expressão empregada primeiramente por dois filósofos e sociólogos alemães integrantes da chamada Escola de *Frankfurt*¹¹, Max Horkheimer (1895-1973) e Theodor Adorno (1903-1969), na metade do século passado, utilizada para designar a forma de produzir e consumir *cultura* nas sociedades industrializadas.

Para os teóricos alemães não interessam as explicações de quem gosta de ver na *indústria cultural* apenas o *avanço tecnológico*. Para eles, a verdade que *recobre a tecnologia* tem um nome: *negócio*. Um *negócio* que esconde, por detrás da *explicação em termos do avanço tecnológico*, o mundo em que a técnica encarna o poder dos grupos e das classes dos economicamente mais fortes sobre o resto da sociedade. [...] Significa *padronização*. Significa dizer que as criações artísticas já não são obras únicas que não podem ser reproduzidas. As obras de arte se transformaram agora em objetos que a racionalidade técnica *produz em série*, isto é, *industrialmente*, como qualquer outro bem, qualquer outra coisa. Os “objetos” de arte agora são *mercadorias*.

A terminologia *indústria cultural*, muitas vezes é associada às expressões cultura de massa, comunicação de massa e sociedade de massa. Estes últimos termos nem sempre tiveram um estigma negativo:

Expressão máxima do pensamento liberal da sociologia norte-americana, o termo cultura de massa traduz um otimismo teórico-político que é oposto ao niilismo implícito no conceito alemão de *indústria cultural*. Como explica a filósofa brasileira Marilena Chauí (1986:25-6), graças às ideias de *cultura e sociedade de massa*, o conceito *cultura de massa* imaginou, nos idos dos anos 50 e 60 do século passado, “poder livrar-se definitivamente do fantasma que atormentava a explicação científica social, isto é, o marxismo e seu mais perigoso conceito, a luta de classes”. A noção de *massa*, explica a autora, queria significar o fim das classes sociais, das contradições e da luta sociopolítica e, por consequência, o fim da luta de classes. Era a massa tornando real o sonho da democracia liberal norte-americana: as divisões sociais ficando reduzidas a divergências de interesses particulares

10 Este texto não foi publicado, mas está disponível aos cursistas na biblioteca virtual oferecida por este programa de pós-graduação a distância.

11 A designação *Escola de Frankfurt* não diz respeito a uma construção, um lugar, mas a um grupo de intelectuais que nos anos 30 do século passado pensaram e produziram uma teoria crítica da sociedade capitalista.



Sugestão de atividade no ambiente virtual

Caro(a) cursista, a partir da discussão apresentada acima, compartilhe no ambiente virtual pelo menos uma experiência pedagógica ou uma ideia de sequência didática relativa à seguinte questão trabalhada com os alunos: Quais os problemas, vantagens ou possibilidades que a indústria cultural e a cultura de massa trazem para a juventude?

■ Universo jovem e seus dilemas na sociedade globalizada

Nossos jovens nasceram em um mundo onde os meios de comunicação e de transporte aumentam cada vez mais o volume e rapidez das informações, trocas e transformações culturais. Já na década de 50 e 60 do século passado, Wright Mills escrevia sobre os dilemas das pessoas, e de jovens que viviam em uma “era do fato” e não conseguiam se orientar de acordo com os valores que amavam. Devido à rapidez histórica, não conseguiam compreender os meandros das relações entre o eu e o mundo para posicionar-se efetivamente frente a este:

Será de espantar que os homens comuns sintam sua incapacidade de enfrentar os horizontes mais extensos à frente dos quais foram tão subitamente colocados? Que não possam compreender o sentido de sua época e de suas próprias vidas? Que – em defesa do eu – tornem-se moralmente insensíveis, tentando permanecer como seres totalmente particulares? Será de espantar que se tornem possuídos de uma sensação de encurralamento? (MILLS, 1959).

No caso dos jovens de hoje, a questão se complexifica, pois muitos não chegam nem a saber quais os valores que amam. Não chegam a construir uma identidade moral bem definida. Atualmente, a diversidade (e a tolerância a ela) ganha espaço significativo no amplo processo social. A formação moral neste contexto torna-se cada vez mais variada e difusa, e os valores incorporados, por uma mesma pessoa, muitas vezes são contraditórios, sendo mobilizados diferentemente de acordo com cada situação vivenciada (LAHIRE, 1998). Neste sentido, as situações têm uma relevância enorme perante o comportamento e identidade dos indivíduos, mais do que a bagagem moral, já que esta última, bastante heterogênea e modulável, não permite posturas lineares e constantes, independentes da diversidade de desafios que se enfrenta. Assim, podemos inferir que, se por um lado nossos jovens são mais maleáveis e abertos à

de grupos e indivíduos que assim podem chegar ao consenso político à maneira do mercado que se autorregula (e que parece ter vida própria).

Hoje, uma metáfora corriqueira, cunhada e professada pelo norte-americano Herbert Marshall MacLuhan (1911-1980), a expressão “aldeia global” passou então a indicar o contrário da visão sombria que os teóricos alemães tinham da sociedade contemporânea, da *sociedade de consumo*.

Assim, uma dualidade original é observada no debate acerca dos processos culturais modernos:

Os niilistas vendo nos meios de comunicação e na cultura de massas um mundo de consumismo que decreta o fim da própria cultura, e os otimistas vendo na cultura de massa a difusão e possibilidade de fruição democrática da produção cultural. Os niilistas vendo na reprodução (fabricação) das obras de arte o fim da própria arte, e os integrados vendo no processo reprodução cultural uma possibilidade real de todos os interessados terem agora acesso a um universo anteriormente facultado a uma minoria privilegiada.

Montagnari continua a discussão contrapondo outros autores e discursos. Mais dualidades aparecem ao longo da história contemporânea:

Há os que apostam nesse processo que disponibiliza os recursos tecnológicos necessários à produção e circulação de “trabalhos alternativos” (gravações de cds, dvds, vídeos, com qualidade técnica jamais imaginada) em rede, onde se pode produzir e trocar informações e desejos ou fazer circular *digitalmente* de tudo, de pensamentos a criações culturais. Mas há também os que acreditam que nunca o processo de industrialização e do avanço tecnológico esteve tão a serviço da reprodução de um “mundo desencantado”, como diria o sociólogo alemão Max Weber (1864-1920), em que nem mesmo os indivíduos, em especial no universo publicitário, do chamado *merchandising*, são mais eles mesmos, mas, quase sempre, “um novo fulano de tal”.

Por fim, o sociólogo aponta dois autores que problematizam essas oposições, na medida em que mantêm uma reserva crítica às idealizações acerca das culturas:

Não devemos generalizar – “coisificar” – também as culturas encarando-as como coisas acabadas, prontas, que existem em si mesmas. Ao contrário, “é preciso saber que toda evolução implica abandono, toda criação comporta destruição, que todo ganho histórico se paga com uma perda”. (MORIN; KERN, s/d., p. 7)

diversidade e às mudanças, por outro acabam por serem mais suscetíveis à moda, à indústria cultural, ao mercado.

De qualquer forma, tanto a juventude da época de Mills quanto a de agora parece carecer do que ele chamou de “Imaginação Sociológica”, ou seja, de uma qualidade de espírito que lhes desse a capacidade de compreender as relações entre o indivíduo e a sociedade, entre a história e a biografia.

De fato, diversos autores apontam que o homem moderno, por conta de todo um processo histórico, tende a sentir a sociedade como externa a ele, ou seja, não percebe a intrínseca ligação entre o meio social e sua identidade. Segundo Elias (1994), a dualidade indivíduo X sociedade constrói-se a partir de vivências reais estabelecidas ao longo do processo civilizador que são intensificadas a cada dia desde o advento da modernidade e sua decorrente complexificação social:

[...] a sensação de existir em isolamento, em oposição ao ‘mundo externo’ das pessoas e das coisas, e de ser, ‘internamente’, algo para sempre separado do que existe ‘do lado de fora’, talvez até se encontre com frequência bem superior nas sociedades ocidentais de hoje do que em qualquer época do passado [...] (ELIAS, 1994, p. 97)

O Processo Civilizador descreve rapidamente a construção do habitus do indivíduo, segundo o momento histórico em que nasce e é socializado. À medida que as sociedades vão crescendo e diversificando as possibilidades de inserção dos seus membros, aumentam as opções oferecidas a eles quanto ao treinamento e orientação de seus esforços. Assim, essas pessoas começam a perceber suas diferenças com relação aos outros e a compreenderem-se como indivíduo único, que escolhe seu destino. Apesar da diferenciação na formação, existem vários elementos educativos comuns entre os indivíduos participantes desse mesmo contexto histórico-cultural. Entre os mais relevantes, está o treinamento para a contenção dos impulsos, para o planejamento da ação, para resignar-se no presente e projetar os desejos no futuro. Isto amplia a percepção contraditória entre o eu e o mundo:

Quando esses impulsos só podem expressar-se na ação de maneira silenciosa, postergada e indireta, com um intenso autocontrole habitual, o indivíduo frequentemente se vê tomado pela sensação de estar isolado de todas as outras pessoas e do mundo inteiro por uma barreira invisível. (Idem, p. 99)

Desta maneira, aprendemos a nos portar como “estátuas pensantes”, incapazes de nos mover, nos expressar, de nos relacionar com os outros para, juntos, agirmos conscientemente sobre a realidade. Esta condição pode ser potencializada se considerarmos as questões dadas na discussão anterior sobre indústria cultural e cultura de massa:

O espectador olha [...] Tudo se desenrola diante de seus olhos, mas ele não pode tocar, aderir corporalmente àquilo que contempla. Em compensação, o olho do espectador está em toda parte [...] sempre vê tudo em plano aproximado [...] mesmo o que está mais próximo está infinitamente distante da imagem, sempre presente, é verdade, nunca materializada. Ele participa do espetáculo, mas sua participação é sempre pelo intermédio do corifeu, mediador, jornalista, locutor, fotógrafo, *cameraman*, vedete, herói imaginário”. (MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*. 2005, p. 74)

2 Sugestão de atividade para sala de aula

Nesse sentido, caro(a) professor ou professora, se possível proponha as seguintes questões para seus alunos:

- ▶ Quais os principais dilemas que vocês vivem hoje?
- ▶ Vocês se sentem espectadores ou sujeitos do processo cultural global?
- ▶ Qual a relevância que vocês dão ao estudo da história social para a compreensão de suas identidades e escolhas?

Estes dilemas se ampliam a cada geração, pois o mundo torna-se mais complexo, diverso e também excludente. Os jovens de hoje deparam-se com uma infinidade de opções a trilhar que contrastam com as possibilidades efetivas de consumá-las. Desde criança somos treinados a um grau elevado de autocontrole e independência, a competir com os outros e a tentar distinguirmo-nos por nossas qualidades e esforços pessoais.

No entanto, estão impostos limites sociais às possibilidades de distinção pessoal, que em diversas situações é desvalorizada (não podemos sair muito do padrão cultural estabelecido). Essas inúmeras situações e aprendizagens dissonantes geram tensões que os indivíduos percebem como naturalmente pessoais, mas, na verdade, são intrinsecamente relacionadas às normas e tramas sociais (ELIAS, 1994). Essas tensões, associadas à compreensão individualista da realidade, são úteis à dinâmica social maximizadora da produção e do capital, na medida em que o indivíduo direciona suas angústias e ansiedades para o aumento de sua produtividade, aprofundamento de sua qualificação profissional, vendo o outro cada vez mais como obstáculo aos seus projetos, tornando-se inábil para se identificar com o coletivo e intervir mais efetivamente onde está inserido.

Como vimos, a situação social atual dificulta ao jovem compreender bem a relação entre sua identidade, suas escolhas e a sociedade em que vive. Sente-se extremamente cibrado por vetores sociais diversos e, muitas vezes, contraditórios. Não entendendo profundamente as tramas que transcendem

seu cenário próximo e sua vida pessoal, acaba por se fixar mais em seu ambiente privado, já que teme a esfera social mais ampla (MILLS, 1959). Não percebendo a importância da compreensão histórica para se localizar e agir mais conscientemente sobre o mundo, acaba refém da indústria cultural. Esta, por sua vez, pode intensificar esse processo de individualismo, apatia social e postura não crítica.



Sugestão de atividade no ambiente virtual

Montagnari apresenta o argumento de Adorno e Horkheimer em que o “poder do capital” faz da arte na sociedade contemporânea apenas uma obra de *mimese*, uma cópia. Não sendo mais uma negação do que existe, o que a arte provoca é o reconhecimento do público naquilo que o público julga ser. O imaginário administrado pelo cinema, pela televisão, pelas revistas, pelos discos, pela publicidade enfim, faz que “imaginemos que estamos imaginando”, uma vez que tudo já está dado, pronto, acabado.

Você concorda com essa posição? Em que esta questão pode estar relacionada com os dilemas de seus alunos? Qual seria a contribuição e desafios do ensino de Sociologia neste quadro social de aceitação acrítica? Poste e debata no Fórum seu ponto de vista e de seus alunos.

Identidades, desafios e possibilidades para a juventude

Mesmo com o processo social que leva ao individualismo e à sujeição cultural ao mercado global, percebe-se que mesmo os jovens de hoje buscam identidades coletivas, ou seja, estarem inseridos em um grupo, participar de alguma “tribo”. Parecem não quererem estar sozinhos, ou sem marcas culturais que os identifiquem em sua localização social.

3 Sugestão de atividade para sala de aula

Faça um levantamento com seus alunos dos diferentes grupos ou “circuitos urbanos” que eles conhecem jovens participando, de acordo com gostos estéticos, desportivos, políticos, padrões de comportamento, religião ou classe social. Então forme equipes e peça para cada uma apresentar elementos culturais que caracterizem esses “circuitos jovens”. Depois problematize: Por que esses grupos exis-

tem? Que problemas e vantagens eles podem estar trazendo para a juventude hoje?

Atualmente, a juventude apresenta contornos culturais urbanos. Mesmo os jovens das pequenas cidades estão imersos pelos símbolos produzidos nas metrópoles, disseminados pelos meios de comunicação de massa e outros setores da indústria cultural. Os grandes centros urbanos difundem valores que orientam comportamentos por todo o mundo. No entanto, este processo não impele somente à padronização, mas promove muitas vezes o alastramento da heterogeneidade.

Quanto maior fica “a cidade” contemporânea, mais complexa é esta diversidade, e o indivíduo internaliza regras e capacidades morais específicas de acordo com sua localização/grupo/função social. Segundo Durkheim (1995), esta diversificação, longe de levar a uma desintegração social, cumpre necessidades funcionais da sociedade fortalecendo a coesão social. No entanto, outros autores analisam o fenômeno como gerador de impessoalização/individualização, segregação e desenraizamento local.

Hoje as cidades produzem aglomerados instáveis que encontram na mobilidade social a sua principal causa, e esta, por sua vez, está calcada em fatores econômicos, tecnológicos e na diversidade socioeconômica e cultural. A mobilização de um indivíduo ou de uma população é derivada das mudanças constantes de residência e dos estímulos (numerosos e variáveis) a que eles respondem.

Desse modo, a facilidade de meios de transporte e comunicação possibilita aos indivíduos distribuir sua atenção, vivendo em vários mundos, destruindo a permanência da vinculação desses indivíduos e suas vizinhanças. Multiplicaram-se as oportunidades individuais de contato e associação, mas estes se tornaram mais transitórios, substituindo-se associações íntimas e permanentes da comunidade por relações casuais e fortuitas.

Em metrópoles mais antigas tendem a surgir indivíduos tipificados que se organizam em comunidades segregadas ou corporações (de etnias ou classes). Estas acabam por guardar alguns aspectos semelhantes ao das vizinhanças tradicionais, no que se refere ao sentimento de pertencimento local e intensidade da intimidade entre seus participantes. No entanto, essas comunidades se constroem a partir do isolamento, não do indivíduo em si, mas do grupo em relação ao restante da sociedade. Neste caso, o sentimento de vizinhança se funde com antagonismos de raça ou de classes. Assim, os processos de segregação estabelecem distâncias morais que fazem da cidade um mosaico de pequenos mundos que se tocam, mas não se interpenetram. No meio urbano, o indivíduo é capaz de passar rápida e facilmente de um meio moral a outro e não se vincular profundamente a nenhum deles (PARK, 1987).

Esta análise pode ser uma das explicações para o fato de nossos alunos mudarem de “tribo” como literalmente mudam

de roupa. Mesmo assim, quando estão em determinado grupo, são altamente ciosos dos seus símbolos identitários, que os diferenciam e separam de outros. Isto gera inclusive conflitos graves, como vemos nas brigas de torcidas, nas disputas de gangs de adolescentes, nas querelas sobre pichações, nos embates sobre o padrão estético a ser seguido nas escolas (vestimentas, músicas, acessórios, trejeitos, expressões).

Quanto mais diversa e ampla em grupos é a sociedade, mais *variáveis* e por vezes *conflitivas* são as verdades, discursos e identidades. Mas para a compreensão do contexto atual é importante observar que estes, apesar de diferentes, não são estanques e se *hybridizam* em velocidade cada vez maior. A fusão, a mescla ou a *reconfiguração* de valores e práticas não se dá de maneira harmoniosa, gerando, muitas vezes, opressões e exclusões bastante recorrentes neste mundo globalizado (CANCLINI, 2006). Contra estas consequências desastrosas surgem novos discursos e grupos de intervenção local e internacional, organizados em redes, que vão reconstruir e ampliar as noções e vivências acerca das identidades e participação cultural (GOHN, 2003).

Assim, a formação da juventude é influenciada por um grande leque de vetores sociais e grupos de pressão que geralmente estão em disputas. Ganham mais espaço e efetividade aqueles movimentos sociais, ou agentes coletivos, mais consistentes, organizados, com capacidade de se adaptar e fazer acordos, sem perder sua identidade e sua razão de ser. Além disto, o indivíduo, ao mesmo tempo em que pode sentir-se perdido e isolado frente a tantos estímulos morais confusos (às vezes, contraditórios), também amplia sua margem de opções que o possibilitam, se for capaz de equacionar “suas crises”, de agir com mais autonomia, reflexividade e sentir-se sujeito do processo histórico em que está inserido.

Mesmo a identidade e a maleabilidade sendo grandes instrumentos de intervenção social, elas não se relacionam harmoniosamente, nem no mundo de hoje. Muitas vezes, para se construir uma “mística” em torno do grupo, sua luta, sua história, reforçando-se sua identidade e fortalecendo sua organização, precisam-se criar mecanismos de distinção e negação do outro que é diferente. Por recorrentes momentos, em nome da coesão, mutila-se a diversidade, limita-se a amplitude democrática e nossas possibilidades de vislumbrar outras formas de ser, de agir, diferentes das que vivenciamos cotidianamente.

Articular identidade e diversidade, coesão de grupo e acesso amplo, o indivíduo e a sociedade, a história e a biografia, o público e o privado, de forma que um não suprime o outro, é um desafio contemporâneo. A Sociologia no Ensino Médio pode contribuir bastante na compreensão destas relações, auxiliando os jovens na construção consciente de suas identidades, ampliando sua criticidade e autonomia perante a realidade fabricada/globalizada pela indústria cultural.

CONHECENDO MAIS SOBRE

■ *Indústria cultural e o universo jovem*

Caro(a) cursista, nesta aula trabalhamos algumas temáticas clássicas referentes ao mundo moderno globalizado que trazem questões pertinentes aos jovens de hoje. No entanto, não nos aprofundamos na literatura que trata especificamente da questão juventude. Esta está bem apresentada na primeira disciplina deste Módulo, na aula sobre os autores que trabalharam com o tema juventude pela Sociologia. Outras questões que podem ser aprofundadas são: a indústria cultural no Brasil; as repercussões sociopolíticas da falta de memória e de identidade coletiva; o problema das generalizações conceituais sobre cultura e identidade no mundo de hoje; o consumismo juvenil e os problemas para a saúde física, mental e social. A seguir, sugerimos textos e filmes que tratam de diversos assuntos associados aos temas aqui trabalhados, como:

TEXTOS:

- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- HAMBURGER, Esther. Indústria cultural brasileira (vista daqui e de fora) In: MICELI, Sérgio (Org.). *O que ler na Ciência Social brasileira*. São Paulo: Anpocs, Editora Sumaré; Brasília: Capes, 2002.
- LE GOFF, Jaques. *Documento/ Monumento em História e Memória*. 5. ed. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas, SP: Unicamp, 2003.
- LIMA, Ari. Funkeiros, timbaleiros e pagodeiros: notas sobre juventude e música negra na cidade de salvador. *Caderno CEDES*, v. 22, nº 57. Campinas, SP: ago. 2002.
- MAGNANI, J.G.C. *Festa no pedaço*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MAGNANI, J.G.C.; SOUZA, B. M. de. (Orgs.) *Jovens na Metrópole*. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.
- MAGNANI, José Guilherme C. Os circuitos dos jovens urbanos. *Tempo Social – Revista de Sociologia da US*, v. 17, nº 2, nov. 2005

Link: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a08v17n2.pdf>>.

- MEIRA, Sueli – *A aflição da busca: identidade cultural na era do multiculturalismo*. 2009
Link: <http://eduep.uepb.edu.br/sociopoetica/publicacoes/v1n3pdf/11_sueli_meira.pdf>.
- NUNES, José Walter. *Patrimônios subterrâneos em Brasília*. São Paulo: Annablume, 2005.
- VIANNA, H. *Funk e cultura popular carioca*
Link: <http://www.mirelberger.com.br/mirela/download/funk_e_cultura_carioca.pdf>.
- WEBER, Max. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*. São Paulo: USP, 1995. Clássicos I
Link: <http://books.google.com.br/books?id=AW2I8CVUHK0C&printsec=frontcover&source=gbs_navlinks_s#v=onepage&q=&f=false>.

FILMOGRAFIA:

- **A Máquina.**

Dir.: João Falcão. Drama, 90 min. (Brasil, 2005).

Em Nordestina, cidadezinha perdida no sertão, “Karina da rua de baixo” sonha em ser atriz e partir para o mundo. Antes que seu amor lhe escape, “Antônio de Dona Nazaré” adianta-se numa cruzada kamikaze para trazer o mundo até Karina. Uma história em que os sonhos contradizem a realidade, as condições geográficas e políticas ameaçam conter a vida, e o amor desempenha o papel de elemento transformador.

<<http://www.adorocinemabrasileiro.com.br/filmes/maquina/maquina.asp>>.

Crítica bem-humorada à indústria cultural no Brasil.

- **A Dieta do Palhaço (Super Size Me).**

Dir.: Morgan Spurlock. Documentário, 98 min. (EUA, 2004).

O diretor Morgan Spurlock decide ser a cobaia de uma experiência: se alimentar apenas em restaurantes da rede McDonald's, realizando neles três refeições ao dia durante um mês. Durante a realização da experiência, o diretor fala sobre a cultura do fast food nos Estados Unidos, além de mostrar em si mesmo os efeitos físicos e mentais que os alimentos deste tipo de restaurante provocam.

<<http://www.adorocinema.com/filmes/super-size-me>>

É um documentário bem-humorado que coloca em pauta a discussão da educação para o consumo da nossa juventude.

- **Surplus (Surplus: terrorized into being consumers).**

Dir.: Erik Gandini. Documentário, 51 min. (Suécia, 2003).

O Documentário mostra o lado obscuro dos regimes capitalista e socialista.

Surplus, uma produção de 2003 do diretor Erik Gandini, mostra uma realidade cada vez mais aterrorizante, que está totalmente banalizada nos dias de hoje. A de que o homem transformou-se em uma máquina de consumo e ganância que está destruindo o mundo e o tornando cada vez mais afásico e amoral.

Erik Gandini nos apresenta um filme bastante intrigante, no qual ele usa uma estética diferente e moderna, com imagens e sons que praticamente transformam o filme em um videoclipe, tornando-o visualmente interessante, o que prende a atenção das pessoas, principalmente o público jovem, para que a mensagem seja apresentada de uma forma objetiva e clara desta situação da sociedade contemporânea.

Uma questão muito marcante nesta sociedade de consumo é o dinheiro, que no filme é abordado mostrando a vida de algumas pessoas de várias partes do mundo, como um garoto europeu que ficou milionário, mas que prefeere ter sua vida simples e sem muito dinheiro de volta. Ou a garota cubana que, em uma viagem, descobriu e ficou deslumbrada com o mundo consumista que existe fora de Cuba. Ou também os trabalhadores indianos que ganham a vida desmontando navios. Tudo isto para exemplificar esta particularidade do capitalismo que deixa poucas pessoas com muito e muitas pessoas com pouco. Resenha completa:

Link: <<http://cinecido.wordpress.com/2008/11/26/resenha-documentario-surplus/>>.

- **O Homem que Virou Suco.** Dir.: João Batista de Andrade. Drama. Duração, 95 min. (Brasil, 1981).

Deraldo (José Dumont), poeta popular do Nordeste, chega a São Paulo sobrevivendo apenas de suas poesias e folhetos. Tudo vai muito bem até ele ser confundido com um operário de multinacional, que matou o patrão em uma festa onde recebeu o título de operário-símbolo. Deraldo é perseguido pela polícia e perde sua identidade e condição de cidadão.

<[http://www.interfilmes.com/filme_18219_O.Homem.Que.Virou.Suco-\(O.Homem.que.Virou.Suco\).html](http://www.interfilmes.com/filme_18219_O.Homem.Que.Virou.Suco-(O.Homem.que.Virou.Suco).html)>

Destaca a perda de identidade cultural do personagem frente à vida urbana multicultural e cosmopolita. É uma leitura bem interessante e politizada da massificação cultural.

- **Powaqqatsi – Uma Vida em Transformação**

(*Powaqqatsi – Life in transformation*).

Dir.: Godfrey Reggio. Documentário, 100 min. (EUA, 1998).

Seguem homens em fila india, negros de terra, curvados pelo peso que carregam, nos rostos diferentes expressões demonstram e escondem ao mesmo tempo o sofrimento. Assim começa Powaqqatsi, segundo filme da trilogia Qatsi, de Godfrey Reggio. Para quem viu o primeiro filme nada aqui é novidade, imagens belíssimas regidas pela música de Philip Glass, narram uma história de contradições ambientada no mundo contemporâneo. Uma bela narrativa que não necessita de palavras. Resenha completa:

Link: <<http://kynema.blogspot.com/2005/02/powaqqatsi-uma-vida-em-transformao.html>>.

COMO VIMOS NESTA AULA...

Vários temas clássicos podem nos auxiliar na compreensão dos dilemas por que passam nossos jovens hoje. A discussão sobre Indústria Cultural, Cultura de massa, mudanças rápidas, processo civilizador, multiculturalismo pode ajudá-los no desenvolvimento da Imaginação Sociológica, para uma intervenção mais consciente e efetiva na realidade.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

1 Atividade de aprofundamento

Caro(a) cursista, a partir do que foi visto nesta aula, das trocas que você fez com seus colegas e da comparação dos trechos das músicas abaixo, faça uma análise escrita sobre: *Os desafios e possibilidades dos educadores no trato com seus alunos hoje.*

“Já estou cheio de me sentir vazio
Meu corpo é quente e estou sentindo frio
Todo mundo sabe e ninguém quer mais saber
Afinal, amar o próximo é tão demodé.
[...]
Nós assistimos televisão também
Qual é a diferença”
(Baader-Meinhof Blues – Legião Urbana)

“Podemos sorrir, nada mais nos impede
Não dá pra fugir dessa coisa de pele
Sentida por nós, desatando os nós
Sabemos agora, nem tudo que é bom vem de fora
É a nossa canção pelas ruas e bares
Nos traz a razão, relembrando palmares
Foi bom insistir, compor e ouvir
Resiste quem pode à força dos nossos pagodes
[...]
Arte popular do nosso chão...
É o povo que produz o show e assina a direção”
(Coisa de Pele – Jorge Aragão)

Sou feia mais tô na moda,
tô podendo pagar hotel pros homens, isso é que mais importante.”
(Sou feia mais tô na moda – Tati Quebra-Barraco)

2 Atividade de planejamento para a sala de aula

Sugerimos a realização de um fórum de debates na escola, no qual os alunos apresentariam a pesquisa de campo iniciada na 2ª aula, sistematizada e analisada a partir dos elementos da 3ª aula. Agora serão acrescidas questões elaboradas pelos alunos relacionadas ao tema *Indústria Cultural e os jovens – dilemas e possibilidades*, para serem discutidas por convidados de associações, universidades, partidos, organizações governamentais e não governamentais, junto com a comunidade escolar. Faça um relato no ambiente virtual dos resultados do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond. *O corpo*. Rio de Janeiro: Record, 1994.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. Condição de classe e posição de classe. In: AGUIAR, Neuma (Org.). *Hierarquia em classes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- _____. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.
- CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COELHO, Teixeira. *O que é indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. v. I. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- _____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GOHN, Maria da Glória (Org.). *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- LIMA, Luiz Costa (Org.). *Teoria da cultura de massas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MATHEWS, Gordon. *Cultura global e identidade individual*. Bauru, SP: EDUSC, 2000.
- MILLS, Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- MONTAGNARI, Eduardo Fernando. *Indústria cultural e cultura de massa*. (Mimeo). Disponível na biblioteca virtual do curso.
- MORIN, Edgar. *A cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
- MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. *Terra-Pátria*. Porto Alegre, Sulina, 2002.
- PARK, Robert Ezra. A cidade: sugestões para a investigação. In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). *O fenômeno urbano*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- RÊSES, Erlando da Silva. *E com a palavra: os alunos – estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio*. Brasília: UnB, 2004. [Dissertação de mestrado].
- RODRIGUES, Shirlei. *Cidadania e espaço público a partir da escola: resgate, recriação ou abandono?* Brasília: UnB, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/2914>>. Acesso em: 17 ago. 2010.
- SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no Ensino Médio – o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal*. Brasília: UnB, 2002. [Dissertação de mestrado].
- VELOSO, Mariza. O patrimônio modernista e a diversidade cultural. In: NUNES, Brásmil Ferreira (Org.). *Brasília: a construção do cotidiano*. Brasília: Paralelo 15, 1997.
- VELOSO, Mariza; MADEIRA, Maria Angélica. *Leituras brasileiras: itinerários no pensamento social e na literatura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Cultura, identidade e educação

Mário Bispo dos Santos • Shirlei Daudt Rodrigues Leal

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro(a) cursista, queremos iniciar esta conversa solicitando que cite cinco termos ou expressões que lhe vêm à mente quando pensa em *educação*:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Na sua lista apareceu: Sala de aula, escola, aula, professor? E museus, viagens, rituais de passagem e de iniciação?

As primeiras palavras parecem que já fazem parte de uma linguagem predominante entre os professores. Ela constituiria aquele primeiro nível de consciência cultural proposto por Gordon Mathews, estudado na primeira aula. A base sólida, mais profunda, difícil de ser alcançada, tocada, questionada, sobre a qual se apoiam as relações pedagógicas no interior da escola.

Rubem Alves lembra-nos que, raramente, se estranha, se indaga sobre o sentido de certos conceitos, organizações, procedimentos relativos à educação das crianças e adolescentes. Por exemplo, não se questiona por que os currículos, os programas de ensino são organizados tendo como referencial

temporal as denominadas aulas. Elas têm horários definidos. Ao final de cada uma delas, toca uma campainha e nesse momento, “a criança tem de parar de pensar o que estava pensando e passar a pensar o que o programa diz que deve ser pensado naquele tempo. O pensamento obedece às ordens das campainhas? Por que é necessário que todas as crianças pensem as mesmas coisas, na mesma hora, no mesmo ritmo?” (2003, p. 1).

O autor também nos fala sobre outro fundamento da nossa prática pedagógica, a estrutura espacial da escola. Nela, nos deparamos cotidianamente com corredores, pátios e salas de aula. Estes espaços servem para organizar os alunos em grupos, separando-os uns dos outros. Mas, qual a finalidade dessa organização? Haveria outros modos de estruturar o espaço escolar, ou mesmo outras estruturas que poderiam possibilitar a formação, a socialização, o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes, tendo em vista a inserção em um determinado modo de vida, ou seja, numa cultura?

Para Rubem Alves, nós nos esquecemos dessas e de outras questões fundamentais. Com base na perspectiva de Mathews, talvez seja assim porque tais questões nos levariam a colocar em xeque a nossa própria condição de professor, nosso espaço de trabalho, as relações hierárquicas entre os sujeitos nesse espaço, a linguagem utilizada para interpretarmos essa realidade na qual os termos educação e escola são sinônimos.

Conforme Carlos Rodrigues Brandão (1995), a Antropologia nos mostra que, de fato, não há um modelo único de escola, muito menos de educação. A escola, por nós naturalizada, com suas salas, corredores, pátios, campainhas marcando o início e fim do que denominamos aula, não é o único lugar no qual a educação se desenvolve e o professor não é o seu único responsável.

Ele nos fala que quando os antropólogos, no início do século passado, aprenderam a descrever rigorosamente as sociedades tribais das Américas, da Ásia, da Oceania, eles quase não usavam a palavra educação, embora quase todos descrevessem as relações cotidianas, as viagens, os rituais de passagem e iniciação em que crianças e jovens aprendiam desde a fabricação do arco à recitação das rezas sagradas. Nessas situações, “a sabedoria acumulada do grupo social não ‘dá aulas’ e os alunos, que são todos que aprendem, não aprendem numa escola” (1995, p. 17) (grifos nossos).

PROPONDO OBJETIVOS

Na primeira aula, abordamos os conceitos de cultura e identidade com as atenções voltadas para a sala de aula. O estudo estava centrado nas contribuições que esses conceitos poderiam oferecer para que o ensino de Sociologia realize suas duas funções precípuas estudadas no Módulo 1: o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais. Para Tânia Dauster (2007, p. 14), tais conceitos não são importantes somente para a formação do educando. Eles seriam imprescindíveis na formação do professor, pois o ajudaria a desenvolver uma abordagem, uma visão antropológica da Educação.

Por isso, nesta aula o que se pretende é:

- ▶ Refletir sobre o lugar e a importância dos estudos antropológicos, os usos da Antropologia na educação.
- ▶ Desenvolver uma reflexão sobre a educação como um fenômeno cultural mais amplo que o processo de escolarização.
- ▶ Compreender a relação entre a formação da identidade, idades de socialização e os rituais de iniciação e passagem.

CONHECENDO SOBRE

Cultura, identidade e educação

Caro(a) cursista, como nas aulas anteriores, de início nós vamos lhe propor um exercício para ser realizado com seus alunos.

1 Sugestão de atividade para sala de aula¹²

A proposta é de um debate ou júri simulado, no qual a escola é denunciada por atrapalhar, restringir ou pouco contribuir na educação das crianças, jovens e adultos.

O professor apresentará a denúncia por meio dos mais variados recursos: depoimentos, músicas e filmes. Os grupos favoráveis e contrários, promotoria e defesa (caso seja um júri simulado), farão uma pesquisa sobre as possibilidades e experiências que fundamentem a posição do grupo sobre a escola, durante os debates. Eis a denúncia:

¹² Atividade proposta pelos professores da rede pública do Distrito Federal, Edivaldo Monte dos Santos, Mário Bispo dos Santos e Pedro de Oliveira Lacerda. Atividade retirada do *Caderno de Sociologia* – 2º ano – organizado pelos referidos professores. Brasília, 2008. (mimeo)

Minha educação somente foi interrompida enquanto estive na escola.

Bernard Shaw

Eu nunca deixei que a escola atrapalhasse a minha educação.

Mark Twain

Em um determinado momento da vida, temos de olhar profundamente no espelho da alma e encarar sua única verdade no mundo. Não como nos ensinaram ou como gostaríamos de nos ver ou esperaríamos ver, mas como somos, de fato.

James McGreevey

A vida que me ensinaram
Como uma vida normal
Tinha trabalho, dinheiro,
Família, filhos e tal
Era tudo tão perfeito
Se tudo fosse só isso
Mas isso é menos do que tudo
É menos do que eu preciso
Agora você vai embora
E eu não sei o que fazer
Ninguém me explicou na escola
Ninguém vai me responder
[...]

Leoni / Paula Toller / Herbert Vianna — Trecho da letra da música “Educação sentimental II”

Achei um 3x4 teu e não quis acreditar
Que tinha sido há tanto tempo atrás
Um exemplo de bondade e respeito
Do que o verdadeiro amor é capaz
A minha escola não tem personagem
A minha escola tem gente de verdade [...]

[...] O sistema é “maus”, mas minha turma é legal
Renato Russo — Trecho da letra da música “Vamos fazer um filme”

Ainda me lembro aos três anos de idade
O meu primeiro contato com as grades
O meu primeiro dia na escola
Como eu senti vontade de ir embora
Fazia tudo que eles quisessem
Acreditava em tudo que eles me dissessem
Me pediram para ter paciência
Falhei
Então gritaram: – Cresça e apareça!
Cresci e apareci e não vi nada
Aprendi o que era certo com a pessoa errada
[...]

Marcelo Bonfá / Renato Russo — Trecho da letra da música “O reggae”

Depoimento de um repetente sobre currículo escolar

Não, eu não vou mais à escola. Esta é a segunda vez que eu repito a 4^a série e sou muito maior que os outros alunos. Mas meus colegas gostam de mim. Não falo em aula, mas fora de sala sei ensinar um mundo de coisas. Eles estão sempre me rodeando e isto compensa tudo que acontece na sala de aula. Não sei por que a professora não gosta de mim. Na verdade, ela nunca me deu atenção. Parece que nunca acredita que a gente sabe alguma coisa, a não ser que a gente possa dizer o nome do livro onde aprendeu.

Na escola a gente tem de aprender tudo que está no livro, eu não consigo guardar. Ano passado, fiquei na escola depois da aula, durante duas semanas, tentando aprender o nome dos estados brasileiros. Não conhecia todos, é claro. Conhecia alguns, como o Espírito Santo, São Paulo e Paraná, para onde meu tio foi com a família plantar café. Mas é preciso saber os vinte e seis, todos juntos e por regiões, e isso eu nunca sei. Também, não ligo muito, pois os meninos que aprendem o nome dos estados têm que aprender as capitais, depois. Nunca consegui também decorar os nomes de todos os ossos do corpo humano.

Esse ano comecei a aprender um pouco de tratores, porque meu tio tem três para aluguel e disse que vai me deixar dirigir quando eu fizer dezoito anos. Já sei bastante sobre cavalo-vapor e marcas diferentes de trator a diesel... É gozado como os tratores a diesel funcionam. Comecei a falar sobre eles com a professora de Ciências na quarta-feira passada, quando a bomba que a gente estava usando para obter vácuo esquentou. Mas a professora disse que não via relação entre motor a diesel e nossa experiência sobre pressão do ar. Fiquei inquieto, mas os colegas pareceram gostar. Levei quatro deles à garagem de meu tio, onde vimos o mecânico desmontar um motor a diesel. Rapaz, como ele entende disso!

Eu também não sou forte em Geografia. Durante toda a semana estudamos o que o Brasil importa e exporta, mas não sei bulufa. Talvez porque faltei à aula. Meu tio me levou em uma viagem de mais ou menos quatrocentos quilômetros de distância. Fomos de caminhão e trouxemos duas toneladas de adubo de São José dos Campos. Meu tio tinha dito aonde estávamos indo e eu tinha de indicar as estradas e a distância em quilômetros. Ele só dirigia o caminhão e virava à direita ou à esquerda quando eu mandava. Como foi bom! Paramos sete vezes, e dirigimos mais oitocentos quilômetros, ida e volta. Estou tentando calcular o óleo que gastamos por quilômetro.

Eu costumo fazer as contas e escrever as cartas para todos os fazendeiros sobre os porcos e bois abatidos. Houve apenas três erros em dezessete cartas e, diz minha tia, só problemas de vírgulas. Se eu pudesse escrever as composições sempre assim... Outro dia, na escola, o assunto era: "o que uma rosa leva da primavera." Aí, não deu.

Também não dou para Matemática. Parece que não consigo me encontrar nos problemas. Um deles era assim: se um poste telefônico, com 11.35 m de comprimento, cair atravessando uma estrada, de modo que 2.71 m sobre de um lado e 3.18 sobre do outro, qual a largura da estrada? Acho uma bobagem calcular largura da estrada. Nem tentei responder, pois o problema também não dizia se o poste tinha caído reto ou torto.

Também não sou bom em Educação Artística. Todos nós fizemos um marcado de livros e uma cruz todinha de palitos de fósforos. Os meus foram péssimos. Também não me interessei. Lá em casa não temos livros e meu doeu muito usar os paus de fósforos novinhos, quando minha mãe me diz sempre para economizar fósforos, pois custam dinheiro. Bem, eu queria fazer um barquinho de madeira com assento de tábua. Mas a professora não deixou porque todos os alunos tinham de fazer a cruz de pau de fósforo.

Moral e Cívica é fogo. Andei ficando depois da aula, de novo, tentando aprender os direitos e deveres do cidadão. A professora disse que só poderíamos ser um bom cidadão sabendo disso. E eu quero ser um bom cidadão, mas detestava ficar depois da aula, porque um bando de meninos estava limpando o terreno para fazer um campo de futebol para as crianças de nossa comunidade. Eu até fiz as traves do gol, usando canos velhos. Conseguimos dinheiro vendendo verdura de nossa horta para comprar a bola e um jogo de camisas.

O pai disse que posso sair da escola quando fizer quinze anos. Estou doido para fazer isso, porque tem um mundo de coisas que eu quero aprender e já estou ficando velho.

<http://www.escolabr.com/virtual/wiki/index.php?title=Projetos_de_Aprendizagem>

Caro(a) cursista, a “denúncia” apresentada nos instiga a refletir sobre o conceito de educação que no senso comum pedagógico é associado, reduzido, ao processo de escolarização. A Antropologia nos ajuda a resgatar seu significado ao associá-lo ao conceito de cultura. Para tanto, Brandão nos convida a analisar a educação sob a ótica dos estudos antropológicos.

Quando a escola é a aldeia

Caro(a) cursista, a imagem abaixo retrata um exemplo da arte do povo Maxakali, no sudeste de Minas Gerais¹³. Um povo que utiliza a expressão artística (uma fusão de teatro, pintura corporal e dança) como formadora dos *Tikmû’ún*, em português os “verdadeiros humanos”, como eles se autoidentificam.

¹³ Imagem e informações retiradas do boletim de notícias da Universidade Federal de Minas Gerais (14 de março de 2006). Disponível em: <<http://www.ufmg.br/online/arquivos/003243.shtml>>. Nessa universidade, a professora Rosângela Tugny é uma das coordenadoras de uma equipe de pesquisa que assistiu e registrou os rituais Maxakali. Cada ritual pode compreender cerca de 300 cantos, vários mitos, jogos e encenações teatrais.

Todos os membros da comunidade possuem habilidades artísticas. Elas são consideradas parte essencial da formação da pessoa. Não existe, dentre eles, quem não cante. A música forma o que chamam de humanidade. Seus conhecimentos, mitos, cantos têm sido transmitidos pelos ensinamentos dos pajés e registrados artisticamente de diversas formas: “em suas pinturas, máscaras, nos Mímãnam (troncos de árvore trabalhados graficamente erigidos no centro das aldeias segundo o repertório de rituais praticados) e em suas coreografias”.

<<http://www.ufmg.br/online/arquivos/003243.shtml>>

Brandão lembra que, nos estudos sobre sociedades tribais, os antropólogos, ainda no início do século XX, quando se referiam à educação não estavam tratando de processos formalizados de ensino. De fato, eles falavam de situações, similares às desenvolvidas pelos Maxakali, onde não havia um processo propriamente escolar de transferência do saber tribal que abarcava desde a fabricação do arco e flecha à recitação da rezas sagradas para os deuses.

Neusa Maria Gusmão cita como exemplo desses estudos os trabalhos desenvolvidos por Ruth Benedict e Margaret Mead que, referindo-se a essas sociedades, revelaram a existência de um sistema de interpretação de um modo de vida intrincado com um modo de ensinar e aprender. “Nesse sentido, cultura e educação são termos que se invocam e se concitam mutuamente”. (1997, p. 6)

Para Brandão, as diversas relações entre a criança e a natureza, orientadas pela presença de adultos convedores, podem ser consideradas *situações de aprendizagem*. Constituem também situações dessa ordem, aquelas em que os membros do grupo trocam serviços, bens materiais e simbólicos nos diversos espaços sociais: “na turma da caçada, no barco de pesca, no canto da cozinha da palhoça, na lavoura familiar ou comunitária de mandioca, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimônias religiosas”. (1995, p. 18)

O autor ressalta que os antropólogos identificaram as seguintes situações de aprendizagem: (p. 21)

- ▶ treinamento direto de habilidades corporais, por meio da prática direta dos atos que conduzem o corpo ao hábito;
- ▶ a estimulação dirigida, para que o aprendiz faça e repita, até o acerto, os atos de saber e habilidade que ignora;
- ▶ a observação livre e dirigida, do educando, dos procedimentos daqueles que sabem;



Aldeias Maxakali cultivam a arte como formadora dos “verdadeiros humanos”.

- ▶ a correção interpessoal, familiar ou comunitária, das práticas ou das condutas erradas, por meio do castigo, do ridículo ou da admoestação;
- ▶ a assistência convocada para cerimônias rituais e, aos poucos (ou depois de uma iniciação), o direito à participação nestas cerimônias (solenidades religiosas, danças, rituais de passagem);
- ▶ a inculcação dirigida em situações de quase-ensino, com o uso da palavra e turmas de ouvintes, dos valores morais, dos mitos histórico-religiosos da tribo, das regras dos códigos de conduta.

Essas situações entre os sujeitos, entre eles e a natureza – mediadas pela cultura do grupo – possuem, em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica. Tais situações esparramadas por todos os cantos do cotidiano constituem a aldeia enquanto “espaço escolar”. Para Brandão, assim, mesmo nas comunidades que não criaram uma escola, se desenvolvem situações, recursos, métodos utilizados para ensinar às crianças, aos adolescentes, aos jovens e mesmo aos adultos: “o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada sociedade – ou mesmo de cada grupo mais específico, dentro dela – idealiza, projeta e procura realizar”. (1995, p. 22)

Tendo como ponto de partida o conceito de cultura, o autor nos inspira a fazer um trabalho de caráter etnográfico, no sentido de mapear as diversas situações de aprendizagem presentes tanto nas sociedades tradicionais quanto nas contemporâneas.

Cultura: identificar os processos de produção e trocas de serviços, bens materiais, simbólicos, relacionados ao modo de vida da sociedade em questão. Nas sociedades tribais, desses processos podem resultar: “o pote de barro, as palavras da tribo, a tecnologia da agricultura, da caça ou da pesca, o estilo dos gestos do corpo nos atos do amor, o sistema de crenças religiosas, as estórias da história que explica quem aquela gente é e de onde veio, as técnicas e situações de transmissão do saber” (1995, p. 25). No contexto das sociedades contemporâneas, na linha de Gordon Mathews, será necessário ainda mapear os processos, produtos e identidades em desenvolvimento no âmbito do denominado supermercado cultural global.

Endoculturação: o processo de aquisição pessoal dos elementos do modo de vida de um povo, que funciona sobre o sujeito como uma situação pedagógica total que se inicia com seu nascimento e o segue por toda a vida.

Socialização: no processo de endoculturação, os grupos sociais aos socializam os seus membros. Por meio do processo de socialização, cada indivíduo passa por seguidas etapas de inculcação de categorias gerais, parciais ou especializadas de saberes, valores, habilidades. “Elas fazem, em conjunto, o contorno da identidade, da ideologia e do modo de vida de um grupo social. Elas fazem, também, do ponto de vista de cada um de nós, aquilo que aos poucos somos, sabemos, fazemos e amamos” (1995, p. 23). Nesse processo, forma-se a consciência cultural, nos níveis propostos por Mathews, que fundamentam as ações dos sujeitos (o que se faz sem questionar, o que se faz porque tem que fazer e o que se faz porque os sujeitos escolhem fazer).

Educação: é uma fração do processo de endoculturação. Para o autor, ela seria o território mais motivado do mapa, no qual podem ser identificadas situações onde estão presentes intenções, formas de condução e controle dos processos de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, “quando a mãe corrige o filho para que ele fale direito a língua do grupo, ou quando fala à filha sobre as normas sociais do modo de “ser mulher” ali. Existe também quando o pai ensina ao filho a polir a ponta da flecha, ou quando os guerreiros saem com os jovens para ensiná-los a caçar” (1995, p. 25).

Escola: é o território deste mapa, onde são identificadas situações formais de ensino e aprendizagem, em que a educação está sujeita a uma pedagogia (a teoria da educação). Com este ramo do conhecimento sistematizado, criam-se condições próprias para o ato educativo, “se produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor” (1995, p. 26).



Franco Venâncio | Banco C&C

Escola Municipal em Cuiabá-MT

Quando a escola é a cidade

Caro(a) cursista, no depoimento do repetente sobre o currículo são citadas várias situações de aprendizagem fora do ambiente escolar, nas quais ele desenvolveu a capacidade de cálculo, as habilidades de leitura e escrita, o conhecimento sobre a realidade física e social. Aquelas situações, embora fictícias, não nos deixam esquecer o princípio de cunho antropológico, estudado anteriormente, que aponta a educação como um processo que transcende a escola, mesmo nas nossas sociedades contemporâneas, marcadas pela urbanização, industrialização e a escolarização em massa.

Muitos educadores reconhecem essa transcendência e, por isso, procuram mapear a cidade em busca de situações de aprendizagem; o que nos lembra o trabalho daqueles primeiros antropólogos nas sociedades tribais, no início do século XX.

Em torno da escola, existe um muro, mas, em torno desse muro, o que há? Instigados por essa questão, eles enxergam, ao redor da escola, uma quadra, um bairro, uma cidade com sua história, geografia, com seus movimentos sociais e culturais, com seus moradores, com seus espaços, onde, como numa aldeia tribal, situações de aprendizagem “se esparramam por todos os cantos do cotidiano”, diria Carlos Rodrigues Brandão.

E você, caro(a) cursista, já parou para pensar sobre o que há em volta do muro de sua escola? Cite quatro lugares, pessoas, movimentos que poderiam propiciar situações de aprendizagem relacionadas com o *ensino de Sociologia*:

1. _____

2. _____

3. _____
4. _____

A transformação do entorno da escola também em escola, na realidade faz parte de um amplo movimento de renovação pedagógica vivenciado em diversas cidades do Brasil e do mundo, constatado pelas pesquisas educacionais (MEC, 2004). Nesse processo, oficinas, projetos de pesquisa e de empreendimento transformaram salões de museus, prateleiras de supermercado, organizações não-governamentais, reuniões familiares, festas folclóricas, arquivos de repartições públicas, redações de jornais, reservas ambientais em fontes de descobertas, de vivências, de conhecimentos e aprendizagens diversas.

É interessante notar que esse movimento ganhou visibilidade e alcançou o debate sobre as políticas educacionais sob a denominação de cidade educadora. Em 2004, aconteceu no Brasil, São Paulo, o Fórum Mundial de Educação com o tema “Educação Cidadã para uma Cidade Educadora”. No documento síntese desse fórum¹⁴, apontou-se que a educação necessária para “um outro mundo possível” supõe, dentre outras ações:

- ▶ Tornar a cidade um espaço intencionalmente educativo.
- ▶ Trazer para o currículo e para a escola o conhecimento e as experiências da cidade, do campo e de suas comunidades.
- ▶ Incorporar ao currículo a leitura da cidade, do campo e do mundo, realizada pelos educandos e educandas, a partir de suas identidades culturais.

A diretora da Rede Latino-Americana de Cidades Educadoras, Alicia Cabezudo (2004), em relação à cidade educadora propõe a seguinte definição:

Cidade educadora é aquela que converte o seu espaço urbano em uma escola. Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Nesse espaço, todos os lugares são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, shopping e também as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que se aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo tipo de conhecimento. Ela integra esses tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida.

José de Souza Martins, membro do comitê científico da Associação Internacional das Cidades Educadoras, nos chama a atenção para as possibilidades de situações de aprendizagem de diversas cidades, mesmo quando nos fala de São Paulo:

O potencial educativo da estrutura da cidade, de seus monumentos, praças, parques, museus, universidades, até mesmo de seus cemitérios, de suas obras de arte, de sua história plasmada em tantas e significativas obras, pode ser amplamente aproveitado na educação não só das novas gerações, mas, também, das antigas gerações, num processo de educação permanente (2008, p. 2).

Entretanto, ele reconhece que esse potencial ainda é modestamente aproveitado. No Brasil, diversos municípios procuram fundamentar suas políticas públicas nos referidos princípios.¹⁵

Os atores desse movimento que busca tornar as cidades brasileiras grandes salas de aula estão em consonância com aquela concepção de educação abrangente posta como primeiro fundamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (grifos nossos)

Ressalta-se que, com este artigo, os legisladores certamente não tiveram o objetivo de minimizar a função educativa da instituição escolar. “Antes, lembraram a todos os agentes sociais – pais, professores, gestores, especialistas – que o processo educacional não está restrito àquela instituição” (MEC, 2004, p. 12).

Nas sociedades modernas, a educação das novas gerações tem como referência a escola. Contudo, mesmo nessas sociedades, ela vai além dos muros escolares. Em todos os lugares, ela envolve em grau maior ou menor, as demais instituições

14 Documento completo disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/715/71560107/71560107.html>>.

15 Para saber quem são os municípios brasileiros participantes do referido projeto, consulte o site da AICE: Associação Internacional das Cidades Educadoras: <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do?idxar=13692>>.

sociais, e objetiva a formação do educando em conformidade com regras sociais, símbolos e valores culturais que constituem a identidade de cada povo. Como vimos, no mapa proposto por Brandão, a educação é justamente a parte motivada, intencional desse processo amplo de endoculturação e socialização das novas gerações.

Quando a escola é o mundo

Antes mundo era pequeno porque Terra era grande
Hoje mundo é muito grande porque Terra é pequena
Do tamanho da antena parabolicamará
É volta do mundo camará, é mundo da volta camará
Antes longe era distante perto só quando dava
Quando muito ali defronte e o horizonte acabava[...]

Gilberto Gil — “Parabolicamará”

Apresentamos o entorno social, cultural, geográfico da escola, com suas praças, museus, monumentos, parques, transformado em escola. Ressalta-se que, com a parabólica, a televisão, o rádio e, sobretudo, com a internet, esse entorno rapidamente ganha uma nova dimensão. Como já vimos, com a emergência das novas tecnologias da informação e comunicação estamos vivendo em um “mundo fluidamente interconectado”, (CANCLINI, 2008), no qual vários aspectos das nossas vidas são selecionados em um “supermercado cultural global” (MATHEWS, 2000). Nesse mundo, a dimensão virtual do entorno escolar cada vez mais se constitui em fonte de descobertas, pesquisas, conhecimento, situações de aprendizagens e socialização, enfim, em escola.

Caro(a) cursista, nesse novo território em torno da escola, assinale os lugares virtuais que seus alunos costumam frequentar em função das suas aulas:

- () **Planetários:** Google Sky, Stellarium, Celestia.
- () **Museus:** Louvre, Padro, MASP
- () **Redes sociais:** Orkut, Myspace, Facebook, Sônico, Twitter.
- () **Sites de busca:** Yahoo, Bing, Google, Altavista.
- () **Salas de bate-papo via:** Skype, MSN, ICQ, Gtalk.
- () **Fóruns de:** Discussões, dúvidas, atualidades, cooperação.
- () **Wikis:** Wikipédia, Wikibooks, Wikimapia.
- () **Grupos de discussão por listas de e-mail:** Grupos. com.br, Yahoo! Grupos, Grupos Google.
- () **Espaços online de criação de documentos:** Google Docs, Microsoft Office Live Workspace, Acrobat.
- () **Blogs.**

Caro(a) cursista, não obstante as dificuldades e desigualdades no que diz respeito ao acesso à internet em nosso país, seus alunos provavelmente frequentam pelo menos um dentre os lugares listados acima, até porque alguns também são espaços de trocas e interação. Cabe salientar que esses lugares e as tecnologias que os suportam geram uma crescente produção e disponibilização de informações. Com isto, para alguns pesquisadores, colocou-se em xeque a continuação de um currículo voltado para a acumulação de conhecimentos e salas de aula organizadas por idades ou por níveis homogêneos de escolaridade.

Andrea Cecília Ramal (2002) acredita que essa estrutura corresponderia a uma escola massificadora, que tratava os conteúdos em escala industrial, o mesmo para todos simultaneamente. Numa época em que o aluno não tinha facilidade de acesso aos saberes, e o professor era o único responsável por transmiti-los. Para a autora, hoje temos diferentes bagagens e identidades culturais na sala, além de interesses bem definidos. O acesso às informações dentro e, principalmente, fora da escola, torna ingênua a tentativa de estabelecer planejamentos rígidos e esquemas antecipados de aprendizagem. Com trajetórias individuais, a educação precisa ser personalizada. Desse modo, os grupos irão surgir em função de *projetos comuns* desenvolvidos a partir da complementação de habilidades e saberes para a aprendizagem cooperativa.

Entretanto, é importante lembrar que alguns pesquisadores observam limites relativos ao acesso ao *mundo fluidamente interconectado* e ao *supermercado cultural global*. Na segunda aula, vimos que, conforme Castells, nesse mundo, para a maioria dos indivíduos e grupos sociais não há interação de qualquer tipo entre o global e o local. Somente para elites o planejamento reflexivo da vida é possível, por estarem no “espaço atemporal de fluxos de redes globais e seus locais subsidiários” (2000, p. 27).

CONHECENDO MAIS SOBRE

Cultura, identidade e educação

Caro(a) cursista, a seguir, além de uma referência complementar, também sugerimos uma filmografia. São filmes que poderão colaborar com sua reflexão e a de seus alunos sobre a educação, no seu sentido amplo, não restrito à educação escolar. Por isso, neles, as narrativas dizem respeito a situações de aprendizagem nas quais, lembrando Brandão, “a sabedoria acumulada do grupo social não ‘dá aulas’ e os alunos, que são todos que aprendem, não aprendem numa *escola*” (1995, p. 17). ☺

TEXTOS:

- DAMATTA, Roberto. *Individualidade e liminaridade*: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-9313200000100001>.
- DAUSTER, Tânia. *Um outro olhar*: Entre a antropologia e a educação. Caderno CEDES. V. 18, nº 43. Campinas, SP: Dez. 1997.
- MARI, Eric Carlos. *Antropologia e educação*: apontamentos entre Malinowisk e Paulo Freire
Link: <<http://www2.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos-anais/EricCMari.pdf>>.
- RODRIGUES, Maurício. *Por uma educação antropológica*: comparando as ideias de Bronislaw Malinowski e Paulo Freire
Link: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a09v1133.pdf>>.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. Por uma antropologia de alcance universal. *Caderno CEDES*. V. 18, nº 43. Campinas, SP: Dez. 1997.

FILMES:

- **A Educação de Pequena Árvore** (*The Education of Little Tree*).
Dir.: Richard Friedenberg
Gênero: Drama, 110 min. (EUA, 1997).
“Pequena Árvore é um menino Cherokee de oito anos, norte-americano, que está entrando para a idade de aprendizado, idade de conhecer o mundo, as coisas que o cercam. A história se passa na década de 30, durante a Depressão americana. Depois de perder os pais, o menino Cherokee sai da cidade onde morava com sua tia, irmã de sua mãe, e vai morar com seus avós paternos numa floresta do Tennessee, nas montanhas Smoky. Aos poucos ele vai conhecendo a beleza da natureza, o saber e o sentir começam a fazer parte de sua educação, assim como aprende com as dores, com as perdas, com as alegrias. Descobre aos poucos o valor da amizade, aprende a amar sua cultura, que é a cultura de seus antepassados, aprende a não abrir mão de suas convicções e a enxergar a natureza e a enxergar a vida com simplicidade, junto de Willow e de seus avós [...]. Resenha completa em:
Link: <<http://recantodasletras.uol.com.br/resenhasdefilmes/606479>>.

- **Educação (An Education)**.

Dir.: Lone Scherfig. Drama, 135 min. (Reino Unido, 2009).

Filha de pais de classe média que se esforçam para garantir seu futuro e seu sonho de estudar em Oxford, Jenny é uma das alunas mais aplicadas de sua escola. Sua vidiinha regrada e fascinada por qualquer coisa que venha da França – de música a filmes – sai completamente de órbita quando ela conhece um homem 20 anos mais velho, que lhe dá carona numa tarde chuvosa depois da aula de violoncelo. Mas David não é bem aquilo que aparenta ser. Sem nunca entender ao certo como ele ganha a vida – ainda que perceba que não é de uma forma muito honesta –, Jenny acaba deixando seus limites morais pouco a pouco de lado. Afinal, a vida dela nunca foi tão empolgante, os estudos tão enfadonhos, e o sonho de conhecer Paris nunca antes esteve tão perto de realizar-se – ainda que apenas numa visita de final de semana. Qual educação conta mais? Aquela que se aprende nos bancos escolares, ou aquela, como a de David, na chamada “escola da vida”? Como tantos outros questionamentos sérios da existência das pessoas, não há uma única resposta. No caso de Jenny, uma combinação das duas, embora um tanto dolorosa, molda o seu caráter [...]. Resenha completa em:

Link: <<http://cinema.terra.com.br/ficha/0,,TIC-017834-MNfilmes,00.html>>.

- **Cidade dos Homens**.

Dir.: Paulo Morelli. Drama, 110 min. (Brasil, 2007).

Aos 18 anos, Laranjinha e Acerola estão prestes a ingressar na vida adulta. Questões como filhos, mulheres e emprego, bem como as responsabilidades relacionadas a esses assuntos, permeiam as aventuras dessa dupla de amigos que mora na favela Cidade de Deus, no Rio de Janeiro.
<<http://edfisicamidia.blogspot.com/2009/05/sugestao-de-filme-para-temas-locais.html>>.

- **Perfume de Mulher** (*Scent of a Woman*).

Dir.: Martin Brest. Drama, 156 min. (EUA, 1992).

Refilmagem do italiano: *Profumo Di Donna*, de 1975.

Frank Slade (Al Pacino) é um ex-coronel do exército, cego, que leva o jovem estudante Charlie Simms (Chris O'Donnell) para um final de semana em Nova York, no feriado de Ação de Graças. Durante a viagem, Frank revela ao jovem Charlie seus planos: visitar sua família, comer em bons restaurantes, dormir com uma bela mulher e, depois de tudo, cometer suicídio. O filme acompanha os dois durante o fim de semana, quando situações emocionantes os ensinam sobre os relacionamentos e significados da vida. Destaque para a atuação de Al Pacino, que lhe deu o Oscar de Melhor Ator em 1992.

<<http://cinema.cineclick.uol.com.br/filmes/ficha/nomefilme/perfume-de-mulher/id/8948>>.

- **O Homem-Elefante** (*The Elephant Man*).

Dir.: David Lynch. Drama, 118 min. (EUA, 1980).

O filme mostra como lidamos com as diferenças, os preconceitos, como exercitamos nossa alteridade. É interessante para pensar que tudo que aprendemos, aprendemos com o outro. É isso que nos garante a humanidade.

- **Albergue Espanhol** (*L'Auberge Espagnole*).

Dir.: Cédric Klapisch. Comédia romântica, 115 min. (França/Espanha, 2002).

Xavier (Romain Duris) tem 25 anos e está terminando o curso de Economia. Um amigo de seu pai lhe oferece um emprego no Ministério da Fazenda, mas para assumir o posto o rapaz precisa saber a língua espanhola. Ele decide acabar seus estudos em Barcelona, para aprender a língua. Para isso vai ter que deixar Martine (Audrey Tatou), sua namorada há quatro anos. Ao chegar em Barcelona, Xavier procura um apartamento no centro da cidade e acha um em que deve morar com sete estudantes, todos estrangeiros. Com eles Xavier vai descobrir a autonomia e a sexualidade e iniciar a vida adulta.

<<http://www.adorocinema.com/filmes/albergue-espanhol>>.

- **Primavera de Uma Solteirona**

(*The Prime of Miss Jean Brodie*).

Dir.: Ronald Neame. Drama, 116 min. (EUA, 1969).

Edinburgh, 1932. Jean Brodie (Maggie Smith) é uma professora em uma escola para meninas, que inspira suas estudantes com suas ideias sobre arte, música e política, sendo que a última é baseada em noções românticas, que a levam a expressar sua admiração pelo fascismo na Itália. Jean fez um pequeno círculo social de alunas que a adoram, composto por Mary McGregor (Jane Carr), Jenny (Diane Grayson) e Sandy (Pamela Franklin). Jean organiza para levá-las em uma visita casual na casa de campo de Gordon Lowther (Gordon Jackson), um professor amigo que está mais interessado nela que ela por ele, pois Jean está romanticamente envolvida por Teddy Lloyd (Robert Stephens), outro professor que também se dedica à pintura. Jean espera que as atenções de Gordon despertarão o ciúme de Teddy, mas ele é um católico casado, com filhos, que se recusa a romper seu matrimônio para ter um compromisso com Jean. Paralelamente, a senhorita MacKay (Celia Johnson), a séria diretora da escola, desaprova a influência de Jean, tendo suspeitas sobre a impropriedade das ações da professora. Sinopse completa:

Link: <<http://www.adorocinema.com/filmes/primavera-de-uma-solteirona/#ficha-tecnica>>.

2 Sugestão de atividade para sala de aula – o uso de filmes

Caro(a) cursista, filmes dos mais diversos gêneros, com variadas intenções e métodos, são utilizados no ensino das ciências humanas. Numa perspectiva tradicional, utiliza-se essa tecnologia como instrumento de transmissão, às vezes de *ilustração* e, às vezes, de *complementação* de um conteúdo.

Na tentativa de romper com esse modelo, muitos educadores têm utilizado a TV/Vídeo como uma ferramenta no desenvolvimento da criatividade, da leitura crítica, da capacidade de análise e síntese. Para tanto, tratam o *vídeo como um texto* que requer ser lido. Nessa perspectiva, diálogos e imagens de filmes, desenhos, etc., são interpretados e debatidos como textos a partir de roteiros de análises criados por professores e/ou alunos.

Na preparação de uma atividade com vídeo como texto, é fundamental: a elaboração de uma *ficha técnica* do filme, desenho, etc.; a apresentação dos *referenciais curriculares* a serem abordados; a construção de um *roteiro de análise* estruturado em eixos temáticos; os *procedimentos* que dinamizaram a aula e os *textos complementares* que contribuíram para o aprofundamento das questões levantadas.

A seguir, um roteiro, sujeito a adaptações, que você poderá trabalhar com seus alunos, tratando de alguns dos temas abordados nesta aula. ☺

A. Ficha técnica:

- **FORMIGUINHAZ**. (*AntZ*).

Dir.: Eric Darnell e Tim Johnson. Animação Computadorizada, 82 min. (EUA, 1998).

B. Referenciais curriculares (1º ano – Ensino Médio):

- ▶ Conceitos básicos das ciências sociais: cultura, trabalho, sociedade.
- ▶ Processos de socialização, identidade e diversidade cultural.
- ▶ Grupos sociais: tipos, lideranças, papéis dentro dos grupos.

C. Roteiro:¹⁶

1. Imposição de papéis sociais x escolhas livres



¹⁶ Este planejamento foi elaborado e desenvolvido pelos professores Antônio Oliveira, Pedro Lacerda e Edivaldo Santos, do Centro de Ensino Médio 05 de Ceilândia-DF. Posteriormente, sua versão filosófica foi analisada numa monografia dos mesmos professores denominada “*linguagem cinematográfica no ensino de Filosofia*”, apresentada no curso de Especialização em Filosofia na Escola promovido pela UnB.

► Ao nascerem as formigas têm um papel social a cumprir: uma missão. Já recebem rótulos (operárias, soldados, rainha, etc.).

► Z questiona o papel social que lhe foi imposto. Ele não se adapta aos padrões preestabelecidos.

► Na nossa sociedade também temos papéis sociais a cumprir? Nós escolhemos o que seremos ou nosso papel social é preestabelecido pelo “sistema”? Quais os papéis sociais que você desempenha? Como você se sente em relação a eles? Nós podemos mudar a nossa condição social? Você já mudou algum papel social preestabelecido para você? Quem faz de nós o que somos, nós? Os outros? Nós e os outros? “E se eu não gostar do meu lugar?” Que devo fazer?

2. Conformismo x rebeldia



► Z pensa demais, procura um lugar melhor que o seu mundo. Procura a INSETOPIA. Será que nós também não vivemos procurando ou pensando numa sociedade ideal, sem sofrimento, um paraíso, um céu, uma Terra Prometida? Existe esse lugar?

► Barrapeitos passou a vida inteira obedecendo ordens. Ele pede a Z que não faça o mesmo, que pense com a própria cabeça. A maioria dos personagens do filme enfatiza o cumprimento de ordens. Na sociedade também é assim. Será que temos que sempre cumprir ordens? A rebeldia é positiva ou negativa?

► Quando Z dança diferente das formigas, o que ele quer demonstrar? Nós também temos comportamentos sociais padronizados. Quais são esses comportamentos?

3. Individualismo x coletividade



► Os personagens enfatizam que o indivíduo não é importante. O importante é a colônia, a coletividade, a equipe. O indivíduo é simplesmente uma peça do todo. Você concorda com esses posicionamentos? Por quê?

► O general gosta de usar a expressão “para o bem da colônia”. Por trás dessa frase se esconde a defesa de seus interesses egoístas, mesquinhos e relacionados à manutenção do poder. Tente ilustrar esse tipo de comportamento com exemplos de nossa realidade.

► No final do filme, Z poderia ter voltado para a Insetopia com a princesa, mas preferiu ficar e ajudar o formigueiro. Ele pensou na coletividade. Qual a diferença deste tipo de consciência sobre a coletividade para aquele outro que Z era obrigado a ter no início?

D. Procedimentos:

Após assistir ao filme e ler o texto “Quem é o ser humano”, a turma é dividida em oito grupos. Cada eixo do roteiro será debatido por dois grupos. Dessa discussão, os grupos apresentarão as ideias debatidas para toda a turma. Ao final, cada aluno produzirá um artigo sobre um ponto do roteiro.

COMO VIMOS NESTA AULA...

A educação é uma fração da experiência endoculturativa. Assim, podemos mapear situações de aprendizagem “esparramadas” por todos os cantos da aldeia, da cidade, do mundo fluidamente interconectado.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

1 Atividade de aprofundamento

Nós vimos que, no início do século XX, a educação era um dos temas presentes nos estudos antropológicos. De acordo com Gusmão, a Antropologia buscava entender uma possível cultura da infância e adolescência. “Eram temas de suas pesquisas e de seus debates os processos interculturais infantis e sistemas educativos informais, dentro de uma concepção alargada de educação” (1997, p. 3).

Dentre os pioneiros desses estudos, encontram-se Franz Boas, Branislav, Malinowski, Ruth Benedict, Margaret Mead. Escolha um, dentre esses clássicos, e faça uma análise de sua concepção sobre educação mostrando uma possível aplicabilidade nos dias atuais. Gusmão nos lembra que “são nomes que certamente, não soam estranhos aos ouvidos do estudante de Antropologia, porém que certamente nunca são pronunciados nos corredores de uma Faculdade de Educação” (1997, p. 3).

2 Atividade de planejamento para a sala de aula

Projeto tão diferentes, tão iguais – somos todos tribais

Conforme Rafael Santos, uma das contribuições da Antropologia, seria a observação da existência de práticas sociais analógas em culturas diferentes. Ele cita o exemplo dos rituais. Nas sociedades do Xingu, os jovens passam para a classe de guerreiro ou caçador após rituais que demonstrem sua coragem, como colocar a mão numa caixa de abelhas. No mundo acadêmico, temos a aprovação no vestibular, um momento envolto em ares ritualísticos, no qual o sujeito é forçado em várias experiências (incluindo, às vezes, pinturas rituais nos calouros) que lhe permitirão ascender à nova posição na sociedade e na família. Assim, para o autor, seríamos mais tribais do que imaginamos ou o nosso nível de consciência cultural nos permite admitir, como vimos anteriormente. Seriam muitos exemplos de adornos corporais, de rituais de passagem e iniciação, pensamento mágico e totemismo.

Planeje, desenvolva e socialize no Fórum, um projeto com seus alunos que lhes possibilite mostrar que somos diferentes, mas somos iguais – somos todos tribais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Não esqueça as perguntas fundamentais. In: *Jornal Folha de São Paulo*, Caderno Sinapse, 25/02/03.

BRANDÃO, Carlos. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CABEZUDO, Alicia. A cidade que educa. In: *Folha de São Paulo*, Caderno Sinapse, 2004. Entrevista concedida a Adriana Küchler. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u829.shtml>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

DAUSTER, Tânia (Org.). *Antropologia e educação*. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2007.

GUSMÃO, N. *Antropologia e educação: origens de um diálogo*. Caderno CEDES, v. 18, nº 43. Campinas, SP: Dez. 1997.

MARTINS, José. A expressão da multiculturalidade. In: Boletim informativo nº 1 do X Congresso Internacional das Cidades Educadoras – São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/congresso_internacional-CE.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2010.

RAMAL, Andréa. *Avaliar na cibercultura*. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/conectados/ramal_avaliar.htm>. Acesso em: 17 ago. 2010. [Ver também da autora, no mesmo endereço, *Ler e escrever na cultura digital*].

Cultura, identidade e espaço escolar

Mário Bispo dos Santos • Shirlei Daudt Rodrigues Leal

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro(a) cursista, a escola é um espaço de construção de identidades. Como vimos, atualmente este processo de produção cultural é cada dia mais heterogêneo e conflitivo. Assim, cabe indagar: Como a edificação institucional escolar e seus diversos atores lidam com as diferenças resultantes justamente desse processo de construção identitária?

Como foi visto na aula anterior, devido às novas tecnologias da informação gerou-se um cenário contemporâneo extremamente dinâmico, tornando a tarefa de educar cada vez mais complexa, e não menos angustiante. Seria leviano reproduzir padrões educacionais ou montá-los e repeti-los indiferentemente, sem uma reflexão sistemática sobre os contextos socioculturais e políticos com os quais estamos deparando e que conformam nosso cotidiano.

As escolas estão inseridas em cidades que crescem e que a cada dia se tornam mais complexas no intercâmbio de símbolos culturais globais. Em muitos contextos, diminui-se a duração e a intensidade das relações de vizinhança. Em alguns setores sociais, pessoas sentem-se perdidas perante tantas e tão rápidas mudanças, com pouco tempo e espaço para discuti-las em comunidade e incorporá-las conscientemente na orientação de suas ações sociais.

Neste sentido, percebem-se impotentes para interferir coletivamente em questões públicas que influenciam diretamente seu cotidiano, tais como: violência, corrupção, desemprego, ordenamento urbano e, principalmente, a educação e a saúde que desejam ter. Em vários momentos, instala-se o receio frente ao próximo. Muitos se isolam em suas casas diante de uma televisão ou do computador. O desejo e o tempo disponível para interagir face a face com o outro tornam-se escassos. Porém, mesmo naqueles grupos que se formam enquanto “redes de ajuda”, estabelecidas entre os vizinhos que lhes asseguram o convívio, há um sentimento de marginalização social e descrença de que o poder público possa lhes garantir algo.

A partir destes processos, há uma crescente desvalorização dos espaços e vivências públicas, inclusive as que se referem à escola. Por quê? Como vimos nas aulas anteriores, não estamos tratando com uma falta de educação, mas uma educação típica de uma sociedade cada vez mais urbana e globalizada.

Desta forma, faz-se imprescindível para a integridade do educador manter-se como um pesquisador, sistematizando dados e organizando reflexões de suas vivências, colocando-os em debate com seus pares e demais participantes da cadeia educativa. Assim, poderemos não só potencializar trocas sistêmicas, mas também manter nossa identidade de educadores, uma vez que ser professor não é apenas atuar em sala de aula, mas dialogar dentro de todo um contexto socioeducacional, reconhecendo-se no grupo docente e participando na gestão escolar.

Nesta aula, portanto, queremos aprofundar a reflexão e o debate sobre os desafios e possibilidades dentro do espaço escolar, com o olhar atento aos conflitos culturais e identitários ali presentes. Diversos discursos e vivências, dispersos em nossa realidade social mais ampla, se ramificam, ligam-se, reconfiguram-se e são internalizados pelos atores escolares, influenciando em suas decisões, ações e nas formações subsequentes. A fala sobre o valor e os possíveis caminhos da educação também estão sujeitos às dispersões, reproduções, hibridizações e disputas no ambiente escolar. Assim, cabe problematizar: Como a heterogeneidade é tratada neste espaço? Quais os problemas e potencialidades da educação de massa? De que maneiras os diversos estudantes valorizam a educação e a escola? *Como o professor pode perceber e lidar com a diversidade estudantil sem se consumir na imensa variedade de demandas, mas também sem contribuir com a violência simbólica institucional, que busca incessantemente encaixar todos ao padrão cultural hegemônico?*

PROPONDO OBJETIVOS

Dante da problemática em questão, revisaremos autores que trabalharam as consequências da institucionalização educacional, da dominação cultural, das contradições de espaços escolares inseridos em um mundo repleto de informações, símbolos, valores difusos e globalizados, buscando:

- ▶ Problematizar a relação entre padrão cultural, identidades e escola no mundo contemporâneo.

- ▶ Refletir sobre o lugar da pesquisa social e o diálogo entre os atores escolares.

CONHECENDO SOBRE

Diversidade, institucional e padrão cultural

Caro(a) cursista, buscando maior relação entre a teoria sociológica que iremos trabalhar e suas aulas, iniciaremos a discussão dos conceitos propondo uma dinâmica para os seus alunos:

1 Sugestão de atividade para sala de aula

Forme um círculo com os estudantes, deixando um grande espaço vazio ao centro. Explique para formarem grupos de acordo com o critério que você for estipulando. A cada nova categoria que você estipular, novos agrupamentos devem ser feitos, de acordo, por exemplo, com:

- ▶ O gosto de cada um por modalidades desportivas, matérias escolares, estilos musicais, religiões, times de futebol, pela Sociologia;
- ▶ A localização social de cada um segundo o bairro em que mora, a naturalidade dos pais, o nível de escolaridade do responsável, o acesso a computadores, se oriundos de escola pública ou privada, se repetentes ou não, etc.
- ▶ Características como altura, tamanho do pé, idade, signo do zodíaco, cor do cabelo, etc.
- ▶ Dados totalmente aleatórios, como a cor da roupa.

→ **Obs.:** esta brincadeira, além de permitir maior conhecimento da diversidade e interação entre os alunos, fornece uma base concreta para a seguinte problematização: O que nos faz participantes ou não dos grupos? O que nos diferencia e o que nos iguala é fixo ou muda de acordo com o contexto e categoria estipulados? Os critérios para nos agruparmos são naturais ou construídos? Aleatórios ou sociais? Vocês foram colocados na mesma turma, por quê? Quem define o padrão para os agrupamentos e relacionamentos aqui na escola? Por que escolhi estas categorias para agrupar vocês? Que interesses e valores estão por traz dos critérios e padrões?

Segundo Hannah Arendt, nós não nascemos iguais, nos tornamos iguais como membros de uma coletividade, em virtude de uma decisão conjunta que garante a todos direitos iguais. A igualdade não é um dado, nem resulta de algo externo à comunidade. Ela é um constructo, elaborado *convencionalmente* pela ação articulada dos homens por meio da organização política. Aliás, quando falamos do que é humano nada pode ser tido como natural, nem mesmo a natureza que, em contato com ele, é percebida e transformada:

A objetividade do mundo – o seu caráter de coisa ou objeto – e a condição humana complementam-se uma à outra; por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem as coisas, e estas seriam um amontoado de artigos incoerentes, um não mundo, se esses artigos não fossem condicionantes da existência humana (ARENDT, 2000, p. 17).

Desta forma, para a autora, a condição humana só se realiza por intermédio da *comunicação* entre as pessoas, já que ela é fundamental para a constituição do social, do público. Esta, por sua vez, só é possível devido à pluralidade humana (baseada na igualdade e na diferença): se os homens não fossem iguais, não poderiam entender-se; no entanto, se não fossem diferentes não precisariam nem da palavra nem da ação para se fazerem entender.

A escola incrementa a comunicação entre as pessoas e o mundo, trazendo mais símbolos, categorias, paradigmas para se perceber e se relacionar com a realidade, além de colocar em um mesmo espaço diversos indivíduos oriundos de localizações sociais distintas.

Refleti com seus alunos

Que mecanismos comunicativos a escola lhe proporcionou?

Você ainda pode potencializar a reflexão fazendo a seguinte dinâmica: Cada participante da aula dá um exemplo utilizando apenas uma palavra. Depois, com as palavras resultantes, cada grupo escolheria 10 termos e apresentaria, com estilos expressivos diferentes (dissertação, carta, narrativa, teatro, música, poesia, painel), suas representações sobre ESCOLA E COMUNICAÇÃO.

Sendo a comunicação um elemento cultural fundamental, está sujeita aos processos de padronização social. Toda cultura estabelece regras de produção de sentidos e de discursos sobre a realidade. Qualquer sociedade *controla, seleciona, organiza e redistribui* esses discursos através de procedimentos, visando dominar o que é aleatório e delimitar seus poderes de

forma a não questionar a *ordem cultural, política e econômica estabelecida*. Dentre os procedimentos mais recorrentes estão os de exclusão e interdição, prescrevendo o que pode ser dito, por quem, em que circunstância e de que forma (FOUCAULT, 2005). A aplicação atual destes procedimentos de controle dos discursos traz consigo a vontade de verdade (que em última instância é vontade de poder, seja sobre a natureza, seja sobre a sociedade), construída historicamente no ocidente desde Sócrates, tomando *contornos mais científicas e institucionais na modernidade*. Uma prodigiosa maquinaria destinada a *excluir* todos aqueles que não se encaixam no *padrão* científico e político de nosso contexto histórico-cultural.

A escola recebe todo este legado cultural e nos impele, para nos encontrarmos no verdadeiro e no correto, à obediência às regras discursivas, que devemos reativar em cada um de nossos discursos. Estas *regras são aprendidas* através das *instituições* (inclusive a própria escola), que definem condições do funcionamento dos discursos, impondo-as aos indivíduos que os pronunciam, *selecionando* o acesso a eles. “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2005, p. 10).

As instituições e doutrinas amarram os sujeitos a certos tipos de enunciação, proibindo-lhes todos os outros, e dando-lhes, em contrapartida, *identidade entre os pares e diferenciação extragrupo*. Assim, quando questionarmos os alunos, suas representações serão edificadas a partir de circunscrito contexto e determinadas condições. Suas coordenadas sociais, dentro de uma escola, família, Estado, religião, entre outros, dar-lhe-ão o leque de possibilidades discursivas.

Refletir com seus alunos

Por que as pessoas aceitam regras institucionais sem questioná-las?

Você ainda pode potencializar a reflexão discutindo a canção *Little Boxes*, na versão de Nara Leão¹⁷. A seguir, alguns trechos dela:

“As pessoas dessas casas vão todas pra universidade
Onde entram em caixinhas quadradinhos iguaizinhos
Saem doutores, advogados, banqueiros de bons negócios
Todos eles feitos de tic tac, todos, todos iguaizinhos

Jogam golf, jogam polo, bebendo um bom martini dry
Todos têm lindos filhinhos bonequinhos engomadinhos

As crianças vão pra escola, depois pra universidade
Onde entram em caixinhas e saem todas iguaizinhas”

Segundo Bourdieu (2004), o mundo social é representado em forma de um espaço multidimensional, construído a partir de princípios de diferenciação e distribuição de propriedades que conferem aos seus detentores força e poder, definindo, por fim, as posições dentro da estrutura social. Desta maneira, a vida social é composta por uma multiplicidade de campos relacionais com disputas de força, especificidades e lógicas próprias, com rationalidades específicas e mecanismos de distinção que excluem uns aos outros. As pessoas e grupos se apropriam dos bens materiais e simbólicos legados por uma estrutura social, de forma bastante desigual, e a partir disso acabam produzindo e reproduzindo, conscientemente ou não, estilos expressivos que demarcam essa distinção, e reafirmam o lugar e a posição que ocupam na sociedade:

Diferenças propriamente econômicas são duplicadas pelas distinções simbólicas na maneira de usar [...] que transmuta os bens em signo, as diferenças de fato em distinções significantes. [...] Assim, a lógica do sistema dos atos e dos procedimentos expressivos não pode ser compreendida independentemente de sua função, isto é, de dar uma tradução simbólica do sistema social como sistema de inclusão e de exclusão (BOURDIEU, 1974, p. 65 e 67).

Apesar dos mecanismos de exclusão, os campos estabelecem trocas simbólicas internas e externas, que de forma conflituosa formam valores mais amplos que definem e são definidos pelas relações de poder vigentes (dominantes e dominados). Os grupos, fundamentalmente, buscam impor visões de mundo, valores e representações a uma sociedade, inclusive por meio do seu estilo expressivo, para conferir maior valor e poder a si mesmo, maximizando o capital simbólico. Contradicitoriamente, quando um estilo for completamente divulgado deve ser mudado, pois perderá sua significação enquanto signo distintivo de uma determinada posição e sua força política.

Refletir com seus alunos

As disputas entre tribos, o uniforme, o vocabulário e as posturas adequadas ao ambiente escolar têm a ver com a teoria em questão?

Você ainda pode potencializar este debate a partir dos filmes: Meninas Malvadas e Sociedade dos Poetas Mortos (para este último filme, nesta aula há uma sugestão de roteiro de análise sociológica).

¹⁷ A referida música pode ser encontrada completa e cantada no site: <<http://letras.terra.com.br/nara-leao/1095166/>>.

Assim, conceitos, teorias, gestos, símbolos expressivos, inclusive os que aqui pretendemos analisar e nos apropriar, não se tratam meramente de tradução ou aplicação de uma realidade, mas principalmente configuram-se como uma prática sobre ela, que se constrói em redes discursivas. *O discurso não é uma mera representação do mundo*, ele faz parte deste, desenvolvendo-se, ressignificando-se ou anulando-se, de acordo com as *ligações e fronteiras* traçadas com outros discursos e as transformações políticas, econômicas e culturais adjacentes a eles. O que se fala ou se prega sobre o valor da escola (e os padrões para definir o que é uma boa educação, uma boa instituição de ensino médio, por exemplo), além de estar intimamente ligado com o contexto social em que surge, acaba por influir dinamicamente no cenário presente e futuro.

Refleti com seus alunos

O que é uma boa escola? Existe escola perfeita? E melhor?

Você ainda pode continuar problematizando:

O que falam sobre a sua escola? Existe um discurso predominante ou existem divergências poderosas? Quais as consequências pedagógicas de cada discurso?

Com o intuito de “melhorar”, ou “consertar”, a realidade e dar-lhe previsibilidade (buscando-se segurança-controle), surgem discursos e decorrentes políticas públicas racionais, padronizadoras que, em diversas vezes, desumanizam valores e relações. Para Bauman (1999), este é um traço constitutivo da modernidade: a luta contra a ambivalência, o acaso, o caos. Somente nesta época e contexto estas questões passam a ser percebidas, construídas e, portanto, tornam-se objetos de reflexão sistemática. A classificação, a discriminação, o cálculo são instrumentos incessantemente utilizados para dar conta da realidade caótica. A partir desta tecnologia de produção de sentidos ordenados, são encontrados (ou definidos racionalmente) padrões na natureza e na sociedade. Logo, o que ficar fora do padrão estabelecido (criado) é tido como anormal, dissonante, subversivo, doentio e, muitas vezes, perigoso.

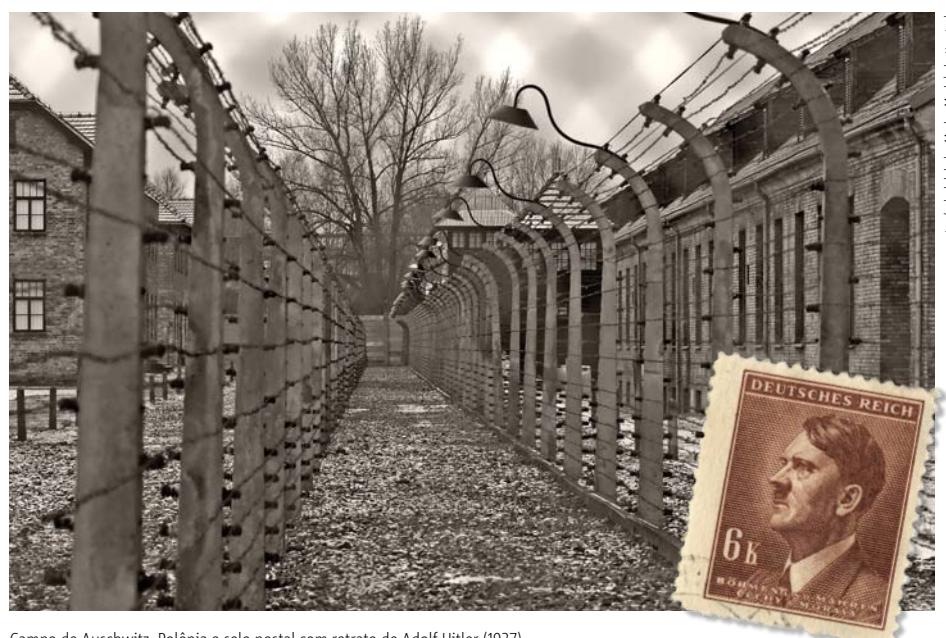
Acontece que boa parte da realidade, senão a maior, fica de fora desta caixa ordenada, estimulando ainda mais o es-

pírito da modernidade: a condição de desordem insuperável alimenta a busca de soluções a problemas cada vez mais vastos, que, ao final das contas, foram criados pelo pressuposto da ordem e da necessidade de perfeição e universalidade. Assim, observa-se que o princípio da modernidade é altamente etnocêntrico e imperialista, já que acreditando ser ela a redentora dos males e da barbárie faz-se necessário expandir a ordem (estabelecida), através da dominação, subordinação e remodelamento, para, enfim, levar a “civilização” e a humanidade a todos os cantos da Terra:

A intolerância é, portanto, a inclinação natural da prática moderna. A construção da ordem coloca os limites à incorporação e à admissão. Ela exige a negação dos direitos e das razões de tudo que não pode ser assimilado – a deslegitimação do outro. (BAUMAN, 1999, p. 16)

Por isso, genocídios como o ocorrido no Holocausto foram recorrentes na época moderna: baseados em um discurso do planejamento e do progresso, os agentes especialistas (políticos e intelectuais), responsáveis em construir o futuro da humanidade, “saneavam” cidades e continentes, já que o presente era infame para as utopias de perfeição de racionalidade universal. O Estado moderno, no papel de jardineiro, retirava as “ervas daninhas” que atrapalhavam a ordem de prosperar, respaldado por uma filosofia legislativa e pelo cientificismo estabelecido.

Na linha deste questionamento quanto às políticas homogenizadoras, João Batista Freire (1994) discute a reprodução social, analisando o sistema escolar em comparação aos campos de concentração e sistema penitenciário idealizado por Bentham (o Pan-óptico), fazendo analogias com o sistema de confinamento de animais. Demonstra que é “prendendo” os corpos, restringindo seus movimentos, seu espaço de atuação



Campo de Auschwitz, Polônia e selo postal com retrato de Adolf Hitler (1937).

postos [colorlabhui] - MarkaMark | shutterstock

e interação com outros que se “prendem” as ideias, a criatividade, a autonomia e a transformação. Tirando a identidade, o tempo de reflexão e a possibilidade de escolhas, inviabiliza-se a organização do indivíduo e da comunidade para intervir mais efetivamente na ordem vigente.

Esta ambivalência fundamental na modernidade, entre a necessidade de padronização ao lado de uma crescente diversificação social, é motivo de muito embate também dentro do espaço escolar. Novos discursos estão sendo produzidos, valorizando a diversidade e propondo novos olhares sobre as identidades e decorrentes estratégias de inserção social.

Refleti com seus alunos

Considerando que a cada ano os atores sociais na escola se renovam (novos alunos, pais, funcionários, novos tempos), como sua escola consegue estabelecer e manter padrões? A que custo?

Você ainda pode aprofundar o debate a partir do filme: O sorriso de Monalisa.

A indignidade de se falar pelos outros está sendo, recentemente, percebida e questionada por alguns estudiosos e educadores. Outros grupos e categorias começam a falar por conta própria e ter expressão social de suas visões sobre o mundo. As mulheres, os prisioneiros, os soldados, os doentes nos hospitais, os homossexuais começam a construir discursos, a se afirmarem, combatendo os controles e coerções que reproduzem o mesmo poder em todos os lugares. Estes movimentos se somam, não por uma verdade totalizadora, mas pela luta contra este poder generalizado e pelo *direito à diversidade*:

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a idéia de que eles são agentes da “consciência” e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso. (FOUCAULT, 2001, p. 71)

Sugestão de atividade no ambiente virtual



A partir de toda a discussão desenvolvida acima, compartilhe no ambiente virtual os resultados de experiências pedagógicas ou de sequência didática relativa à seguinte questão trabalhada com os alunos: como se dá a violência simbólica nesta escola?

Procure trazer diferentes opiniões e detalhes sobre estes processos em seu espaço escolar, além de apontar alternativas.

Escolas no Brasil

Caro(a) cursista, o acesso à escola cresceu muito ao longo do séc XX. No Brasil, passou de uma instituição reservada somente à elite para ser um poderoso instrumento de educação de massa. Atualmente, cerca de 95% das nossas crianças estão matriculadas no ensino fundamental. No entanto, a taxa de escolarização líquida¹⁸ no Ensino Médio ainda não é tão positiva: somente cerca de 35% de nossos adolescentes estão matriculados em séries compatíveis com sua idade.¹⁹ Assim, podemos inferir um aumento no valor dado à escola, tanto pelo Estado quanto pela população, mas que ainda tem seus problemas com relação ao engajamento de seus jovens nesse espaço. Por que isto se dá? Será que nossos jovens não se identificam com o nosso sistema escolar?

Como vimos em outras aulas, nossas identidades estão ligadas ao processo histórico-cultural global, que é complexo e contraditório. Também vimos rapidamente que, por sermos um país periférico no processo do capitalismo mundial, também sofremos uma dominação cultural original, principalmente da Europa e dos EUA. Estes fatores influenciam nas representações que os brasileiros têm de si, o que valorizam, que, por sua vez, vão determinar a forma que se relacionam e se organizam institucionalmente. Assim, para iniciarmos esta discussão, enraizados com a prática escolar, propomos o seguinte exercício com seus alunos:

¹⁸ Taxa de Escolarização Líquida: expressa o percentual de pessoas matriculadas em determinado nível de ensino, na idade ou faixa etária teoricamente adequada a esse nível, em relação à população na faixa etária teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino.

¹⁹ Estes dados remetem a uma pesquisa feita a partir dos números do Censo Escolar organizados por meio do sistema de estatística do INEP, disponíveis no site <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>, visitado em outubro de 2006. Os gráficos sistematizados a partir destes elementos estão apresentados na dissertação de Shirley Daudt Rodrigues – *Cidadania e espaço público a partir da escola: resgate, recriação ou abandono?* Brasília: UnB, 2007. Disponível na biblioteca virtual do curso.

2 Sugestão de atividade para sala de aula

Forme 6 grupos na turma e peça para que eles representem, por meio de imagens e palavras em um cartaz, o que pensam sobre:

- ▶ Identidades brasileiras (2 grupos)
- ▶ Escola pública (2 grupos)
- ▶ Escolas no Brasil (2 grupos)

Então peça para cada um apresentar o cartaz a todos. Problematize as representações. As identidades brasileiras mostradas parecem com um folheto turístico do Brasil, ou seja, como os estrangeiros nos veem? Os grupos apresentam discursos, representações diferentes entre si? São críticos, pessimistas, otimistas perante as escolas públicas no Brasil? Apontam alternativas?

A escola só é capaz de integrar os diversos indivíduos e exercer a intermediação entre eles e o Estado quando parece significativa ao público atendido. Nem sempre isto acontece, principalmente pelo fato de manter uma linguagem muito distante da comunidade servida. Ao invés de incluir, esta instituição interdita, classifica e desconsidera discursos e vivências fora de seu padrão. Configura-se mais como ambiente de violência simbólica do que de possibilidade de inclusão social. Acaba sendo mais um espaço de disseminação de símbolos de distinção e de compreensão do mundo pela ótica capitalista/utilitarista. Acaba por formar mais para a competitividade, o individualismo e a empregabilidade desigual do que para a solidariedade e a participação política. Desta forma, a escola torna-se bastante desinteressante aos menos favorecidos economicamente e aos que estão distantes do padrão cultural estabelecido por ela. A integração moral e intermediação política são funções escolares limitadas, neste mundo tão diversificado e, ao mesmo tempo, excludente e opressor.

É muito comum nas escolas ouvirmos alguém dizer que a educação, e as instituições que a perpetuam, nos EUA, na Europa, no Japão ou na Nova Zelândia, são melhores do que no Brasil. De fato, ao longo de nossa história sempre tivemos intelectuais que se identificavam muito mais com a cultura e as instituições educacionais do exterior do que a de seu próprio país. Isto ocorreu porque, desde o início, nossa elite, quando não era literalmente estrangeira, mandava seus filhos estudar no exterior. Somente a partir do Modernismo começamos a produzir uma literatura que nos valorizasse como brasileiros, mestiços, que recriam sua própria história cultural e, consequentemente, sua própria educação. Mesmo assim, o discurso educacional colonizado permanece difundido no senso co-

mun, com contradições e hibridizações. Assim, a construção das identidades brasileiras e de uma educação mais autêntica tem se dado com percalços.

Refletir com seus alunos

Vocês se sentem valorizados em sua escola? A identidade brasileira é percebida de que maneira no seu espaço escolar?

Você ainda pode aprofundar o debate a partir da música Brasil, de Cazuza. A seguir, alguns trechos dela²⁰:

Não me convidaram
Pra esta festa pobre
Que os homens armaram
Pra me convencer
A pagar sem ver
Toda essa droga
Que já vem malhada
Antes de eu nascer...

[...]

Ver TV a cores
Na taba de um índio
Programada
Prá só dizer “sim, sim”

Brasil!
Mostra a tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim

Brasil!
Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim...

Grande pátria
Desimportante
Em nenhum instante
Eu vou te trair
Não, não vou te trair...

²⁰ Você pode ter acesso a esta música completa pelo link: <<http://letras.terra.com.br/cazuza/7246/>>.

Muito se escreveu sobre as disparidades entre a sociedade brasileira, com as marcas do escravismo, e as ideias do liberalismo europeu (SCHWARZ, 1988). Sérgio Buarque de Holanda começa seu livro expressando:

A tentativa de implantação da cultura europeia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em consequências [...] somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra (HOLANDA, 1995, p. 31). O sentimento de inadequação expresso e comungado por diversos intelectuais brasileiros necessariamente reflete a condição da Nação? Ou será a sua condição de “Intelligentia” um fator primordial nesta sensação de deslocamento? Segundo Manheim (1974), a partir do período moderno o intelectual paga o preço pela sua capacidade de abstração e empatia multipolar, tendo a dificuldade de inserir-se e construir uma identidade de grupo em um contexto sociopolítico mais imediato. Parece que o professor também sofre deste mal, principalmente num espaço escolar com tantas contradições e conflitos.

Sugestão de atividade no ambiente virtual

E você, se sente assim: deslocado, desamparado, como se não conseguisse efetivar suas ações de forma que seus valores e ideais sejam contemplados? Troque ideias com seus pares no Fórum virtual, procurando apontar alternativas.

De fato, a nação brasileira originalmente é desencaixada dos padrões de civilização e modernização definidos de “fora”, mas, segundo Bosi (1992), os grupos sociais que recebem uma cultura estrangeira geralmente fazem uma operação de filtragem: descartando aspectos impertinentes e utilizando aqueles que dão racionalidade aos seus interesses. Neste sentido, as contradições percebidas devem ser reavaliadas numa perspectiva que as observem não apenas como simples importância e inadequação, mas em seu aspecto de ressignificação e adaptação às suas condições concretas.

Talvez a contradição somente exista efetivamente na tentativa de encaixar ou qualificar relações e contextos a partir de um padrão único e universalizante, como se fosse possível existir uma realidade sem ambivalências ou desordem (BAUMAN, 1999). A destruição sistemática dos conceitos de unidade e pureza seria a maior contribuição que os países colonizados, como o Brasil, podem dar à cultura ocidental. Sendo inevitável a invasão estrangeira, o discurso constrói-se criticamente

no entre-lugar da assimilação e da agressividade, da aprendizagem e da reação, da impressão e da expressão, fugindo da passividade que aniquilaria sua existência cultural (SANTIAGO, 1978). Assim, como vimos na Aula 3, longe de sermos contraditórios ou inadequados, podemos dar ao mundo uma lição de resistência e criatividade, possibilitando um diálogo em bases mais democráticas, porque respeitosas da diversidade.

Compreender esses elementos que nos fundam enquanto brasileiros, colonizados em meio a discursos estrangeiros, é necessário para termos uma postura crítica frente às cristalizações subjacentes à formação das identidades-nós. Observar as diversas formas de reinterpretaciones, filtragem e adequações ao contexto social, feitas ao longo do processo histórico brasileiro, permite-nos maior liberdade de consciência e ação. Desta maneira, procuram-se novas formas de se olhar para o passado, almejar-se o futuro e construir-se o presente, sem tentar exterminar “ervas daninhas” que nos ensinaram a ver por todo o caminho, achando que “atrapalham” nossa bela visão de uma sociedade supostamente “perfeita”.

Refletir com seus alunos

É errado importar elementos culturais de fora? Do que depende nossa autenticidade? De que maneira isto influencia na escola?

Você ainda pode aprofundar o debate a partir da canção Chiclete com banana, na versão interpretada por Gilberto Gil. A seguir, alguns trechos dela²¹:

Só ponho bebop no meu samba
Quando o tio Sam pegar no tamborim
Quando ele pegar no pandeiro e no zabumba
Quando ele entender que o samba não é rumba
Aí eu vou misturar Miami com Copacabana
Chicletes eu misturo com banana
E o meu samba vai ficar assim

(Refrão)
Bebop, Bebop, Bebop
Bebop, Bebop, Bebop
Bebop, Bebop, Bebop
Quero ver a grande confusão
Bebop, Bebop, Bebop,
Bebop, Bebop, Bebop,
Bebop, Bebop, Bebop,
É o samba-rock, meu irmão

²¹ Vale a pena ouvir esta versão com a letra completa para verificar a hibridização sonora também. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/gilberto-gil/478675/>>.

Nossa localização periférica na modernidade nos imprime reprodução dos padrões globais massivos hegemônicos, mas não sem contradições, embates e hibridizações. Os espaços culturais, inclusive os escolares, são produzidos e atualizados em processos dinâmicos, no movimento e cruzamentos culturais-políticos, na intersecção de culturas híbridas e poderes oblíquos.

Como vimos nas Aulas 2 e 4, Canclini (2008) analisa a modernidade nos anos 90 com um enfoque na América Latina, discutindo a crescente urbanização, a midiatização e a fragmentação na reconfiguração das relações sociais. Ressalta que a análise deve ser multivetorial, sem priorizar um aspecto em detrimento dos outros. Também reclama cuidado com categorias binárias (explorado X exploradores, culto X popular, indústria cultural X resistência cultural), já que estas construções, tidas como puras, atualmente estão mescladas, pulverizadas de forma híbrida no seio das sociedades. Problematiza em torno das possibilidades e dificuldades para a democratização, participação pública em um contexto cada vez com menos fronteiras definidas, mas também com um neoliberalismo transnacional cada dia mais poderoso. Este é um momento de intensificação das contradições modernas entre fundamentalismos e relativismos.

As políticas culturais e educacionais reproduzem estas contradições observadas em nível macro. Tradicionalmente as práticas de revitalização ou de preservação cultural se dão por meio de museificação, maquiagem urbana, espetacularização e padronização, havendo uma expulsão da comunidade local. Atualmente discursos se estabelecem em prol da memória popular, da participação comunitária, na gestão democrática, no sentido de preservar ou resgatar as identidades sociopolíticas de diversos grupos minoritários ou excluídos do padrão hegemônico.

As disputas estão dadas entre o espetáculo rentável (produto turístico) e a apropriação popular dos espaços públicos. Surgem estudos e valorização de uma “estética da presença” pela qual buscam-se novas formas de utilização dos monumentos e museus, explorando os entre-lugares, fazendo-se releituras da história e promovendo transformação²². No entanto, as políticas culturais imprimidas de cima para baixo ainda são dominantes no contexto atual.

Refletir com seus alunos

Será que a postura de um Estado paternalista, que procura ensinar a ser, é bastante presente também nas políticas específicamente educacionais? Vocês acham que ela é um fator que gera evasão escolar?

Você ainda pode aprofundar o debate a partir do filme The Wall, principalmente na segunda parte da canção Another brick in the wall. Mesmo não sendo uma crítica à realidade escolar brasileira, mas inglesa, pode ser interessante para problematizar a insatisfação juvenil frente aos mecanismos da educação de massa, a partir do estranhamento ou identificação em relação à violência mostrada. Segue trecho da letra²³:

We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone

A educação de massa pode ser interessante ao democratizar o acesso, mas problemática na necessidade ampliada de padronização. Para integrar socialmente é necessário que as políticas voltadas à educação incluam o respeito à diversidade existente. Precisa dar voz e memória às identidades subterrâneas, saber equacionar conflitos sem extirpar pessoas e grupos. Ser, além de um espaço móvel, dinâmico e permeado de simbolismo, também um lugar público, com diversidade e comunidade política, capaz de recriar a partir das experiências plurais.

Atualmente em nossas escolas brasileiras existem muitos educadores formados a partir desta compreensão mais libertadora, baseada em autores como Paulo Freire. Em inúmeras escolas no Brasil, há uma práxis que constrói o conhecimento a partir do legado cultural dos estudantes e suas comunidades, problematizando discursos e comportamentos, buscando incrementar o diálogo, a criticidade e a autonomia de todos os sujeitos do processo educacional. Nem sempre hegemônica, esta linha promove estranhamento, intensificando o debate cultural e, muitas vezes, o conflito. Assim, os vários discursos e posturas pedagógicas convivem, disputam e se hibridizam no espaço escolar.

Mesmo nas escolas onde o autoritarismo estatal é preponderante, advogando normas de cima para baixo, elas conti-

22 A problemática apresentada resumidamente neste parágrafo foi discutida na Mesa Redonda “Cidade, Patrimônio Cultural e Espaço Público” do Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, em junho de 2005. Eram debatedoras oficiais na mesa: Ana Clara Ribeiro (UFRJ); Mariza Veloso (UnB); Paola Berestein Jacques (UFBA); Carmem Beatriz Silveira (UFRJ); Lúcia Lippi de Oliveira (FGV-RJ). O coordenador desta mesa foi o professor doutor Brasilmar Ferreira Nunes (UnB).

23 A problemática apresentada resumidamente neste parágrafo foi discutida na Mesa Redonda “Cidade, Patrimônio Cultural e Espaço Público” do Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, em junho de 2005. Eram debatedoras oficiais na mesa: Ana Clara Ribeiro (UFRJ); Mariza Veloso (UnB); Paola Berestein Jacques (UFBA); Carmem Beatriz Silveira (UFRJ); Lúcia Lippi de Oliveira (FGV-RJ). O coordenador desta mesa foi o professor doutor Brasilmar Ferreira Nunes (UnB).

nuam sendo organismos vivos capazes de ressignificar leis e relações pré-estabelecidas (LICÍNIO LIMA, 2003). Há que se ressaltar que a sociedade, sendo cada vez mais complexa e contraditória, permite intervenções diferenciadas no contexto escolar. A própria obrigatoriedade da Sociologia como disciplina no Ensino Médio é resultado de um processo de contestação e compreensão da importância da criticidade, participação, respeito à diversidade e à autonomia dos sujeitos sociais.



Sugestão de atividade no ambiente virtual

A partir de toda a discussão desenvolvida acima, compartilhe no ambiente virtual pelo menos uma experiência pedagógica ou uma ideia de sequência didática relativa à seguinte questão trabalhada com os alunos:

A escola está adequada às condições e anseios culturais dos estudantes brasileiros? Procure trazer diferentes opiniões e detalhes sobre desajustes e embates culturais em seu espaço escolar, além de apontar alternativas.

CONHECENDO MAIS SOBRE

Cultura, identidade e espaço escolar

Caro(a) cursista, além do que foi tratado sobre valorização de identidades brasileiras, muito pode ser aprofundado sobre a riqueza e diversidade existente nas escolas. Existem vários trabalhos sobre o assunto e você pode também realizar suas pesquisas etnográficas, inclusive com os estudantes dos diferentes grupos dentro do seu espaço escolar. Para ampliar os horizontes neste sentido sugerimos uma referência.

Como na aula anterior, além da referência, também propomos uma filmografia. Todavia, em função da temática desta aula, aqui as sugestões visam colaborar com sua reflexão e a de seus alunos sobre um sentido específico da educação: seu sentido escolar. Por isso, as narrativas irão girar em torno de situações formais de aprendizagem, aquelas sujeitas às condições próprias para seu exercício (métodos, regras, tempo e executores especializados). Nesse sentido, a escola tornar-se-á o cenário central (com suas salas, corredores, pátios, aulas) e os personagens principais serão os professores e alunos. ☺

TEXTOS:

- ESTERMANN, Dagmar; STIGGER, Marcos Paulo; WENETZ, Ileana. *As relações de gênero no espaço cultural do recreio*
Link: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1311149>>.
- FERRARO, Alceu. *Gênero e alfabetização no Brasil de 1940 a 2000: a história quantitativa da relação*
Link: <http://www.didacticasespecificas.com/archivos/publicaciones/1/articulos/Joseli_Yvan.pdf>.
- JUNCKES, Ivan; SILVA Joseli. Espaço escolar e diversidade sexual: um desafio às políticas educacionais no Brasil. *Revista electrónica de Didácticas Específicas*, v. 1, 2009
Link: <http://www.didacticasespecificas.com/archivos/publicaciones/1/articulos/Joseli_Yvan.pdf>.
- MATOS, Luciana. *Intersubjetividades constitutivas das identidades étnicos-raciais nos espaços escolares de contexto urbanos de Brasil e México*
Link: <<http://www.bce.unb.br/>>.

- OLIVEIRA, Eliana. Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar questões para debate – *Blog da Revista Espaço Acadêmico*
Link: <<http://espacoacademico.wordpress.com/2009/10/17/identidade-intolerancia-e-as-diferencias-no-espaco-escolar-questoes-para-debate/>>.
- WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. *A construção do gênero no espaço escolar*
Link: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/viewFile/2891/1527>>.

COLEÇÃO EDUCAÇÃO PARA TODOS, DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO:

- *Educação na diversidade: como indicar as diferenças? /Organização: Jorge Luiz Teles, Cláudia Tereza Signori Franco. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 228 p.: il. – (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 8, v. 25).*
- *Educação na diversidade: experiências de formação continuada de professores / Organização: Jorge Luiz Teles, Patrícia Ramos Mendonça. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. 196 p.: il. – (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 7, v. 24).*

- *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para Todos).

FILMES:

- **Pro Dia Nascer Feliz.**

Dir.: João Jardim. Documentário, 88 min. (Brasil, 2006).

As situações que o adolescente brasileiro enfrenta na escola, envolvendo preconceito, precariedade, violência e esperança. Adolescentes de 3 Estados, de classes sociais distintas, falam de suas vidas na escola, seus projetos e inquietações (disponível em: <<http://www.criançanoparlamento.org.br/noticias/inescrealiza-ii-circuito-de-cinema-e-pol%C3%ADtica>>; acessado em: 18 ago. 2010).

- **Entre os Muros da Escola (Entre les murs).**

Dir.: Laurent Cantet. Documentário,

128 min. (França, 2008).

Existe um fosso que separa o professor e os alunos que protagonizam o filme “Entre os Muros da Escola”, vencedor da Palma de Ouro no Festival de Cannes do ano passado. No microcosmo de uma sala de aula, a expressão “choque de civilizações” poderia ser usada para sintetizar a relação entre eles.

Há uma diferença cultural e social que gera incompreensão e atrito entre ambas as partes, em um retrato do que seria a França contemporânea. Os muros da escola não são os únicos que revelam uma divisão e uma impenetrabilidade entre dois lados. Há também outros muros invisíveis que estão sugeridos no filme.

Resenha completa:

Link: <<http://cinema.uol.com.br/ultnot/2009/03/11/ult4332u1035.jhtm>>.

- **Escritores da Liberdade (Freedom Writers).**

Dir.: Richard Lagravenese. Drama,

123 min. (EUA, 2007).

Há muitos filmes americanos sobre escola, mas não como “Escritores da Liberdade”. Porque é o único filme dessa categoria que incentiva os alunos a lerem literatura, ponto de partida para testar a vocação de cada um para escrever desde um diário sobre o cotidiano trágico de suas vidas até uma poesia hip hop ou um livro de ficção. O valor desse filme também está na ousadia da linguagem cinematográfica mostrando os problemas psico-socioculturais que atingem a escola contemporânea; também porque ele dá visibilidade à diversidade dos grupos, com seu rígido código de honra, cada um no seu território, o narcisismo da recusa e da intolerância para com “os outros”, o boicote

às aulas, a prontidão para aumentar os índices de violência entre os jovens e transformar a escola no seu avesso, isto é, uma comunidade bem próxima da barbárie, o que de fato vai acontecer em 1992, em Los Angeles, EUA.

O filme é baseado na história real de Erin (interpretada por Hilary Swank), uma professora novata interessada em lecionar Língua Inglesa e Literatura para uma turma de adolescentes resistentes ao ensino convencional; alguns estão ali cumprindo pena judicial, e todos são reféns das gangues avessas ao convívio pacífico com os diferentes [...]

Trecho do texto de LIMA, Raimundo. O filme “Escritores da liberdade” e a função do pensamento em Hannah Arendt. Revista Espaço Acadêmico, nº 88 – Março – 2008.

Para ler a análise completa:

Link: <<http://www.espacoacademico.com.br/082/82lima.htm>>.

- **O Sorriso de Monalisa (Mona Lisa Smile).**

Dir.: Mike Newell. Drama, 125 min. (EUA, 2003).

Katharine Watson é uma recém-graduada professora que consegue emprego no conceituado colégio Wellesley, para lecionar aulas de História da Arte. Incomodada com o conservadorismo da sociedade e do próprio colégio em que trabalha, Katharine decide lutar contra estas normas e acaba inspirando suas alunas a enfrentarem os desafios da vida (disponível em: <<http://www.ijc.org.br/site/livros-e-filmes>>; acessado em: 18 ago. 2010).

- **Meninas Malvadas (Mean Girls).**

Dir.: Mark S. Waters. Comédia, 125 min. (EUA, 1997).

Cady Heron é uma garota que cresceu na África e sempre estudou em casa, nunca tendo ido a uma escola. Após retornar aos Estados Unidos com seus pais, ela se prepara para iniciar sua vida de estudante, se matriculando em uma escola pública. Logo Cady percebe como a língua venenosa de suas novas colegas, pertencentes a tribos diferentes, pode prejudicar sua vida [...] (disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/filosofia_1_6.asp>; acessado em: 18 ago. 2010)

- **Pink Floyd – O Muro (The wall).**

Dir.: Alan Park. Musical, 95 min. (Inglaterra, 1982).

As fantasias delirantes de um superstar do rock, que enlouquece lentamente em um quarto de hotel. Em tempo psicológico, o filme vai contando como a história mundial e as instituições sociais influenciam na construção do seu muro pessoal.

Para conhecer mais:

Link: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pink_Floyd_The_Wall>.

3 Sugestão de atividade para sala de aula – o uso de filmes

Na perspectiva apresentada na aula anterior sobre o trabalho com filmes, apresentamos abaixo, um roteiro,

sujeito a adaptações, com o qual você poderá desenvolver com seus alunos alguns dos temas abordados nesta aula.

A. Ficha técnica:

- **Sociedade dos Poetas Mortos** (*Dead Poets Society*). Dir.: Peter Weir. Drama, 129 min. (EUA, 1989)

B. Referenciais curriculares (2º ano – Ensino Médio):

- ▶ Instituições sociais
- ▶ Escola: espaço de reprodução ou transformação social

C. Roteiro:²⁴

1. *A escola, uma instituição reprodutora da ordem social?*
 - ▶ A cerimônia de abertura do ano letivo na Academia Welton significava a manutenção de uma tradição centenária da Escola, onde são destacados valores como: tradição, honra, disciplina, excelência. Naquele contexto, o que significaria orientar-se a partir desses valores?
 - ▶ A direção da escola se apoiava em resultados de anos anteriores para determinar o comportamento acadêmico (referente aos estudos) e disciplinar dos seus alunos e para que pudessem observar com rigor os princípios ali ensinados. É possível, pela educação, prever, determinar, condicionar o comportamento do ser humano?
 - ▶ Neil, como a maioria dos alunos da escola, se vê forçado pela família a acatar passivamente as normas da escola e, ainda, seu futuro é como que determinado. Sua realização profissional e pessoal não depende dos seus próprios interesses. Como você analisa as afirmações do pai de Neil: “Depois de se formar em medicina faça o que quiser. Até lá fará o que eu quiser. Significa muito para sua mãe.”?
 - ▶ A aquisição de conhecimento na Academia Welton parecia ser uma tarefa desagradável, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem se articulava na mera reprodução de conhecimento, que em muito não parecia contemplar os sonhos e ideais de vida de seus alunos. Como o professor Keating propõe uma ruptura (mudança) nesse processo?

▶ Para você, o conhecimento adquirido na escola deve se articular somente na reprodução ou memorização de informações?

▶ A quem interessaria hoje uma educação que só objetivasse a reprodução do conhecimento e dos interesses dominantes na sociedade brasileira? A escola tem essa tarefa?

2. *A escola, um espaço para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo?*

- ▶ Na primeira aula de Keating, os alunos manifestam estranheza porque o professor tem uma proposta diferente do que a escola estabelece em seu currículo. Isso pode ser uma possibilidade de dar forma a alguma manifestação de inconformismo dos alunos. É necessário que a escola em que você estuda mude sua concepção de educação?
- ▶ Você percebe, em sua escola, práticas educacionais comprometidas com a transformação do sistema de ensino? Dê exemplos?
- ▶ “Colham enquanto podem seus botões de rosa a velhice vem voando, e esta flor hoje viçosa, amanhã estará murchando”
- ▶ O poema acima e a expressão “Carpe Diem” (aproveite o dia) são usados pelo professor para estimular os alunos a valorizar sua juventude em benefício da luta pela realização dos seus próprios ideais de vida. Em que isso contraria a perspectiva da escola e das famílias dos alunos?
- ▶ A juventude de hoje encontra espaço, a partir da educação, para acreditar na luta pela realização dos seus projetos, seus sonhos? Como? Dê exemplos.
- ▶ Que práticas de ensino, a seu ver, poderiam estimular os alunos para o exercício de sua autonomia?
- ▶ Que juízo você faz da atitude de Keating em propor aos alunos que rasguem páginas do livro?
- ▶ O que significa a expressão do professor: Vocês aprenderão a pensar por si próprios...?
- ▶ Que tipo de postura deve-se ter em relação ao material didático utilizado nas aulas?
- ▶ É possível ao aluno ir além do que o livro propõe? Conseguiríamos fazer isso?

24 Este planejamento foi elaborado e desenvolvido pelos professores Gilnei e Edivaldo Santos, do Centro de Ensino Médio 05 de Ceilândia-DF. Posteriormente, sua versão filosófica foi analisada numa monografia dos mesmos professores denominada “A linguagem cinematográfica no ensino de Filosofia”, apresentada no curso de Especialização em Filosofia na Escola, promovido pela UnB.

Se você quiser aprofundar na temática da intolerância sugerimos uma bibliografia de aprofundamento, já que esta questão continua gerando guerras de extermínio. É o caso do povo palestino, das guerras fratricidas na antiga Iugoslávia, a dizimação dos armênios pelos turcos, as invenções de inimigos no oriente médio pelos Estados Unidos, com a destruição do Iraque etc.. Há um viés econômico e político que não foi discutido aqui, mas acaba por justificar invasões em nome do progresso, da modernidade, impondo novos valores culturais ao dominado e desprezando a cultura deste. Assim, sugerimos a seguinte leitura:

- BAUMANN – *Globalização: As Consequências Humanas*. Rio de Janeiro, Zahar Editor, 1999.
- Unesco – A intolerância. *Foro Internacional sobre a Intolerância*, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997/ Academia Universal das Culturas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- ARRIGHI, Giovanni. *O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.
- CHAUÍ, M. *Cidadania cultural. O direito à cultura*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

COMO VIMOS NESTA AULA...

Discutimos aqui os desafios dos educadores no espaço escolar brasileiro, e priorizamos o debate em torno da problemática sobre padronização e dominação cultural. Questões como comunicação, educação de massa, acesso, heterogeneidade, identidades brasileiras, hibridizações contribuíram para aprofundar o entendimento de problemas e possibilidades na escola.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

1 Atividade de aprofundamento

Caro(a) cursista, a partir dos trechos abaixo, retirados do livro Crítica da Razão Tupiniquim, de Roberto Gomes (1984), analise a sua postura enquanto intelectual educador brasileiro:

Mergulhado no escafandro Greco-Romano o brasileiro foge de sua identidade. [...] No bolor do pensamento oficial, não se encontra qualquer sinal de uma atitude que assuma o Brasil e pretenda pensá-lo em nossos ternos (p. 11).

O artista e o filósofo, quando fiel à sua vocação igualmente marginal, tem recebido ao longo da história o rótulo de louco. Sua loucura consiste nisto: Não é um homem “sério” (p. 15).

Para o oficial não importa o dito, mas a maneira de se dizer dentro de padrões previamente consagrados. Expressão de uma classe privilegiada diante de uma multidão analfabeta (p. 19).

Quem escreve obras filosóficas são as elites. As elites políticas e intelectuais. O que precisa ser ressaltado é o estado de alienação em que se encontram estas elites. O desapego da realidade em volta, a falta de identidade com o povo e a preocupação incestuosa com a distinta e idealizada Europa, fizeram com que as elites políticas através de seus representantes, intelectuais e cuidando de seus interesses, ficassem inteiramente alheias à realidade brasileira. Pois a elite brasileira sempre teve horror ao que a circundava (HOLANDA, Sérgio Buarque de., citado por GOMES, p. 19).

A partir disto, troque opiniões com outros colegas e escreva sobre: *A atitude do professor hoje frente à problemática cultural no espaço escolar brasileiro*.

2 Atividade de planejamento para a sala de aula

Planeje, e socialize no Fórum, um projeto com seus alunos sobre: *Construindo conhecimento no espaço escolar valorizando a diversidade cultural*. Uma sugestão é que os alunos façam pesquisas e os resultados sejam apresentados em um dia cultural, na forma de vídeos, cartazes, peças, músicas. Depois, busque, nas aulas seguintes, conclusões dos alunos a serem colocadas, não de forma definitiva, mas como ampliação da compreensão das relações educacionais neste mundo dinâmico e contraditório.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. O Movimento Modernista. In: BERRIEL, Carlos Eduardo (Org.). *Mário de Andrade hoje*. São Paulo: Ensaio, 1990.

ARENKT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOMFIM, Manuel. *América Latina: males de origem (1905)*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. Condição de classe e posição de classe. In: AGUIAR, Neuma (Org.). *Hierarquia em classes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- _____. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.
- _____. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004a.
- _____. Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004b.
- BRASIL – *Sistema de Estatísticas Educacionais*. Disponível em: <<http://www.edudata-brasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: out. 2006.
- CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. Ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- CÂNDIDO, Antônio. Literatura e Cultura de 1900 a 1945. In: CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1985.
- CARVALHO, José Murilo. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.
- COSTA LIMA, L. Da existência precária: o sistema intelectual brasileiro. In: _____. *Dispersa demanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Liver Livro Editora, 2004. [Série Pesquisa em Educação, v. 8].
- DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. v. I. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- _____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: _____. *Microfísica do poder*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- _____. *A ordem do discurso*. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GOHN, Maria da Glória (Org.). *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- GOMES, Roberto. *Crítica da razão tupiniquim*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- LIMA, Lícínia C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MANNHEIM, Karl. O problema da Intelligentsia. In: MANNHEIM, Karl. *Sociologia da Cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1974 [Introdução].
- MATHEWS, Gordon. *Cultura global e identidade individual*. Bauru, SP: EDUSC, 2000.
- MILLS, Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- PARK, Robert Ezra. A cidade: sugestões para a investigação. In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). *O fenômeno urbano*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- RÊSES, Erlando da Silva. *E com a palavra: os alunos – estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio*. Brasília: UnB, 2004. [Dissertação de mestrado].
- RODRIGUES, Shirlei. *Cidadania e espaço público a partir da escola: resgate, recriação ou abandono?* Brasília: UnB, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/2914>>. Acesso em: 18 ago. 2010. [Orientadora: Fernanda Antonia da Fonseca].
- SANTIAGO, Silviano. O entrelugar da literatura latino-americana. In: _____. *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no Ensino Médio – o que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal*. Brasília: UnB, 2002. [Dissertação de mestrado].
- SCHWARZ, Roberto. *As ideias fora do lugar*. In: _____. Ao vencedor as batatas. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1988.
- SILVA, Tânia Elias Magno da. *Nas beiradas de Maré – Um estudo do professor leigo em quatro comunidades pobres campesinas*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica – PUCSP, 1987. [Dissertação de mestrado].
- _____. A modernidade do lixo. In: *Candeiro – Revista de Política e Cultura da Seção Sindical dos Docentes da UFS*. Ano 2, v. 3, out. 1999. Aracaju: ADUFS. p. 18-24. [ISSN 1517-1175].
- SOBRAL, Fernanda. Educação para a competitividade ou para a cidadania social. In: *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, nº 1. São Paulo: Fundação SEADE, 2000.
- VELOSO, Mariza. O patrimônio modernista e a diversidade cultural. In: NUNES, Brásmil Ferreira (Org.). *Brasília: a construção do cotidiano*. Brasília: Paralelo 15, 1997.
- VELOSO, Mariza; MADEIRA, Maria Angélica. *Leituras brasileiras: itinerários no pensamento social e na literatura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Estrutura social e mudanças sociais

Descrição Geral da Disciplina:

A partir da análise dos conceitos de estrutura e de estratificação social, serão trabalhadas questões presentes na sociedade contemporânea que possibilitem compreender as diferenças e as desigualdades sociais. As mudanças sociais, como objeto de análise dos clássicos, também serão estudadas, uma vez que elas ajudam a compreender questões que afetam diretamente a sociedade em que vivemos. Será analisada a relação entre educação e mudança social no mundo contemporâneo. Fazem parte do conteúdo da disciplina a análise dos processos de institucionalização e de socialização e as relações de poder no interior das instituições. Nesse aspecto, a instituição escolar apresenta-se como referência concreta para a disciplina tratar as questões propostas.

EMENTA:

Conceitos de estrutura e estratificação social. Processos de institucionalização. Instituição e processo de socialização. Relações de poder no interior das instituições. A escola como uma instituição social. Teorias sociológicas da mudança social. Educação e mudança social no mundo contemporâneo.

Estrutura social e estratificação

Carlos Eugênio Lemos • José Henrique Organista

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro professor cursista,

As palavras e as imagens trazem consigo visões de mundo e, quase sempre, depois de internalizadas em nossas práticas cotidianas, colaboram para naturalizar uma dada interpretação sobre nós mesmos, os outros e a realidade em que vivemos. Embora não saibam disso, as crianças são mestres no ofício do “estranhamento” da vida diária ao nos indagar sobre os significados aparentemente cristalizados das diferenças a nossa volta: “Por que eu sou pobre e ele não? Como é que se faz dinheiro? Quem é o pai e a mãe de Deus? Eu também vou morrer?”. Algumas perguntas nos deixam visivelmente embaraçados. Não só porque talvez não tenhamos uma resposta convincente, mas devido ao fato de que, provavelmente, existam muitas e para cada uma delas poderá haver um novo ‘Por quê?’, ‘Por quê?’ ou ‘Por quê?’.

Ora, bem sabemos que alguns de nós, os adultos, diante de tantos porquês, às vezes somos tentados a encerrar os questionamentos com uma daquelas velhas respostas que nos foram dadas: “É assim porque o mundo é assim”, “É assim porque Deus quis assim”, “É assim porque tem que ser assim”. Desta forma, não só reproduzimos as estruturas sociais em que vivemos como damos aos nossos ouvintes a impressão de que, além de imutável, a realidade social não é uma construção dos indivíduos e grupos que fazem parte dela. Ou seja, a ideia determinista de que as estruturas sociais nas quais estamos inseridos não dependem minimamente de nós.

É uma pena que, ao longo do curso de vida, nós, os adultos, vamos perdendo a atitude saudável de, sempre que possível, desnaturalizar as desigualdades observadas à nossa volta, pois se agíssemos dessa maneira colocaríamos em cheque os padrões que orientam os nossos comportamentos no dia a dia. Se você reparar bem poderá perceber que todas as nossas ações ocorrem dentro de estruturas sociais – como a exemplo desse projeto de especialização do qual estamos participando.

PROPOONDO OBJETIVOS

Ao final desta aula o(a) professor(a) cursista deverá:

- ▶ Conhecer quais os elementos fundamentais que estruturam a sociedade moderna a partir de diferentes visões teóricas.
- ▶ Analisar as várias formas de estratificação social e sua ocorrência nas sociedades contemporâneas.

CONHECENDO SOBRE

Estrutura social

Diante da pergunta: “Professor, o que é uma estrutura social?”, é possível que, para facilitar a aprendizagem, uma das primeiras respostas a nos ocorrer seja a de uma “imagem – comparação” que faça parte do cotidiano do nosso aluno. Digamos que seja algo assim bem concreto, como nos exemplos comumente utilizados da visão de conjunto que se deve ter das partes diferentes que compõem um edifício, os órgãos de um corpo humano, as peças de um relógio. Porém, sabemos que essas imagens sistêmicas podem nos remeter a uma interpretação muito simplificada da vida social e, ao contrário do que esperávamos, em nada facilitar a compreensão dos nossos ouvintes/coenunciadores. Neste caso, talvez seja interessante ir em busca de uma explicação etimológica, e ao consultar um dicionário da língua portuguesa verificaremos ser “estrutura” uma palavra que também nos remete à ideia de disposição, ou seja, ao modo como as partes estão distribuídas dentro de um todo. Vejamos a definição a seguir:

es.tru.tu.ra sf (lat structura) 1 Organização das partes ou dos elementos que formam um todo. 2 Arranjo de partículas ou partes em uma substância ou corpo; textura. 3 Arquit Esqueleto ou armação de um edifício. 4 Disposição e distribuição das partes de uma obra literária. 5 Composição, encadeamento, urdidura. 6

Anat Disposição das diversas partes de um organismo em relação umas às outras [...].

MICHAELIS. Dicionário da Língua Portuguesa. In: <[http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=estrutura.](http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=estrutura.>)

A concepção de estruturas sociais como uma organização, um sistema reificado, em que as suas partes estão inter-relacionadas de forma padronizada, separadas por limites, é uma representação recorrente nas definições que encontramos nos manuais de Sociologia. Contudo, devemos estar atentos ao fato de que – diferentemente do que sugerem as imagens reificadas de edifícios, corpos e objetos – as estruturas sociais são dinâmicas e podem ser interpretadas das mais variadas maneiras. Não existe apenas uma visão sobre quais seriam os aspectos mais relevantes para caracterizar e explicar os padrões de uma dada realidade social. Grosso modo, ao se levar em consideração algumas das perspectivas teóricas clássicas de nossa área, veremos que cada uma delas destaca aquilo que lhe parecem os pontos mais importantes para a compreensão das estruturas sociais.

a) Representadas por autores com esquemas analíticos e contextos históricos diferentes como Émile Durkheim (1858-1917) e Talcott Parsons (1902-1979) – as teorias funcionalistas enfatizam o papel que as partes constitutivas assumem, tendo em vista a integração, o equilíbrio e a estabilidade do sistema. Estes enfoques foram bastante criticados por negligenciarem a dimensão conflituosa da realidade, de reduzi-la a questões patológicas, de disfunção e regulação. Contudo, devemos considerar que, embora a sua dimensão crítica possa ser questionada, elas contribuíram para a construção e treinamento do olhar sociológico no que diz respeito à perspectiva de conjunto dos processos analisados.

Nestes termos, conforme a afirmação de Sztompka (1985), para os funcionalistas a ideia de sistema pode ser aplicada a várias escalas da realidade social. Observe que a sociedade é concebida como constituída de vários subsistemas integradores (estruturas) relativamente estáveis, nos quais a unidade social básica é o papel que o indivíduo deve desempenhar. Este papel é exercido a partir da posição que ele ocupa num conjunto de inter-relações. Disso decorre que num sistema micro como a família, ou meso como o Estado Nacional, ou macro como a realidade ambiental planetária, podemos aplicar a lógica funcional que norteia a estruturação da abordagem sistêmica. Desta forma, identificaremos neles os elementos constitutivos, as inter-relações, as suas funções para o todo, os subsistemas, os padrões estabelecidos e as condições naturais.

b) No caso daquelas correntes que ressaltam o conflito e a luta, a exemplo de Karl Marx (1818-1883) e Max Weber (1864-1920) (ainda que por caminhos diversos), o foco repousa sobre as desigualdades e as contradições que geram as tensões sociais. Vejamos alguns aspectos das duas concepções:

“Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”.

Na perspectiva marxista, existe uma verdade primária sobre o homem: para fazer história, ele precisa estar vivo. E para estar vivo precisa comer, beber, ter um lugar para morar, roupas para vestir e outros recursos para a satisfação das suas necessidades básicas. Portanto, independentemente de sua vontade ou preferência, o homem precisa estabelecer relações determinadas com outros homens, de forma a subtrair do meio natural os recursos que garantam a sua sobrevivência. Desta forma, a estrutura de uma sociedade pode ser pensada em função da infraestrutura e da superestrutura que a compõem. A primeira é uma dimensão que diz respeito às forças produtivas e as relações de produção num certo estágio de desenvolvimento histórico (escravismo, feudalismo, capitalismo). Ela serve de base para a segunda, que, por sua vez, se refere às instituições jurídicas, políticas e as formas de consciência social.

São muitas as formas específicas de organização das sociedades ao longo da História. Nestes termos, ainda que existam diferenças contextuais, vale destacar que a Marx interessava o processo pelo qual os não produtores se apoderaram de parte do produto socialmente produzido, concorrendo assim para o estabelecimento da propriedade privada, da desigualdade e do surgimento das classes. Preste atenção no fato de que a desigualdade social não surgiu de uma vontade de Deus, de diferenças de atributos naturais e nem tampouco por uma fatalidade do destino – é uma construção dos homens, a partir da apropriação do excedente e da divisão do trabalho social decorrente dela.

A compreensão interpretativa da ação social

Alguma vez, situado em uma janela de um prédio, você já parou para observar e procurar entender a imagem aparentemente “caótica” do conjunto de pessoas passando pela rua lá embaixo? Por acaso, teve a curiosidade de querer descobrir a razão intrínseca responsável pela existência e continuidade da vida social? Pois bem, na abordagem weberiana há a indicação de alguns caminhos que podem ser percorridos para investigar e problematizar estas questões. São eles: a importância das ações dos indivíduos para a compreensão da realidade social e o papel da dominação como fundamento da continuidade desta última.

O primeiro passo a ser considerado é que os fenômenos sociais só são passíveis de apreensão a partir do sentido que o indivíduo atribui as suas ações sociais, tendo por referência o comportamento dos outros indivíduos. Neste sentido, a realidade vivenciada pelo agente está constituída de várias dimensões (política, econômica, social, cultural), sendo que cada uma delas possui a sua própria lógica e, embora estejam inter-relacionadas, nenhuma se encontra submetida à outra de forma determinística. Por sua vez, o segundo passo é compreender a luta agonística que os homens e os grupos travam entre si para exercer o poder em todas as esferas da vida social, ou seja, impor a sua própria vontade dentro de uma relação social. Ora, quem de nós pode estar fora de algum esquema de dominação e obediência?

Assim, a ordem específica que irá resultar da luta social servirá de referência para a orientação do comportamento dos indivíduos. Estes, por sua vez, acreditarão que se trata de uma ordem legítima. Mas, veja bem, o sentido de que se revestem os conteúdos das relações sociais é aquele estabelecido pela vontade dominante – seja na família, na igreja, na escola, no casamento, no Estado, etc. Entretanto, em termos analíticos, não devemos tratar essas instâncias como categorias coletivas reificadas (coisificadas), mas sim entendê-las pelo prisma das relações sociais que as compõem, pois, no momento em que cessarem as ações sociais com sentido de onde estas relações se desdobram, todas as instâncias citadas perdem o seu significado sociológico e coesão. Em última instância, o que é a realidade social se não um complexo de estruturas de dominação em movimento?

C Por sua vez, para os interacionistas, a exemplos de Herbert Blumer (1900-1987) e Erving Goffman (1922-1982), percorrendo o caminho aberto pelos pressupostos da sociologia de Georg Simmel (1858-1918), o estudo sobre a vida social deve levar em consideração a experiência individual decorrente das interações simbólicas na realidade cotidiana, pois é no face a face que interpretamos a nós mesmos, aos outros e aos processos nos quais estamos imersos. Assim, quando nos referimos a assuntos que comumente estão relacionados à dimensão macro-social devemos nos lembrar que é no dia a dia, na esfera dos microeventos, que sentimos os seus efeitos imediatos. Com razão, se adotamos uma visão de estrutura como processo em que a interação simbólica tem um importante papel, tendemos a considerar pertinentes muitas das ideias defendidas nas concepções dos “pragmáticos” sociólogos americanos. Um exemplo pode ser dado no clássico trabalho de Becker (2008) sobre o desvio, tendo em vista que, mais importante do que classificar este ou aquele comportamento como desviante, ele investiga as interações que constroem tais representações, revelando assim quem fala, de onde fala, para quem fala, por que fala e quais são os diferenciais de poder que percorrem esses discursos.

d Enfim, para os utilitaristas, com base no pensamento dos teóricos liberais clássicos, a explicação sobre o funcionamento do mundo social deve levar em consideração que os indivíduos, a partir de escolhas racionais, buscam minimizar as perdas e maximizar os ganhos, ou seja, realizar trocas orientadas pela relação existente entre os custos e os benefícios de suas ações. Neste sentido, a estruturação do bem-estar coletivo está diretamente vinculada à busca de cada indivíduo, o *homo economicus*, pela sua própria felicidade.

Ora, sabendo que não existe um consenso a respeito de que abordagem teórica assumir para discorrer sobre um tema como estrutura social, sugerimos algumas ideias que consideramos importantes na estruturação dessa aula:

- ▶ As contradições, as tensões e os conflitos resultantes das desigualdades socioeconômicas têm um peso significativo para a compreensão da dinâmica de uma configuração a ser analisada.
- ▶ Qualquer estrutura tem caráter histórico, e, embora as forças de resistência às mudanças sejam poderosas, as transformações são parte dos processos sociais.
- ▶ As chamadas estruturas sociais tanto constrangem quanto capacitam os indivíduos para a ação, ou seja, somos seres que se orientam pela memória da aprendizagem (reprodução) e pela liberdade “condicional” de modificar o aprendido (recriação).
- ▶ O recorte da vida cotidiana é também uma escala privilegiada e um recurso pedagógico fundamental para o desenvolvimento da imaginação sociológica. Donde decorre que as dimensões macro e micro da realidade social estão inter-relacionadas.
- ▶ Há uma mudança sensível na abordagem quando deixamos de considerar a sociedade como uma estrutura reificada e passamos a considerá-la como processos de estruturação em constante movimento.

Enfim,

Existem conjuntos específicos, feixes de relacionamentos sociais que aprendemos a destacar como significativamente importantes para a nossa vida e que tendemos a tratar com linguagem reificada: são aqueles que chamamos de grupos, comunidades, organizações, instituições, estados-nação. A sua existência como objeto é ilusória. Muito mais do que entidades estáveis que chamamos grupos, o que de fato existem são processos constantes de agrupamento e reagrupamento, existem processos de organização e reorganização, e não organizações estáveis, existem pro-

cessos de estruturação, e não estruturas, formações e não formas, configurações flutuantes e não modelos rígidos. (SZTOMPKA, 2005, p. 36)

Estratificação Social

É provável que, mesmo no ambiente virtual, muitas das relações de nossos alunos estejam marcadas por algum tipo de diferença sistematizada – seja de natureza econômica, etária, sexual, étnica, estética, status, etc. Não raro, ao chegar à escola, o adolescente traz consigo uma visão naturalizada das desigualdades vivenciadas no dia a dia. Há realmente os que acreditam que os homens nasceram para ser servidos pelas mulheres, que a pobreza é vontade de Deus, que os brancos são superiores aos negros, que a velhice é inferior às outras etapas da vida, que os gays são aberrações, que os gordos não podem ser felizes, entre outras.

O conceito de estratificação é utilizado para se referir à desigualdade decorrente de uma distribuição diferenciada de riquezas, poder, honras e privilégios dentro de uma sociedade, a partir de uma combinação variada de elementos diferenciadores, ainda que haja a predominância de um ou alguns deles. Dependendo da forma como a sociedade se ordena/organiza ao longo da História, podemos perceber os tipos de discriminações produzidas e em que justificativas estão baseadas. Ao apanhar, como exemplo, a estrutura social do Brasil escravista colonial, verifica-se que vários elementos diferenciadores combinados entre si concorriam para produzir as desigualdades, tais como: o acesso à terra e ao mercado; as prerrogativas de ser homem ou mulher; o fato de ser branco, negro ou mestiço; as condições de livre ou de escravo; a assimilação ou não do credo cristão; entre outros. A posição de um indivíduo na estrutura dependia desses qualitativos e das suas diversas relações com os demais dentro de um contexto marcado pela existência da arbitrariedade colonialista do Estado português, da concentração fundiária, do escravismo, do modelo moral de família patriarcal, da segregação étnica, da condição civil e da imposição religiosa.

Para lembrar

A posição de um indivíduo ou de um grupo na estrutura social não pode jamais ser definida apenas de um ponto de vista estritamente estático, isto é, como posição relativa (superior, média, inferior) numa dada estrutura e num dado momento. O ponto da trajetória, que um corte sincrônico apreende, contém sempre o sentido do trajeto social.

(BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1982. p. 7).

Olhares sobre a estratificação

Definir quais são os elementos diferenciadores preponderantes, e como combinam entre si para produzirem a desigualdade, dependerá do conhecimento sobre a estrutura social em questão e da interpretação científica/política que dele fizermos. O tema da estratificação tem sido um dos principais objetos de reflexão da Sociologia desde os seus primórdios. Ao estudar a sociedade capitalista moderna, dentre outros objetivos, os autores clássicos construíram teorias e fixaram conceitos que, de alguma forma, condicionaram a “conversão” do nosso olhar sobre as distinções sociais. De maneira geral, embora todos os fatores concorram para tal, o econômico tem grande peso na realidade de um mercado capitalista global.

As classes sociais

Operar com certas terminologias requer, antes de tudo, entender de que esquemas interpretativos elas emergem. Um conceito nunca está sozinho, é relacional, designa um aspecto do processo que só pode ser compreendido a partir de sua conexão com os outros conceitos/aspectos que compõem a teoria em questão. Assim, não há um consenso sobre o significado/natureza do conceito de classes sociais, pois as suas variadas definições estão filiadas a visões teóricas e de mundo diferenciadas. A título de exemplo, discorreremos sobre aquelas consideradas definições clássicas mais presentes em nossas salas de aula:

a) Para o materialismo histórico, a desigualdade está profundamente vinculada à estrutura material/de produção de uma época. Nem Marx e nem Engels (1820-1895) deixaram uma definição teórica sistematizada de classe social. Contudo, não é difícil inferi-la a partir de várias passagens de seus escritos e também da estrutura geral de suas argumentações. Nesses termos, partindo da análise do capitalismo, mas estendendo suas reflexões sobre outras épocas, devemos considerar que, como propõe Karl Marx, é sempre a relação entre os proprietários dos meios de produção e os produtores diretos que revela o fundamento da realidade social. Portanto, a estratificação está expressa na estrutura de uma sociedade dividida em classes. Estas não podem ser definidas isoladamente, pois estabelecem entre si uma relação de complemento e contradição. De um lado estão os proprietários, detentores dos meios de produção e do capital, e, do outro, os expropriados, aqueles que só têm a força de seu trabalho para vender. A exploração e controle dos primeiros sobre os segundos, respeitando os devidos contextos históricos, vêm sendo uma constante na história das sociedades humanas.

b Sabemos que o termo liberalismo diz respeito a um conjunto de ideias que – defendidas por diferentes autores como John Locke (1632-1704), Adam Smith (1723-1790), David Ricardo (1772-1823) – propõem a organização da sociedade a partir de certos princípios filosóficos, morais, políticos, econômicos, dentre os quais podemos destacar: a crença na racionalidade do homem; a defesa da propriedade privada como um direito natural decorrente do trabalho; a liberdade de ação dos indivíduos e o seu progresso pelo mérito; a igualdade jurídica entre os homens e a eterna vigilância sobre o poder do Estado; a livre concorrência no mercado como mecanismo eficiente para a satisfação das necessidades humanas; a proteção às liberdades civis; entre outras. Assim, se o professor opta por fazer uma clivagem da estratificação a partir da perspectiva liberal, é provável que adote a visão atomista (individualista) da realidade contrapondo-a à totalidade da vida coletiva, defendendo a ideia de que as classes sociais são um resultado das diferenças decorrentes da divisão do trabalho (produzida pelas trocas entre os homens), dos atributos naturais e das disposições apreendidas pelos indivíduos ao longo de sua formação. Desse ponto de vista, se for garantida a liberdade para que cada indivíduo utilize o seu potencial, certamente ele contribuirá para que a sociedade também se beneficie, já que, a partir da livre iniciativa e da dedicação ao trabalho, ao buscar o melhor para si (a realização de seus sonhos pessoais) de alguma forma contribuirá para a um bom desempenho do todo.

c Na perspectiva weberiana, sabendo que o conceito de classe social está relacionado à emergência do capitalismo moderno e à existência de um mercado onde se pode comprar e vender de tudo, um dos critérios fundamentais para distinção de situação/posição de classe é dada principalmente pelo tipo de propriedade utilizável para lucro que o indivíduo possui. Contudo, fazer parte de uma classe não significa estar inserido numa comunidade de identidade, mas sim estar numa dada situação/posição de mercado que permite uma ação coletiva de sentido compartilhado. Lembre-se de que, para Weber, a classe não é o elemento fundamental para compreensão do sistema econômico em questão, mas sim a lógica da empresa racional capitalista, pois é a partir desta que os indivíduos referendam os seus interesses. Vejamos a definição:

Podemos falar de uma classe quando: 1) certo número de pessoas tem em comum um componente causal específico em suas oportunidades de vida, e na medida em que 2) esse componente é representado exclusivamente pelos interesses econômicos da posse de bens e oportunidades de renda, e 3) é representado sob as condições de mercado de produtos ou mercado de trabalho.

(WEBER, 1982)

Então, nesta concepção, os agentes orientam as suas ações a partir de uma posição ocupada por eles dentro de um mercado específico. Nestes termos, é bom ressaltar que a propriedade não é a única referência para o estabelecimento de diferenças entre as classes, pois os tipos de serviços que os indivíduos podem oferecer no mercado também concorrem para esse processo. Ao apanharmos o exemplo dos trabalhadores com níveis desiguais de conhecimento socialmente valorizado, poderemos perceber a diferença de situação que eles ocupam dentro do mercado. O domínio dos saberes considerados fundamentais pela ordem econômica estabelecida é um importante fator no condicionamento do tipo de emprego a ser obtido pelo indivíduo, do quanto ele vai ganhar e no estilo de vida que levará.

Enfim, assumir uma (ou mais) das concepções (marxista, weberiana, liberal) como base de sua análise em sala de aula requer estar atento às implicações de tais escolhas, tanto no que diz respeito à relevância pedagógica do que está sendo discutido com os alunos, quanto às limitações teóricas e às implicações políticas de cada uma das abordagens. Lembre-se de que, se o objetivo do Projeto Pedagógico de nossa comunidade escolar for o de ajudar o aluno a desnaturalizar a ideia de estratificação e aguçar a sua percepção crítica sobre a vida social precisamos ter como base teorias que ofereçam essas possibilidades.

Status

É possível que em nossas práticas profissionais, sob a influência da perspectiva funcionalista normativa, o conceito de status apareça definido como o lugar que ocupamos dentro das estruturas sociais a partir de um sistema de valores compartilhados. Esta consciência coletiva é considerada a responsável pela coesão da sociedade, tendo em vista que, como propunha Durkheim (1999), a divisão social do trabalho se apresenta como o fator fundamental para a compreensão da solidariedade orgânica do mundo moderno. Neste sentido, quando observada a hierarquia de posições nas estruturas sociais deve-se considerá-la como resultado de uma determinação inata de todos os sistemas sociais em busca do equilíbrio. Note que este olhar tende a naturalizar as desigualdades e a sublimar o conflito, pois parte do princípio que a cada indivíduo cabe uma função específica para a integração social. Assim, no topo, onde se encontram as profissões mais valorizadas, devem estar os mais qualificados para isso, e assim sucessivamente.

O conceito weberiano de “grupo de status” também é muito recorrente nos trabalhos sociológicos que abordam a estratificação do mundo social. Ele pressupõe a expectativa de um estilo de vida para aqueles que desejam gozar de certa estima social. Esta se encontra relacionada com dadas qualidades, não necessariamente econômicas, partilhadas por um

conjunto de indivíduos, tais como: ocupações e profissões, origem familiar e étnica, filiação religiosa, posição etária e de gênero. Aqueles que dos grupos específicos fazem parte, geralmente possuem um forte sentimento de pertencimento aos mesmos e estabelecem distinções em relação aos que estão fora, podendo mesmo tratá-los como pessoas de valor humano inferior. Observe que, nesta perspectiva, a dimensão conflituosa está colocada, pois os grupos disputam para fazer valer a ideia de sua superioridade assim como de tentar garantir-la pelo costume ou pela lei. Um exemplo histórico clássico é o da ordem feudal, em que os indivíduos de origem nobre gozavam de privilégios e lutaram pela manutenção dos mesmos até as portas das Revoluções Liberais dos séculos XVII e XVIII.

Uma abordagem original que versa sobre situação de status, e consegue tocar em pontos cruciais das anteriores, foi a desenvolvida por Norbert Elias e John Scotson (2000) a respeito das relações de poder nas configurações sociais denominadas de estabelecidos-*outsiders*. Partindo de um pequeno povoado inglês em que os habitantes não possuíam diferenças substanciais entre si, a não ser o fato de que algumas famílias estavam ali estabelecidas há mais tempo, os autores discorrem sobre a estratificação tendo em vista critérios extraeconômicos como a antiguidade da associação entre as famílias, a intimidade emocional e o grau de coesão de grupo. Nestes termos, a estigmatização dos moradores novos foi construída a partir de várias estratégias dos moradores antigos para a manutenção do seu poder, entre as quais foi possível observar: o monopólio exercido pelos “estabelecidos” dos cargos de importância comunitária; a divulgação de representações em que os “outsiders” são tidos como anômicos e imundos (desonra grupal) e eles ordenados e puros (carisma grupal); a fofoca depreciativa sobre aqueles antigos moradores que tentavam romper as regras estabelecidas e a valorização daqueles que as obedeciam. Então, a partir da análise empreendida nesta pequena comunidade, eles fazem inferências sobre as relações de poder entre “estabelecidos-*outsiders*” em configurações maiores.

Como é possível de perceber, não diferente do que acontece com o conceito de classe social, devemos estar atentos ao fato de que o conceito de status também sofrerá alterações de acordo com as filiações teóricas nas quais nos situarmos. Desta forma, destacamos aqui as palavras do professor Michèle Ollivier sobre a problemática que envolve o uso desse conceito na atualidade.

Assim, a sociologia precisa de conceitos de status que sejam, ao mesmo tempo, menos e mais ambiciosos que os conceitos clássicos desenvolvidos por Durkheim e Weber. Menos ambiciosos porque o status precisa ser conceitualizado não como um quadro integrativo de abrangência total, mas como um mosaico de hierarquias e estratégias múltiplas. E mais ambiciosos porque é mais difícil entender como o status opera abaixo da superfície das relações sociais entre indivíduos formalmente iguais do que

como um meio de impor fronteiras bem visíveis e reconhecidas publicamente entre grupos.

(OLLIVIER, 2009, p. 66)

As Castas

Leia o texto abaixo sobre a violência contra os *dalits* na Índia:

Preconceito – Dalits ainda discriminados na Índia

[...] Na noite de 16 de junho de 2008, Sahebrao Jondhale voltava para casa com sua caminhonete Tata Sumo quando foi obrigado a parar por um grupo de homens que jogaram querosene e atearam fogo no veículo. Jondhale – que vivia no vilarejo de Karanjala, no estado de Maharashtra – tinha comprado a caminhonete com o dinheiro que havia economizado em 15 anos de trabalho na maior metrópole da Índia, Mumbai. Segundo seus familiares, o crime foi encomendado por pessoas de castas altas do vilarejo, que se sentiam ofendidas ao verem um dalit ganhando mais dinheiro do que eles.

Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/mundo/conteudo.phtml?tl=1&id=852951&tit=Dalitstadmidia-src219764-ainda-discriminados-na-ndia>>. Acesso: 26 ago. 2010.

Na sociedade moderna ocidental, aprendemos desde muito cedo a valorizar as ideias de liberdade e igualdade como garantias fundamentais de nossa existência. Partimos do princípio de que somos indivíduos emancipados, portadores de direitos, e de que é legítima a busca da própria felicidade. Essas ideias nos soam como uma verdade praticamente natural, incontestável, e que deveria ter valor universal. E é com esse olhar que estranhamos a situação vivida pelos dalits indianos descrita acima, pois nos remete a princípios diferentes de organização/ordenamento social.

Onde as suas consequências se realizaram em toda extensão, o estamento evolui para uma casta “fechada”. As distinções estamentais são, então, asseguradas não simplesmente pelas convenções e leis, mas também pelos rituais. [...] Em geral, porém os estamentos só chegam a tais consequências extremas quando há diferenças subjacentes consideradas como étnicas.

(WEBER; MAX. Ensaio de sociologia. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982, p. 127)

O relato inicial do tópico nos remete à lógica hierárquica de funcionamento das castas. Ao caracterizar as sociedades que assim se organizam e as suas respectivas instituições, é preciso também estar atento ao entrelaçamento das coordenadas que norteiam as suas rígidas estratificações. Na Antiguidade Clássica encontramos divisões fechadas que se pau-

taram principalmente pela lógica da hereditariedade, pois a origem de nascimento determinava a profissão e posição que o indivíduo futuramente viria ocupar na estrutura social – do escravo analfabeto ao sacerdote letrado. E, no entanto, como acontece na realidade, alguns critérios de distinção – gênero, etnia, religião – vinham inter-relacionados com aquele considerado preponderante.

No caso da Índia moderna, a discriminação por casta, ainda que banida desde a Constituição de 1950, mostrou grande flexibilidade e, principalmente no mundo rural, persistiu como uma prática arraigada. Isso significa dizer que se trata de um processo bem complexo, pois com a urbanização e industrialização as desigualdades respaldadas por base religiosa misturaram-se com as diferenças sociais de ordem econômica. Nestes termos, uma posição superior de casta não significa uma posição superior de classe, donde decorre que o dinheiro não dilui necessariamente o preconceito – vide o exemplo do “intocável” agredido na reportagem citada anteriormente. Contudo, desde meados do século passado, a Índia adotou o sistema de cotas, reservando para os dalits cerca de 22,5% de vagas na administração pública e nas universidades federais como forma de corrigir uma dívida histórica. E, segundo a mídia internacional, milhares destes indianos, classificados e tratados como pârias, estavam convertendo-se ao budismo e ao cristianismo na tentativa de fugirem das estratificações promovidas por certas interpretações do Vedas, o livro sagrado do hinduísmo.

Contudo, nunca é demais lembrar que, para o antropólogo Louis Dumont (1985), o olhar que lançamos sobre o sistema de casta tem um efeito de mão dupla, pois não revela apenas a lógica ideológica em que se estrutura a organização de uma sociedade tradicional – pautada no princípio da hierarquia –, revela também os aspectos ideológicos de nossa sociedade ocidental moderna baseada no valor do individualismo/igualitário. Portanto, são configurações construídas pelos homens e nada possuem de natural. Segundo este autor, ao analisarmos o sistema de castas da Índia, reduzindo-a à mera estratificação, perdemos de vista o princípio mais importante para compreensão daquela sociedade: a hierarquia pautada na ideologia da pureza/impureza, condicionada por uma ordem cósmica transcendente. Onde enxergamos apenas desigualdades, as castas veem o respeito ao princípio da totalidade.

CONHECENDO MAIS SOBRE

Uma discussão sobre Estrutura e estratificação é praticamente inegociável. Desta forma, indicamos as seguintes leituras para você conhecer um pouco mais sobre as principais questões que levantamos ao longo dessa aula: 

- Leia sobre “O retrato das desigualdades” (3ª. edição – 2008) no site do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, a partir de dados fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Trata-se de uma pesquisa sobre as desigualdades sociais com recortes em gênero e raça/cor.

Link: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/081216_retrato_3_edicao.p>

- É possível encontrar muitos livros de Karl Marx disponibilizados para o público virtual. Aqui você encontrará obras como “A ideologia alemã”, “O Manifesto Comunista”, “Uma contribuição para a crítica da Economia Política”, e muitas outras.

Link: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>

Alguns autores contemporâneos desenvolvem suas próprias teorias e reflexões sobre a sociedade a partir das abordagens clássicas de Durkheim, Weber e Marx. Caso você disponha de algum tempo, e tiver acesso às obras, recomendamos as leituras de: 

- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. Leia o texto “Espaço social e gênese de classe”, p. 133-161.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo – a transformação da pessoa em mercadoria*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007. Leia o texto: “O segredo mais bem guardado da sociedade de consumidores”, p. 7-35.

Sobre grupos de status: 

- Uma análise sobre a pertinência do conceito de status na realidade atual pode ser encontrado no artigo “Status em sociedades pós-modernas: a renovação de um conceito”. Michèle Ollivier. Revista Lua Nova, nº 77. São Paulo, 2009.

Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452009000200002&script=sci_arttext>.

Sobre a persistência das castas na atualidade, os links a seguir trazem duas reportagens interessantes: 

- Neoliberalismo aprofunda exclusão dos dalits. Link: <http://www.revistaforum.com.br/sitefinal/EdicaoNoticiaIntegra.asp?id_artigo=5281>.

- Um tom mais claro – Clarear a pele virou obsessão na Índia, um reflexo da antiga divisão em castas.

Link: <http://veja.abril.com.br/180106/p_087.html>.

COMO VIMOS NESTA AULA...

A escolha de quais abordagens a serem trabalhadas pelo professor para discutir Estrutura e estratificação social não é uma atitude sem implicações, traz sempre consigo uma dada convicção acerca do funcionamento do mundo social. Desta forma, dependendo do lugar teórico em que nos situamos para olhar a realidade, destacaremos estes ou aqueles elementos considerados mais importantes, e isso, certamente, traz consigo a responsabilidade política de nossas escolhas. Vimos também que existem várias formas combinadas de se produzir a estratificação na realidade social e de como o fator econômico cada vez mais é considerado muito importante para essa clivagem no mundo contemporâneo.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

- Como vimos, dependendo das escolhas teóricas de um estudioso, as mais diversas explicações podem ser dadas para um dado fenômeno social. Nestes temos, no que diz respeito a você, responda à seguinte questão: qual a sua classe social? Faça uma pesquisa sobre a sua família e verifique as variáveis de nível de instrução, moradia e renda. Há muitas diferenças entre vocês? Quantos conseguem se diferenciar da média? Analise os resultados encontrados e apresente ao monitor as suas conclusões acerca do seu pertencimento a uma determinada classe social.
- Digamos que você esteja ministrando uma aula sobre “Estrutura e estratificação social”. Elabore uma atividade com a tabela abaixo tendo por objetivo levar os alunos a identificarem os problemas que podem ser levantados quando tentamos olhar a realidade a partir da classificação que ela propõe. Proponha uma pesquisa para investigar se a raça/cor influencia na diferença de rendimentos entre pessoas que exercem a mesma profissão.

Classe Social	Renda Mensal (Salário Mínimos)	Renda Mensal em R\$
A	+ de 15 SM	+ de R\$ 6.225,00
B	+ de 5 SM até 15 SM	de R\$ 2.075,00 a R\$ 6.225,00
C	+ de 3 SM até 5 SM	de R\$ 1.245,00 a R\$ 2.075,00
D	+ de 1 SM até 3 SM	de R\$ 415,00 a R\$ 2.075,00
E	até 1 SM	até R\$ 415,00

Fonte: Adaptado de PNAD 2008, ABEP 2009 e Fundação Getúlio Vargas.

Considera salário mínimo vigente em 2008 de R\$ 415,00

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard. *Outsiders* – estudos de sociologia do desvio. Trad. Maria Luiza X. de Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

DUMOND, Louis. *O individualismo*: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

DURKHEIM, Emile. *Da divisão do trabalho social*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

OLLIVIER, Michele. Status em sociedades pós-moderna a renovação de um conceito. *Lua Nova*. n. 77. São Paulo, 2009.

SZTOMPKA, Piotr. *A sociologia da mudança social*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

WEBER, Max. *Ensaios de Sociologia*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982.

Instituições sociais e socialização

Carlos Eugênio Lemos • José Henrique Organista

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caros Professores Cursistas,

Aprendemos desde cedo que, ao nascer, o homem encontra um mundo repleto de valores, normas, regras e costumes, ao qual, independente de sua vontade, ele tem que se adaptar. Essa adaptação vai se construindo enquanto processo de socialização que atravessa diferentes fases, iniciando na família, passando pela escola, pela igreja, pela recreação, pelo Estado, pelos meios de comunicação, enfim, pelas instituições sociais em geral. De toda forma, em nossa realidade, para onde quer que o indivíduo vá ou pense em ir, estará sempre lidando com instituições. Do momento em que nasce ao momento em que morre, o homem é cercado por uma série de procedimentos por parte daqueles com quem possui vínculos. E, por que não dizer, também depois da morte, tendo em vista que permanecerá na memória dos seus entes queridos e poderá ser evocado a partir de rituais específicos das lembranças sociais do seu grupo de pertencimento. Como bem disse o poeta Vinícius de Moraes (1960), “para isso fomos feitos: para lembrar e ser lembrados/ para chorar e fazer chorar/ para enterrar os nossos mortos – por isso temos braços longos para os adeuses/ mãos para colher o que foi dado/ dedos para cavar a terra”.

Contudo, ainda que as ideias do parágrafo anterior sejam pertinentes, não nos esqueçamos da concepção de liberdade do filósofo Merleau-Ponty (1999). Não se trata apenas de nascer no mundo – de se adaptar a um mundo já pronto e simplesmente naturalizá-lo – mas também de nascer para o mundo, de explorar as suas infinitas possibilidades e recriá-lo constantemente. Lembre-se de que em nossa primeira aula chamamos a atenção para o fato de que os homens não só reproduzem como (re)criam a sociedade a partir da suas redes de interações. Nestes termos, as instituições sociais de que fazemos parte expressam as tensões constitutivas da vida coletiva, marcada por mudanças e pelas chamadas “prisões de longa duração”.

PROPOONDO OBJETIVOS:

Incentivar os professores cursistas a perceberem que a vida individual está entrelaçada com aspectos societários mais amplos.

Compreender que as instituições sociais são socialmente construídas e interdependentes.

CONHECENDO SOBRE

Instituições sociais e socialização

Processos de socialização

Rezam os ditados populares que, no processo de “criação” de uma pessoa, “quem é bom já nasce pronto” e “pau que nasce torto nunca se endireita”. Essas ideias podem até parecer defensáveis para quem acredita que o comportamento social seja explicado por determinismos biológicos e/ou fatalismos de natureza diversa. Porém, na imaginação sociológica desenvolvida em nossas aulas, pelo contrário, ninguém nasce com uma individualidade pré-definida ou está fadado a um destino específico. Os processos de interações sociais ao longo da vida condicionarão a biografia do indivíduo desde a sua mais tenra idade, de forma a servirem de base para a construção de sua individualidade. Eles permitem a orientação das ações de cada um em conformidade com as suas próprias expectativas, as dos grupos e a dos ambientes sociais em que se encontram inscritos, já que essa capacidade de agir e reagir a partir daquilo que supomos ser correto ou incorreto não é, obviamente, inata – mas, sim, uma construção na qual concorrem diversos fatores.

Na visão clássica do funcionalismo durkheimiano, a socialização é um processo que tem por objetivo internalizar normas, costumes e comportamentos socialmente aceitos através de sistemas de punições e recompensas, bem como pelo sentimento de legitimidade que os indivíduos possuem

das normas e regras impostas a eles. Nestes termos, vários princípios concorrem para a eficiência dessa conformação, tais como: a força da socialização primária da criança, a partir da educação familiar; a importância da socialização secundária, nas instituições que serão frequentadas fora de casa; o peso maior das relações de longa duração e os exemplos daqueles que são considerados afetivamente mais próximos, entre outros. Por conseguinte é possível afirmar que sem a socialização institucional a adaptação dos invidíduos à sociedade seria, senão impossível, muito difícil de ser realizada.

Entretanto, para autores adeptos da abordagem do interacionismo simbólico, o uso desta concepção funcional periga induzir a um sentido limitado da realidade em questão, uma vez que em tal abordagem a ideia de socialização parece apresentar os seguintes problemas: privilegia a dimensão normativa institucional, dando margem para leituras estigmatizantes dos comportamentos que fogem aos padrões estabelecidos; dificulta a compreensão de que a socialização é fruto de processos amplos, contínuos, não lineares e nem restritos ao período da infância; hipostasia a ação do adulto nessa empreitada, assim como minimiza a possibilidade de alguma autonomia por parte da criança; e tende a perceber a relação indivíduo-sociedade de forma dicotómica e, às vezes, coisificada. Desta maneira, o professor que adota tal perspectiva corre o risco de construir com o aluno uma ideia de socialização seguindo uma via de mão única, em que se fortalece o papel da ordem constituída e se negligencia a margem de liberdade dos indivíduos acerca de suas experiências.

Ora, se o uso da terminologia socialização parece limitado pelo caráter normativo do funcionalismo, o mesmo não acontece com a concepção de “processos de socialização”, que se encontra ancorada na abordagem formalista do sociólogo Georg Simmel (2006) de que, nessa entidade chamada sociedade, os indivíduos estão inter-relacionados, exercendo influências múltiplas entre si. Desta forma, não é possível operar com a ideia de uma sociedade cristalizada, pronta, que se coloca acima do indivíduo, mas sim com a ideia de processo de socialização expressando a dinâmica das interações e levando em consideração os tamanhos dos grupos, as relações de dominação e subordinação, os conflitos, os conhecimentos e segredos que possuímos uns sobre os outros. (FILHO, 1983)

Pense sobre:

“Para compreender alguém, é preciso conhecer os anseios primordiais que este deseja satisfazer. A vida faz sentido, ou não, para as pessoas, dependendo da medida em que elas conseguem realizar tais aspirações. Mas os anseios não estão definidos antes de todas as experiências. Desde os primeiros anos de vida, os desejos vão evoluindo, através do convívio com outras pessoas, e vão sendo definidos, gradualmente, ao longo dos anos, na forma determinada pelo curso de vida” (ELIAS, NORBERT, 1995).

Seguindo este raciocínio, podemos citar as contribuições de diferentes autores para o desenvolvimento de uma abordagem interacionista dos processos de socialização: do pragmatista William Thomas (1863-1947), ao elaborar o termo definição de situação (apud Becker, 1996), entendendo-a como a avaliação das possibilidades feita pelo indivíduo antes da ação; G.H. Mead (1934), ao operar com os conceitos de “mente”, “self” e “outro” generalizado na análise do ato social; Erving Goffman (1985), ao fazer analogia entre as interações humanas e o teatro com seus bastidores, fachadas e molduras; Herbert Blumer (1984), ao cunhar o conceito de interacionismo e dar continuidade aos estudos de Mead; apenas para citar alguns. Observe que esses autores, cada um à sua maneira, ao adotarem a perspectiva interacionista abriram espaço para a socialização ser pensada em seus mais variados processos (em todos os momentos de nossas vidas), numa via de mão dupla, considerando o equilíbrio entre as pressões normativas das chamadas instituições sociais e a relativa liberdade de que gozam os indivíduos diante de tais condicionamentos.

Para não esquecer:

“A sociedade não é algo estático, acabado; pelo contrário, é algo que acontece, que está acontecendo. O objeto da sociologia são esses processos sociais, num constante fazer, desfazer e refazer, e assim sucessivamente. É através de múltiplas interações de uns-com-os-outros, contra-os-outros e pelos-outros que se constitui a sociedade, como realidade inter-humana” (FILHO, 1983).



A família é considerada uma instituição fundamental na socialização primária do indivíduo e para transferência de apoio ao longo da vida. Observe que em muitos livros didáticos ela vem sempre representada pelo modelo nuclear – como se fosse o único existente

As instituições sociais

Inicialmente, conforme propõe Durkheim (1978), para efeito didático definiremos instituições sociais como um conjunto de normas, crenças e valores, estabelecidos socialmente, que têm por finalidade orientar e satisfazer as necessidades humanas. Em outras palavras, elas atuam como instrumento efetivo de controle, regulação, proteção e orientação de nossas atividades. Assim, nessa condição – a família, a escola, a igreja, o Estado estão presentes em muitas sociedades. Portanto, podemos chamá-las de instituições universais. Mas é bom deixar claro que, embora universais, elas não existem em todas as sociedades da mesma forma, em todos os tempos e com os mesmos conteúdos prescritivos.

Pois bem, ao observarmos essas instituições nas sociedades, a despeito de suas diferentes formas e conteúdos, é possível responder qual a natureza de sua existência? Essa não é uma tarefa fácil. Como vimos na nossa primeira aula, podemos esquematicamente relacionar algumas correntes teóricas que, cada qual à sua maneira, proporciona abordagens específicas da realidade social. Portanto, em relação às instituições sociais não será muito diferente, também selecionaremos três daquelas interpretações – o funcionalismo, o materialismo histórico dialético e a sociologia comprensiva – e inferiremos sobre as suas implicações. Vejamos, então.

Para o funcionalismo, as instituições são essenciais para o desempenho harmônico da sociedade, ou seja, elas nascem das necessidades de controle e satisfação da ordem social. Por isso representam a consolidação das normas, das regras e/ou leis que formam uma consciência coletiva, possibilitando assim a integração entre os diversos membros da sociedade. Sob a ótica de Durkheim, podemos observar que as instituições,

como heranças deixadas pelas gerações anteriores, permitem que os indivíduos saibam como agir e se comportar visando à estabilização da vida em sociedade. Assim, a harmonia e a coesão da sociedade dependem da consolidação dos valores, das normas e das leis. Nesse sentido, a anomia – o conflito – se dá justamente pela não consolidação dessas normas e valores pelas instituições sociais.

De acordo com o pensamento materialista dialético, somente podemos compreender as instituições sociais pelas relações de antagonismos, complementaridade e contradições entre as classes sociais. Diferentemente de

Durkheim, Marx vê o conflito como essencial na dinâmica da realidade histórica. Desta forma, as instituições

sociais têm suas origens nas relações dialéticas entre os meios de produção e as forças produtivas. Dito de outra maneira, elas são “reflexos” das relações de produção e fazem parte da superestrutura ideológica. Assim, a consciência coletiva precisa ser explicada, posto que “a produção da vida material domina em geral o desenvolvimento da vida social, política e intelectual” (MARX, 1999). Ora, em conformidade com este pensamento, dentro do sistema capitalista as instituições sociais cumprem a função de propagar e defender as ideias que concorrem para a naturalização da visão de mundo dos materialmente mais fortes.

Muito embora as instituições sociais tendam a defender os valores dominantes, expressando dessa forma os diferenciais de poder entre as classes antagonistas, elas não podem e nem devem ser resumidas a um mero caráter reprodutivo. Para sermos mais exatos, deveremos pensá-las como o resultado das estratégias desenvolvidas pelos diferentes sujeitos sociais,



A polícia enquanto braço armado da ordem. Centro de Convenções de 26 de junho de 2010 em Toronto, Canadá.

seja desempenhando um papel ativo na reprodução social ou, pelo contrário, quando conscientes da exploração e organizados politicamente, lutando pela transformação. Nestes termos, basta lembrarmos da importância dada por um teórico e ativista político marxista como Gramsci à dimensão transformadora da escola no seu projeto de revolução cultural, ou seja,

[...] Assim, a escola criadora não significa escola de inventores e descobridores; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um programa pré-determinado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas a função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer nas universidades. (GRAMSCI, 1991, p. 125)

Por sua vez, na perspectiva weberiana temos que levar em consideração que as instituições não são instâncias reificadas e, para compreendê-las, dependeremos das relações sociais que lhes servem de base. Já reparou como no dia a dia, em muitas situações, nutrimos expectativas a respeito do comportamento das outras pessoas, e vice-versa? Para Weber, o conceito de relações sociais abarca essa situação em que vários indivíduos estão envolvidos e cada um espera que o outro se comporte de acordo com aqueles conteúdos de sentidos compartilhados dentro de uma dimensão da realidade. Mas o que garante que os indivíduos obedecerão a uma dada ordem, mantendo a regularidade dos conteúdos de suas ações e relações sociais? Isso só será possível a partir do esquema dominação – obediência.



As instituições sociais têm como base as ações e relações sociais que lhes dão sentido, fora disso tornam-se uma ideia vazia e sem razão de ser.

Os indivíduos e grupos lutam em todas as esferas da vida social para impor aos outros os conteúdos e sentidos que estejam mais consonantes com os seus interesses, de forma que para os que vão obedecer pareça legítimo orientar as suas ações por aquelas determinações. Nestes termos, o que chamamos de instituições sociais nada mais são do que organizações que só têm sentido a partir das ações e relações sociais que as constituem na luta. Como disse Weber (2002, p. 46), “um Estado perde seu significado sociológico tão logo se torne provável que cesse de manifestar qualquer espécie de ação social com sentido”. Essa ideia também é aplicável à família, à escola, ao mercado e a tantas outras instituições.

Enfim, podemos afirmar que as instituições sociais, para a sua correta compreensão, devem ser pensadas como relacionais. Elas são interdependentes. Em nosso cotidiano fica visível a conexão entre elas, basta observarmos como a família, a escola, a igreja, o mercado e o Estado mantêm entre si relações de convergência e divergência. Em outras palavras, a transformação numa instituição gera reações e mudanças nas demais. Utilizemos para isso dois exemplos. O primeiro diz respeito a um processo histórico de grande amplitude: a passagem do sistema feudal de produção para o capitalista não implicou somente numa transformação das relações econômicas, mas também marcou o surgimento dos trabalhadores livres, as transformações nas relações familiares e a criação de novos aparatos jurídicos para garantir a igualdade de todos perante a lei. Ao estudarmos o período, descobrimos que não foram poucos os homens e as instituições que reagiram às mudanças, pois as entendiam como nefastas para a sociedade como um todo.

O segundo exemplo pode ser apanhado na atualidade, o problema sobre quem deve e por que deve ser responsabilizado pelos idosos fragilizados/dependentes encontrados em situação de abandono nas grandes cidades brasileiras. Quem? A família, o mercado e/ou o Estado? Muito embora faça referência ao compromisso da sociedade e do poder público, o Estatuto do Idoso aponta a família como a primeira responsável na transferência de apoio, considerando-a a base da sociedade e a promotora da dignidade humana de seus membros. Porém, na atualidade convivemos com vários modelos de família (assunto que discutiremos na próxima aula), visto que ela veio passando por sensíveis modificações ao longo das últimas décadas do século XX. As que têm condições materiais podem contratar serviços num mercado que, mesmo lentamente, já se volta para as demandas de uma população que envelhece. Por outro lado, diante de famílias nucleares, desprovidas de condições para isso, em que os adultos responsáveis se encontram no mercado de trabalho, como assumir tal responsabilidade? Neste caso, seria necessário que o Estado se ajustasse para fornecer o apoio necessário aos idosos fragilizados em situação de risco. Confira essa situação na reportagem que se segue.

 **Sugestão:** O Estatuto do Idoso propõe que a discussão sobre o envelhecimento seja incluída nos currículos da Educação Básica no Brasil. Depois de ler a reportagem, reflita sobre como essa temática poderia ser trabalhada em aulas de Sociologia do Ensino Médio.

Pesquisadores analisam violência contra idosos no Brasil

SÃO PAULO

De 1991 a 2000, o número de brasileiros com mais de 60 anos aumentou 35%, enquanto a população com menos de 60 anos cresceu 14%. Em 2000, 13.436 idosos morreram por acidentes ou violência no País, com uma média de quase 37 por dia. A maioria, 66%, do sexo masculino. Os dados foram levantados pelo Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde (Claves), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), a partir do Banco de Dados do Sistema Único de Saúde (DataSUS). A partir desse cenário, os pesquisadores da Fiocruz resolveram investigar o papel da violência no cotidiano dos idosos. Foram analisadas as características do agressor e do tipo de agressão sofrida por 898 indivíduos com mais de 60 anos, de ambos os性s, atendidos em 2004 pela Delegacia do Idoso e pelo Núcleo Especial de Atendimento à Pessoa Idosa (Neap), no Rio de Janeiro. Edinilsa Ramos de Souza, responsável pelo levantamento, aponta que a maior parte dos maus-tratos ocorreu em indivíduos do sexo feminino. Além de 62% das vítimas agredidas na Delegacia do Idoso e 76% no Neap serem mulheres, a grande maioria dos agressores também era do sexo feminino. Ou seja, temos um cenário em que mulheres mais jovens estão agredindo idosas, disse. Do ponto de vista da mortalidade, os homens estão à frente. Mas do lado da violência não letal, a prevalência é de mulheres. Com relação ao vínculo das vítimas com o agressor, 54% dos agressores eram filhos ou enteados da vítima e 17% amigos ou conhecidos. Isso mostra que a maior parte da violência contra o idoso é doméstica. Aquelas que cuidam dos mais velhos não estão capacitados a fornecer a atenção especial de que seus familiares necessitam, disse a pesquisadora do Claves. As duas principais queixas relatadas pelos idosos foram maus-tratos físicos ou psicológicos (48%) e apropriação indébita de bens (13%). Lesão corporal, crueldade e negligência, abandono, estelionato e discriminação vêm em seguida. Sobre a relação entre violência e direitos dos mais velhos, o estudo aponta ainda que os idosos têm medo de prestar queixa, devido ao receio de serem abandonados pela família. Com isso, a violência impede que eles busquem seus direitos. O pior é que cerca de 70% da violência sofrida pelos idosos não faz parte das estatísticas. Esses casos não chegam aos serviços de saúde, disse Edinilsa.

Fonte: <<http://www.estadao.com.br/ciencia/noticias/2006/jul/04/217.htm?RSS>>

CONHECENDO MAIS SOBRE

Bem sabemos que uma discussão como instituições e socialização possui vários aspectos que, por questões curriculares e de duração do tempo de aula, nem sempre temos como abordá-los. De qualquer forma, ficam aqui algumas dicas de leitura de livros e artigos que poderão ajudá-lo a ampliar e aprofundar a discussão que estabelecemos nessa aula: ☺

- Uma elucidativa análise sobre os “processos de socialização” na perspectiva da sociologia da infância, baseados nos aportes teóricos de Georg Simmel, e relacionando-os com a obra de G. H. Mead sobre o *self* pode ser encontrada no artigo: *O conceito de socialização caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead*. Autora: Tamara Grigorowitschs. Fonte: Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 33-54, jan./abr. 2008.
Link: <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- Um documentário rico, e que abre uma possibilidade para discutir o processo de socialização e institucionalização envolvendo “meninos na rua”, é o premiado “O ônibus 174”, do diretor e roteirista José Padilha. Trata-se de uma radiografia social do sequestro ocorrido no ano de 2000, no Rio de Janeiro, e que resultou na morte de uma passageira e do próprio sequestrador. Caso venha a assisti-lo, observe como foi alinhavada a biografia do “protagonista” (o sequestrador) com os constrangimentos das estruturas sociais nas quais estava inserido.
- Um trabalho sobre o papel de instituições religiosas como instâncias disciplinares e socializantes de jovens pode ser encontrado no artigo: “Os cuidados com a “carne” na socialização sexual dos jovens”. Autor(es): RIOS, Luís Felipe; PAIVA, Vera; MAKSDUD, Iváia; OLIVEIRA, Cinthia; CRUZ, Cláudia Maria da Silva; SILVA, Cristiane Gonçalves da; TERTO JUNIOR, Veriano; PARKER, Richard. Fonte: Psicol. estud. 13(4): 673-682, ND. 2008 Dec.
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000400005&lang=pt>.
- Uma análise sobre a desvalorização da autoridade dos responsáveis familiares nos programas televisivos infantis e da oferta de poderes tirânicos às crianças pode ser encontrada no artigo: *De “papai sabe tudo” a “como educar seus pais”: considerações sobre programas infantis de TV*. Autor(es): BRITO, Leila

Maria Torraca de. Fonte: Psicol. Soc. 17(1): 48-55, ND. 2005 Apr. SciELO Brasil Idioma(s): Português.

Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000100007&lang=pt>.

- Uma reflexão sobre o processo de socialização e construção de identidades a partir da interação entre a família, a escola e a mídia pode ser encontrada em: Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. Autor(es): SETTON, Maria da Graça Jacintho. Fonte: Educ. Pesqui. 28(1): 107-116, ND. 2002 Jun. SciELO Brasil Idioma(s): Português.

Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100008&lang=pt>.

- Em sua obra clássica “Manicômio, prisões e conventos”, o sociólogo Ervin Goffman discorre sobre as características das instituições totais/fechadas, mostrando como os indivíduos são segregados em seu interior, discorrendo também sobre a carreira moral do doente mental, o modelo médico e a hospitalização psiquiátrica. Caso seja possível ter acesso ao livro: GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2008, não deixe de ler o capítulo “As características das Instituições Totais”, da página 13 a 108.

- Para ter uma visão panorâmica da violência cometida contra idosos no Brasil, leia o texto *Idosos vítimas de maus-tratos domésticos: estudos exploratórios das informações levantadas nos serviços de denúncia*. Autoras: Maria Tereza Pasinato; Ana Amélia Camarano; Laura Machado. Rio de Janeiro, julho de 2006.

Link: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds_td_1200.pdf>.

- Caso queira ter acesso a textos diversos para pensar uma forma de incluir e organizar a discussão do envelhecimento no currículo da sua escola, consulte o material disponível no site da Universidade Aberta da Terceira Idade, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Link: <<http://www.unati.uerj.br/>>.

COMO VIMOS NESTA AULA...

Pela perspectiva funcionalista, a socialização pode ser definida como o processo de internalizar nos indivíduos valores e padrões comportamentais aceitos. Nestes termos, as instituições têm o papel de acomodá-los às regras e aos costumes vigentes na sociedade, dificultando o surgimento de condutas consideradas desajustadas ou supostamente desviantes. Entretanto, na concepção do interacionismo simbólico, devemos tratar a “socialização” como processos de socialização, tendo em vista que o sujeito socializado não é passivo e interage em várias instâncias de sua vida, podendo fazer escolhas com certa margem de liberdade.

Vimos também que, dependendo da abordagem teórica a ser adotada, as instituições sociais receberão diferentes interpretações acerca da sua natureza e papel: no caso do funcionalismo, elas são consideradas vitais para o equilíbrio do sistema; no materialismo histórico e dialético, expressam as contradições e desigualdades de classes; na sociologia compreensiva, não podem ser reificadas, pois expressam sentidos que resultam das lutas, que, por sua vez, têm como base as ações sociais dos indivíduos.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

1 Avalie o uso das abordagens funcionalista e interacionista da “socialização” em termos de sua contribuição para a construção de uma nova postura cognitiva de nosso aluno e para o exercício crítico dos seus direitos de cidadão. Será que as duas contribuem para isso? Discorra sobre a sua conclusão e compare-a com a dos outros colegas professores.

2 Muitos importantes autores já discorreram sobre o processo de socialização analisando minuciosamente as fases percorridas pelo indivíduo em seu desenvolvimento sociocognitivo ao longo da vida. Faça uma pesquisa e compare, sinteticamente, o que propõem George H. Mead, em sua teoria dos três estágios, Sigmund Freud, em sua teoria da psicanálise, e Jean Piaget com as etapas do desenvolvimento cognitivo.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*: tratado de sociologia do conhecimento. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

BLUMER, Herbert. *Symbolic interactionism*. Chicago: University of California Press, 1984.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. Trad. Maria Isaura de Pereira Queiroz. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

ELIAS, Norbert. *Mozart – sociologia de um gênio*. Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

FILHO, Evaristo de Moraes (Org.). Formalismo sociológico e a teoria do conflito. In: SIMMEL, Georg. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *O 18 Brumário*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MEAD, G. H. *Mind, Self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago, 1934. Disponível em: <http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_toc.html>. Acesso em: 17 ago. 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, Vinícius. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1960. p. 147.

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

BECKER, Howard. A Escola de Chicago. Mana vol.2 no.2 Rio de Janeiro Oct. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200008>. Acesso em: 25 ago. 2010.

WEBER, MAX. *Conceitos básicos de Sociologia*. Trad. de Rubens Eduardo Ferreira Fries e Gerard Georges Delaunay. São Paulo: Centauro, 2002.

Relações de poder no interior das instituições

Carlos Eugênio Lemos • José Henrique Organista

INICANDO NOSSA CONVERSA

Caros Professores Cursistas,

É provável que você já tenha percebido que a sociedade pode ser representada como uma teia de aranha. Isso porque cada definição, conceito e categoria de análise são interdependentes, ou seja, cada linha que você puxa vai levando a outra e assim por diante. E é justamente essa ligação entre as linhas que dá sustentação e força para a existência da sociedade. Cada indivíduo possui uma vasta e complexa rede de relações sociais que se entrecruzam de forma interminável. É bem provável que em cada uma delas o indivíduo ocupe posições diferenciadas em relação ao seu papel, função, status, prestígio, etc. Esse fato demonstra que a sociedade é dinâmica e histórica, estando assim em constante transformação em referência às suas normas, regras, costumes e ritos. A instituição familiar, por exemplo, não é hoje a mesma que foi no Brasil colonial. O mesmo acontece com a educação e as demais instituições sociais. Não estamos afirmando, isso é importante, que as instituições sociais se transformam repentinamente. Longe disso. O que desejamos ressaltar é que, a despeito de sua aparência fixa e imutável, as instituições sociais se modificam num processo contínuo e, às vezes, somente perceptível por outras gerações.

PROPOONDO OBJETIVOS

Ao final dessa aula o professor cursista deverá:

- ▶ Compreender que as relações de poder se encontram na base de nossas experiências institucionais.
- ▶ Perceber e avaliar que não existe apenas o exercício de poder na dimensão macrossocial de nossa existência, mas também lá no cotidiano, no varejo, naqueles momentos em que sequer imaginamos a sua existência.

CONHECENDO SOBRE

As relações de poder nas instituições

Na aula anterior observamos que as instituições sociais são interdependentes. Contudo, para efeito de maior clareza didática, iremos expô-las aqui separadamente. Tratar de todas as instituições deixaria esse módulo muito extenso, por isso escolhemos três delas para ilustrar as nossas reflexões: a Família, a Escola e o Estado. Esta escolha não foi aleatória, levamos em consideração o fato de que tais instituições são fundamentais na dinâmica da área em que atuamos: a Educação. Com isso, não queremos minimizar o papel que a religião, o mercado, os meios de comunicação e outras instituições têm em nossas práticas pedagógicas e nas culturas escolares. Pelo contrário, bem sabemos que volta e meia temos que lidar no cotidiano com as demandas oriundas dessas instâncias. Quantas informações os nossos alunos não trazem da indústria cultural, como no caso da televisão, do rádio, da internet, não é mesmo? Não obstante, um dos principais desafios que enfrentamos na atualidade diz respeito a uma maior clareza acerca das responsabilidades da família, da escola e do poder público no processo educacional das crianças e dos adolescentes.

As famílias

A família é o ponto de partida, o primeiro grupo social a que pertencemos. É uma instituição social básica cuja estrutura pode variar tanto na forma quanto no conteúdo, no tempo e no espaço. Enquanto instituição, de maneira geral, tem por função a regulamentação das relações de parentesco, da procriação, das relações sexuais, da manutenção e da socialização dos seus membros. Seja monogâmica (união de um homem com uma mulher), poligâmica (união de um homem com várias mulheres) ou poliândrica (união de uma mulher com vários homens), ela reflete a imposição da coletividade, bem como a influência da instituição religiosa, num claro exemplo da interdependência. Segundo Bottomore, embora o mundo esteja muito mais próximo da guerra nuclear, “códigos religiosos e morais raramente deram às disposições econômicas e

políticas a mesma atenção que dão ao comportamento sexual e à família” (1975, p. 175). Esta inter-relação fica ainda mais perceptível na defesa exaustiva que as instituições religiosas fazem do que entendem ser o comportamento sexual adequado para o casal e o modelo de família aceitável aos “olhos de Deus”.

Note que na definição dos tipos de família, no parágrafo anterior, utilizamos como base a relação sexual e afetiva entre homens e mulheres para estruturar o conceito em questão. Contudo, essa referência vem se mostrando cada vez mais limitada quando a utilizamos para analisar a variedade de arranjos familiares que encontramos na atualidade. Quem de nós não conhece ou assistiu a uma telerreportagem tratando de famílias homoparentais (em que o casal é formado por pessoas do mesmo sexo), monoparentais (em que são formadas apenas por um dos pais) ou anaparentais (em que não existe casal ou presença de ascendentes)? Muitas jurisprudências, decisões de tribunais de justiça acerca de matérias semelhantes, vêm sendo produzidas a partir das demandas que emergem dessas configurações e que encontram respaldo na Constituição de 1988, na medida em que esta se pauta pelo princípio da dignidade da pessoa humana.

Como sugere Giddens (1993), as mudanças que se operam em nossa intimidade são a maior revolução em curso na atualidade. De um modelo de família tradicional – predominante em boa parte do século XX, de caráter econômico (a propriedade como base do casamento), extensa (grande número de membros), baseada na assimetria de poder (as ordens emanando do pai e a escassez de direitos para os demais membros), dominada pela lógica do sexo para a reprodução (com foco na virilidade masculina e na virtude feminina da maternidade) – caminhamos para uma variedade de configurações que, guardando as devidas diferenças, estão orientadas pelo que Giddens entende ser o tipo ideal de uma democracia das emoções. Ou seja, as relações atuais dos diversos modelos de família tendem a ser orientadas pela ideia de igualdade de direitos e obrigações, que se estrutura no diálogo e na confiança decorrente da intimidade construída entre os envolvidos.

Baseados no último Código Civil (2004), não devemos nos referir a um pátrio poder, mas sim ao poder familiar. A mudança de terminologia nos remete ao fato de não mais ser possível operar com a ideia de um poder autoritário da figura masculina paterna, impondo regras e normas aos outros membros da família. Nas últimas décadas do século XX, sensíveis mudanças vieram sendo operadas na realidade social, dentre elas: a desvinculação entre a prática sexual e a reprodução, legitimando a ideia de prazer e de diversidade de gêneros; a proliferação das práticas anticoncepcionais, possibilitando à mulher o controle sobre o seu corpo e a procriação; a luta de minorias sexuais, como gays e lésbicas, em busca do reconhecimento dos seus direitos civis; a aprovação da lei do divórcio; a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes; o movimento a favor do reconhecimento da dignidade humana

dos idosos; a extensão aos homens do direito de recebimento de pensão alimentícia em relações estáveis. Muitas dessas empreitadas foram consubstanciadas em algumas legislações, como no próprio Código Civil de 2004, nos casos do Estatuto da Criança e do Adolescente, A Lei Maria da Penha para coibir a violência contra a mulher, o Estatuto do Idoso, com um conjunto de direitos para os cidadãos acima de 60 anos, as propostas dos projetos de união civil entre pessoas do mesmo sexo, e a criminalização da homofobia, só para citar algumas.

Por outro lado, como não poderia deixar de ser, a mudança do modelo tradicional de família para os arranjos atuais também trouxe alguns desafios que acabarão exigindo uma nova resposta da sociedade. Vejamos o caso das famílias nucleares marcadas por um forte processo de individualização. Nelas, os direitos dos membros e os seus projetos individuais assumem grande importância; por outro lado, as funções protetoras de outrora tendem a declinar, em especial os cuidados com os idosos dependentes, com os adultos doentes, com os portadores de deficiência física e, de certa forma, com as crianças. Afinal, as pessoas precisam sobreviver, e o tempo urge para que elas corram atrás de seus sonhos. E há de se levar em consideração que, no modelo tradicional de família, a transferência de apoio aos membros necessitados recaía preferencialmente sobre os ombros das mulheres – como se fosse uma responsabilidade natural (e em muitos casos ainda é assim, em vários lugares do Brasil). Entretanto, com o aumento da participação delas no mercado de trabalho – a legitimação dos seus desejos de realização –, é inegável a necessidade de se rediscutir a solidariedade entre os membros da família, assim como a responsabilidade do Estado na oferta de creches, escolas, postos de saúde, abrigos, etc. De outra forma, os mais penalizados serão os mais pobres, uma vez que, não dispondendo de rendimentos para contratar os serviços especializados no mercado, enfrentarão o seguinte dilema: ou bem cuidam da sobrevivência material e de seus projetos pessoais, ou bem se dedicam a cuidar dos familiares necessitados. Muito embora possam existir alternativas entre esses polos.

A escola

Quando pensamos em educação, pensamos na escola. Essa associação imediata não é errada. Não obstante, deve-se ressaltar que a educação é mais abrangente que a escola. Ela pode acontecer dentro ou fora do espaço escolar, de maneira sistemática ou assistemática. Se, nesse tópico, iremos privilegiar a escola como uma instituição social é principalmente pelo fato de que, hoje, a educação se tornou uma atividade de especialistas. Basta olharmos à nossa volta para identificar o grande número de peritos que se encontram envolvidos com o tema. Ou como você pensa que foi estruturada essa especialização e elaborada a apostila?

Pensar e analisar a escola enquanto instituição é entendê-la como um espaço de regras, normas, costumes, entrecruzamento de culturas específicas e, evidentemente, marcado por tensões nas relações sociais ali estabelecidas. Por tudo isto, a escola pode ser pensada também como um lugar de disputa de poder. Essa disputa se mostra em vários momentos: na eleição da direção, na duração do intervalo entre as aulas, na escolha dos horários e das turmas, nas relações com os dirigentes e os alunos, na escolha dos currículos, entre outros. Sim, nos currículos! Afinal, quando escolhemos o que ensinar, escolhemos da mesma maneira o que ensinar e para quem ensinar. A aparente simplicidade destas questões oculta relações de poder que acabam privilegiando, de alguma forma, este ou aquele conteúdo, este ou aquele público, esta ou aquela visão de mundo. “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder”, ou seja, o tipo de currículo escolhido implica no tipo de conhecimento que se deseja passar, o tipo de ser humano ideal para uma determinada sociedade. Em outras palavras, não existem currículos neutros, eles sempre são frutos de disputas sobre o conhecimento ideal para formatar o ser humano ideal para agir idealmente em determinada sociedade. (SILVA, 2001)

Ao navegar pela INTERNET, mais especificamente pelo ORKUT, encontramos uma comunidade nomeada com aquela velha pergunta “Mas... você vai ser professor?”, destinada àquelas pessoas que decidiram pelo magistério, com mais de vinte mil membros, num tópico em que se pergunta o que mais elas escutam dos conhecidos ao saberem de sua opção. As respostas recorrentes foram: “Caramba, você é louca?”, “Caraca, nasceu para ser pobre, hein?”, “Que desperdício!”, “Nossa, mas você podia ter feito medicina, tão inteligente!”, “Ah, você é novo, depois faça alguma coisa que dê dinheiro”, “Já que você teve a oportunidade de estudar, deveria ter escolhido algo que desse futuro, veja o exemplo do seu primo”. E por aí em diante. Como é possível perceber, ao contrário do que ocorria nos primórdios da República, o magistério parece ser uma profissão bastante desvalorizada e de baixo status social.

mente a di inGLÊS”, “ tem meus amigos”, “ pq estudar é uma droga mas as pessoas que a frequentam que me viciam”.

Enfim, na maioria das mensagens fica patente a importância da escola para o encontro com os amigos, fazer as “zoações” e realizar as paqueras. Se entrevistássemos os pais, professores, pedagogos, especialistas, certamente obteríamos outros padrões de respostas, em que as expectativas acerca das razões da escola existir poderiam passar por caminhos como “ensinar a ciência”, “para ajudar o aluno a ser alguém na vida”, “para levar o pobre a conseguir um bom emprego”, “para fazer o aluno passar no vestibular”, “para desenvolver o potencial das pessoas”, “para civilizar”, “preparar o aluno para a sociedade tecnológica”, entre outras respostas possíveis. Diante da diversidade de expectativas dos sujeitos que travam relações dentro e fora do ambiente educacional formal, é importante desnaturalizar nossa percepção ao perguntar:

“A escola serve para quê, afinal?”

Os três grandes autores clássicos da Sociologia, cada qual à sua maneira, empreenderam estudos sobre a Educação. Durkheim e Weber tiveram uma preocupação mais sistemática e escreveram diretamente sobre o tema; por outro lado, nos escritos de Marx a preocupação com a educação se insere em seus trabalhos numa clara percepção da mesma enquanto difusora da ideologia dominante. Todavia, assim como no que concerne ao Estado, não encontramos em Marx uma teoria sobre a educação, ou mais precisamente um tratamento da educação como tema específico como a encontramos em Durkheim e, um pouco menos, em Weber. Note que podemos inferir sobre o papel da escola a partir da interpretação que cada um faz sobre o significado da educação numa dada realidade social.

Para Durkheim (2001, p. 52), a educação é “a ação exercida pelas gerações mais antigas sobre os que ainda não estão prontos para a vida social. Seu objetivo é despertar e desenvolver na criança os estados físicos, intelectuais e morais exigidos dela pela sua sociedade, de modo geral, e pelo meio ao qual está especificamente destinada”. É sabido que o autor comprehende a passagem da sociedade tradicional para a sociedade moderna industrial como o momento do aparecimento do indivíduo. A sua definição de educação reflete a preocupação com esse processo de individualização propiciado pela divisão do trabalho. Afinal, com o enfraquecimento da consciência coletiva e, por conseguinte da moral social, é possível a continuidade da sociedade? Esse enfraquecimento não representaria a anomia? Como evitar o “esfacelamento” da sociedade? A resposta de Durkheim está em sua percepção quanto ao papel da educação.

A sociedade não pode existir sem certa homogeneidade. Nesse sentido, é necessária uma educação básica comum a todos os membros da sociedade, pois, a despeito da diferencia-

ção promovida pela divisão social do trabalho, é preciso compreender que sempre existirão crenças e valores comuns que devem ser transmitidos para todos. Donde se depreende que a educação possui dois momentos essenciais: no primeiro, uma educação básica comum a todos, com a finalidade transmitir valores e crenças comuns; no segundo momento, tendo em vista a diferenciação, a educação deve ser vista como o meio para adequar as crianças a seu meio social.

Assim, espera-se que o indivíduo aprenda a diversidade de profissões, que fortaleça o espírito nacionalista e, mais, aprenda e compartilhe com a moral própria do seu grupo de origem. Por tudo isto, é fácil inferir o papel que cabe à escola: o de concorrer para o processo de socialização a partir da reprodução dos padrões estabelecidos. Se bem que, para evitar anacronismos, não devemos negligenciar o fato de tal visão ter representado um avanço em relação às concepções pedagógicas de cunho teológicos do final do século XIX e início do século XX.

Na perspectiva weberiana, a educação pode ser vista como um meio de distinção, de obtenção de poder, dinheiro, honras e *status*. Para entender essa percepção deve-se levar em conta o processo de racionalização, seleção social e burocratização que consagram o mundo moderno. Assim, segundo Weber, agir em sociedade é orientar-se pela expectativa de como os outros irão se comportar tendo como base os regulamentos sociais vigentes. Dessa maneira, a vida em sociedade deve nos permitir que as ações das outras pessoas sejam inteligíveis, e, para que isso aconteça, é necessário que as pessoas estejam convencidas de que a obediência às normas será boa para todos. Introjetar e obedecer à norma é agir racionalmente. É de outra forma desencantar o mundo, abandonar o mágico e as suas concepções para justificar a dominação e a administração pessoal. O que Weber expõe é que a sociedade caminha inexoravelmente para o aumento da racionalização e da burocratização. Isto posto, o Estado Moderno aparece sob o domínio cada vez mais especializado do que Weber denomina de dominação racional-legal.

Se o Estado Moderno prescinde de especialistas, isso significa que o Estado necessita de um quadro burocrático, ou seja, de profissionais especializados para administração impersonal e legal da instituição. Desses pressupostos é que podemos pensar o significado ou o sentido da educação para Weber, em especial sua distinção entre pedagogia do treinamento e pedagogia do cultivo. Para o Estado Moderno faz-se urgente uma educação baseada na pedagogia do treinamento. O que é, afinal, a pedagogia do treinamento? É a forma de preparar as pessoas para tornarem-se especialistas habilitados a desempenhar certas tarefas. A educação baseada na pedagogia do treinamento é uma maneira de restringir e monopolizar alguns postos de trabalho àqueles que possuem títulos educacionais, numa clara expansão dos especialistas em detrimento do antigo homem culto – com formação mais abrangente.

Esse tipo de educação forja um novo homem, um homem obediente à dominação racional-legal.

Weber claramente se coloca de forma resignada em relação a esse novo mundo, um mundo altamente burocratizado e desencantado. Para ele, a educação deveria preparar o homem para uma conduta de vida. Isso implica na pedagogia do cultivo. Esta se caracteriza pela formação do homem culto, do homem integral, preparado para a reflexão e para o comportamento social, enfim uma educação que possibilitasse o desenvolvimento pleno do ser humano. Todavia, esse tipo de educação foi suplantado pela racionalidade e pela burocratização que tornaram crescente a importância dos especialistas. Da constatação da irreversibilidade da burocratização e, por consequência, da prevalência da pedagogia do treinamento em relação à pedagogia do cultivo, podemos compreender que a educação, em Weber, extrapola a ideia de que ela seja a preparação do indivíduo para a manutenção da ordem social.

Karl Marx não tem a educação como seu objeto de pesquisa, e sim a sociedade capitalista. Para ele, como já foi possível ver na aula número 1 deste módulo, as classes fundamentais do capitalismo são: os proprietários dos meios de produção (a burguesia) e o proletariado. Essas classes fundamentais se caracterizam pelo antagonismo, pela oposição e pela complementaridade, onde uma é a exploradora (burguesia) e a outra a explorada (proletariado). Essa dominação se constituiu por um duplo processo de expropriação, pois a burguesia retirou do trabalhador duas coisas: os meios de produção e o saber fazer. Sem os meios de produção para a vida material, e expropriado do saber fazer, não restou outra coisa senão vender a sua força de trabalho ao capitalista. Doravante o trabalho, sob o domínio do capital, assume caráter alienado, posto que passa a ser percebido como uma atividade fora do controle do trabalhador. A esse processo de alienação se junta à fetichização. Esta última, simplificando bastante, implica no não reconhecimento do trabalhador individual da mercadoria como parte do seu trabalho na divisão social do trabalho. Assim, as relações entre os homens são compreendidas como coisa.

O que tudo isso tem a ver com a educação? Para Marx, não existe uma educação neutra. A educação escolar sistemática é compreendida como uma forma utilizada pelos dominadores para perpetuar a exploração de classe, disseminando a ideologia dominante para tornar natural entre os operários o modo burguês de viver. Por outro lado, por contradição, essa mesma escola foi pensada como um importante instrumento para realização da emancipação humana. Marx via, na escola, a possibilidade de romper com a divisão entre trabalho manual e intelectual. Por isso julgava contraproducente a escola em tempo integral, bem como se colocava contra a escola pública patrocinada pelo Estado. Em relação à escola em tempo integral, sua crítica se baseava no pouco rendimento escolar e porque o estudo em tempo integral impedia a combinação necessária entre trabalho manual e intelectual. Já em referência

à escola pública ofertada pelo Estado, por entender que este é um Estado da classe dominante, enquanto tal o ensino oferecido pelo Estado só poderia “inculcar” os valores dominantes e perpetuar a exploração.

Para romper com a separação entre trabalho manual e intelectual, Marx defendia – o que hoje pode nos parecer um completo absurdo – a justaposição entre o trabalho e a escola. Essa conjunção, em conformidade com seu pensamento, poderia levar aos filhos dos operários a retomada da totalidade do saber fazer, rompendo com o trabalho parcializado. Essa educação era mais eficiente do que qualquer conteúdo doutrinário que ensinasse ao filho do operário que ele era explorado. Era mais eficiente porque, conjugando trabalho e educação, ela formaria um novo homem, capaz de livrar a nova geração do caráter unilateral imposto pela divisão do trabalho.

Enfim,

Não temos uma resposta fechada para a pergunta que fizemos, pois a escola será aquilo que os homens quiserem que ela seja, a partir do reconhecimento de sua interdependência com as outras instituições e com o paradigma predominante numa época. Mais importante do que procurar definir uma natureza *a-priori* para a escola, devemos antes buscar entender as interpretações que os agentes dão para essa experiência, tendo em vista as relações de poder conflituosas estabelecidas ao longo do processo histórico. Em cada contexto, a escola foi dominada por uma dada concepção: religiosa, humanista, civilizatória, tecnológica, libertadora, etc. Muitas pessoas acreditavam nessas diretrizes e lutaram por elas. Muitos não acreditavam e lutavam contra elas. E você? Tem uma concepção sobre para que serve a escola? Você luta por ela? Consegue perceber a concepção de educação que prevalece na sua escola?

O estado

Nascemos, crescemos, envelhecemos e morremos dentro do Estado. É praticamente impossível fugir dessa instituição. É provável que você já tenha parado para observar quantos documentos nos são cobrados nos mais variados momentos de nossa trajetória de vida: certidão de nascimento, carteira de identidade, CPF, certificado de reservista (no caso dos homens), carteira de motorista, certidão de casamento, título de eleitor, entre outros. Pense no número de impostos que pagamos direta ou indiretamente todos os anos: imposto de renda, IPVA, previdência, ICMS, IPTU, etc. Pense, também, em quantas leis que, estando de acordo ou não com elas, somos obrigados a obedecer.

Suponhamos então que, num dia qualquer, uma pessoa acorde e decida simplesmente rasgar todos os seus documentos, não pagar os impostos e, ignorando as leis existentes, fazer o que lhe der na cabeça. Você consegue imaginar o que provavelmente poderá acontecer com ela?

Ao longo da história do pensamento político, diversos autores discorreram sobre a natureza geral dessa instituição chamada Estado. Pelo perfil deste trabalho, é inviável fazer uma comparação entre todos eles demonstrando seus respectivos contextos históricos, as visões de mundo a que se filiavam, suas convergências e divergências teóricas em tão curto espaço de tempo. Assim, não desconhecendo a existência de várias possibilidades de recortes para a análise do Estado, aqui abordaremos aquelas concepções sobre a sua natureza que são mais recorrentes nos nossos livros didáticos, nos textos midiáticos e nos discursos da comunidade escolar. Vejamos algumas delas.

Uma matriz muito difundida entre nós é a que defende a ideia de que o Estado resulta de um contrato social feito pelos indivíduos que, percebendo os perigos reais e virtuais do estado de natureza – considerado como domínio desprezado das paixões, dos instintos, dos desejos desenfreados e da ausência de leis –, teriam aberto mão da liberdade de que estavam revestidos em nome da suposta segurança que usufruiriam no “estado de direito” – considerado domínio da razão, do controle das paixões e império das leis. Note que no centro dessa concepção se encontra instalada a sensação de profundo medo.

[...] existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro, o medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos, o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas, [...] cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte, depois morreremos de medo e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas. (ANDRADE, Carlos Drummond de. *Congresso Internacional do medo*. Disponível em: <http://www.memoriaviva.com.br/drummond/poema015.htm>. Consultado em 20/04/2010)

Dito de outra forma, os homens concordaram em transferir seu poder para o Estado em troca de proteção para a vida, do exercício da liberdade e da defesa da propriedade. Essa matriz recebe o nome de jusnaturalista, e a ela, em menor ou maior grau de aproximação, estão associados autores como Thomas Hobbes (2006), John Locke (2002), Rousseau (2002) – ainda que para estes dois últimos o medo não tenha assim um papel tão preponderante. No caso de Locke, um dos seus mais importantes legados foi a defesa das garantias de nossas liberdades individuais e a preocupação com colocar um limite no poder do Estado. No caso de Rousseau, a defesa da prevalência da vontade da maioria e o papel da liberdade na educação do ser humano.

Na direção contrária dessa visão contratualista do poder, se encontra a análise de Marx. Para ele, não houve nenhum suposto contrato de indivíduos em busca de proteção. O que explica a existência do Estado é a defesa da propriedade privada e a manutenção das diferenças materiais entre as classes sociais. Desta forma, onde quer que tenha existido, ao longo da História, o Estado funcionou como um instrumento nas

mãos dos proprietários dos meios de produção, tendo em vista que os seus aparelhos – como a polícia, a justiça, a burocacia – funcionassem a favor dos seus interesses. Nesta lógica, podemos perceber o Estado em suas variadas formas históricas e de comandos: absolutista, liberal, liberal-democrático, socialista, de bem-estar social. Note que, por sua vez, no centro dessa concepção marxista da política se encontra o sentimento de indignação com a exploração do homem realizada pelo próprio homem.

[...] Quando os dominadores falarem, falarão também os dominados. Quem se atreve a dizer: jamais? De quem depende a continuação desse domínio? De quem depende a sua destruição? Igualmente de nós. Os caídos que se levantem! Os que estão perdidos que lutem! Quem reconhece a situação como pode calar-se? Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã. E o “hoje” nascerá do “jamais”.¹

Por sua vez, para Weber (1982), independente da base em que se sustenta, o poder é a oportunidade existente de, numa relação social, você impor a sua própria vontade aos demais. Isso é passível de ocorrer em todas as esferas de nossas vidas. Contudo, quando há a probabilidade de encontrar obediência de um grupo a um determinado mandato, estamos numa situação de dominação que, sendo legítima, pode ter por base diferentes fontes de autoridade. No caso do Estado Moderno, trata-se de dominação legal, de tal forma que pretende o uso legítimo e o monopólio da força física dentro de um determinado território. Nesse sentido, é uma estrutura política diretriz de controle social tendo por base a racionalização da burocacia, da justiça e, em última instância, do uso da força física. Portanto, a violência é parte constitutiva dessa dominação do homem sobre o homem, da luta que os indivíduos e os grupos estabelecem para impor as suas vontades dentro de uma dada relação social. Contudo, devemos reforçar a ideia de que a autoridade legítima depende sempre da validação daqueles que a ela estão submetidos, seja pela força da tradição, do vínculo emocional, da fé e/ou da lei.

[...] Alguém devia ter caluniado a Josef K., pois sem que ele tivesse feito qualquer mal foi detido certa manhã. A cozinheira da senhora Grubach, sua hospedeira, que todos os dias às oito horas lhe trazia o desjejum, não se apresentou no quarto de K. nessa manhã. [...] Que espécie de homens eram estes? De que estavam falando? A que departamento oficial pertenciam? Entretanto, K. vivia em um Estado Constitucional no qual reinava a paz, no qual todas as leis estavam em vigor, de modo que quem eram aqueles que se atreviam a invadir a sua casa? (KAFKA, 2006, p. 39)

Então, quando voltamos à pergunta inicial sobre o que ocorreria a uma pessoa que rasgasse os seus próprios documentos, não pagasse os impostos e desobedecesse às leis, certamente muitos de nós enfatizariam as imensas dificuldades que este indivíduo encontraria para operar com questões básicas do cotidiano, sem falar nas sanções e punições de que seria vítima, pois, como o personagem de Kafka, nós também somos prisioneiros na jaula de ferro da burocacia moderna.

Note que, ao darmos continuidade à nossa argumentação, poderíamos ter por referência qualquer uma das três concepções discutidas acima, acentuando este ou aquele aspecto que nos parecesse mais pertinente para análise: a quebra de um contrato social; a rebeldia diante de uma opressão de classe; o não reconhecimento da legitimidade de uma dada ordem.

CONHECENDO MAIS SOBRE

- Uma análise instigante sobre as relações de poder nas instituições sociais pode ser encontrada no trabalho de Michel Foucault a respeito do caráter disciplinar das instituições de sequestros do mundo moderno, como a fábrica, a escola, os hospitais psiquiátricos, os conventos e os presídios. Segundo o autor, norteada pela concepção do panoptismo (a lógica de um espaço vigiado), estas organizações controlam o tempo, o corpo, o saber e a existência do indivíduo que emerge em seus domínios, de forma a fixá-lo no sistema. Caso tenha acesso ao livro: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987, não deixe de ler o capítulo “Panoptismo”, da p. 162 a 192.
- Se quiser um filme divertido e instrutivo para tratar da velhice e das relações de uma família extensa, assista ao “Parente é serpente”, filme italiano, de 1992, direção de Mario Monicelli, roteiro de Carmine Amoroso, Suso Cecchi D’Amico, Piero de Bernadi, Mario Monicelli. Trata-se da história de uma família funcionalmente harmônica, até o momento em que, na festa de natal, os pais idosos anunciam que pretendem morar com um dos seus filhos. Então, começa o jogo de empurra-empurra e vem à tona uma série de segredos e revelações acerca da vida particular de todos da casa.
Link: <<http://www.filmesparadownloads.com/parente-e-serpente-parenti-serpenti-dublado/>>.
- A gravidez na adolescência tem se constituído num tema recorrente dentro da realidade escolar. Leia o seguinte artigo, que dá margem para discussão fora dos parâmetros do senso comum, “Ser

1 Antologia poética, de Brecht. Disponível em: <<http://www.culturabrazil.pro.br/brechtantologia.htm#Os%20que%20lutam>>.

alguém na vida: uma análise socio-antropológica da gravidez/ maternidade na adolescência, em Belém do Pará, Brasil. PANTOJA, Ana Lídia Nauar. *Caderno de Saúde Pública*. v. 19. RJ, 2003.

Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2003000800015&lang=pt>.

- Uma discussão interessante sobre a variedade com que as famílias eram retratadas nos clássicos da literatura social brasileira pode ser encontrada no artigo “Modelos nacionais e regionais de família no pensamento social brasileiro”, de Candice Vidal e Tarcísio Rodrigues Botelho. *Revista Estudos Femininos*. v. 9, nº 2. Florianópolis, 2001.

Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200006&lang=pt>.

Nas últimas décadas do século XX foi travada uma grande discussão entre os adeptos de um Estado mínimo e os seus críticos. No caso da América Latina, mais especificamente no Brasil, tivemos e ainda temos muitos embates em torno da experiência que ficou conhecida como “neoliberal”. Nos artigos que se seguem, você encontrará autores defendendo posições ideologicamente diferentes acerca das atribuições do Estado:



- *Assalto ao Estado e ao mercado, neoliberalismo e teoria econômica*. Luís Carlos Bresser-Pereira. *Estudos Avançados*. V. 23, nº 66. São Paulo, 2009.
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142009000200002&lang=pt>.
- *Institutos liberais, neoliberalismo e políticas públicas na Nova República*. Denise B. Gros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. V. 19. nº 54. São Paulo, 2004.
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000100009&lang=pt>.
- *As origens imperiais do desenvolvimento estatista*, de William Easterly.
Link: <<http://www.ordermlivre.org/textos/717/>>.

- *A utopia social na Constituição Federal*, de Bruno Garschagen.

Link: <<http://www.ordermlivre.org/node/886>>.

- *Balanço do Neoliberalismo*, de Perry Anderson.≤

Link: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/balanconeolib.html>>.

COMO VIMOS NESTA AULA...

O poder não está localizado em um lugar privilegiado de onde emanam ordens, normas, leis e restrições através do uso legítimo da força ou do consenso. Ao contrário, o poder está presente em todas as instituições sociais e faz parte do nosso cotidiano, mesmo que não consigamos percebê-lo como tal. As relações sociais que estabelecemos ao longo da vida são permeadas por concepções e práticas de poder e estas têm importância crucial na estruturação do perfil das instituições das quais participamos.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

- 1 Liste as instituições das quais você participa ao longo de sua semana. Discorra sobre as relações de poder existente nelas e os papéis que você desempenha nessas interações. Elabore uma atividade que possa motivar um aluno de Ensino Médio a pensar a diversidade de papéis que ele também assume ao participar de diferentes instituições.
- 2 No tópico referente ao Estado, a ideia resumida de cada autor veio acompanhada de um texto literário. Relacione esses textos com as argumentações que foram desenvolvidas acerca das abordagens, mostrando como cada uma delas tem implicações diferentes para a construção e exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond. *Sentimento do Mundo*. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2005.

BOTTOMORE, Thomas Burton. *Introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Paulinas, 1989.

_____. *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2001.

_____. *Lições de Sociologia: a moral, o direito e o Estado*. São Paulo: T. A. Queiroz; USP, 1983.

_____. *O suicídio: estudo de sociologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade*. São Paulo: UNESP, 1993.

_____. *Mundo em descontrole – o que a globalização está fazendo de nós*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 2002.

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

KAFKA, Franz. *O Processo*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, Karl. *A Sagrada Família*. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1993.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Do contrato social*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução à teoria dos currículos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WEBER, Max. [1920]. La morale économique des grandes religions. *Archives de Sociologie des Religions*, 9, 1960.

_____. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1999.

_____. *Economia e sociedade*. Brasília: UnB, 1991.

_____. *Ensaios de Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982.

_____. *História geral da economia*. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

Teorias sociológicas da mudança social

Carlos Eugênio Lemos • José Henrique Organista

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caros Professores Cursistas,

Certamente, algumas vezes em sua vida, você deve ter pensado algo assim: “Caramba! Que monótono, nada muda, é tudo sempre a mesma coisa!”. Muitas vezes temos a impressão ou a certeza de que vivemos num círculo: acordamos, levantamos, tomamos café da manhã, saímos para trabalhar ou estudar, almoçamos, retornamos das nossas atividades, chegamos em casa, tomamos banho, jantamos, assistimos à televisão, e dormimos. Dia após dia tudo indica que nada muda. É como se o tempo passasse e nada mudasse. Mas será que realmente vivemos num mundo sem mudanças e de “prisões” de longa duração? Será que, no caso de haver mudanças, todas são realmente perceptíveis?

De imediato, embora nem sempre percebamos, podemos afirmar que não existem sociedades sem mudanças. Elas podem ocorrer por meio de transformações abrangentes, como por exemplo as revoluções, ou de forma menos acentuada, que afeta rapidamente o cotidiano, como por exemplo as transformações no mundo do trabalho ou mesmo aquelas que dizem respeito aos costumes, valores, hábitos, etc. A primeira é de mais fácil percepção, posto que é mais abrangente, enquanto a segunda, por vezes, nem a notamos em virtude de nossa preocupação cotidiana assim como também pela falta de tempo para refletirmos sobre ela. Isso mostra a nossa crescente capacidade de adaptação. Em tempo, é bom ressaltar que não existindo sociedades sem mudanças, de uma forma ou de outra somos afetados por elas, tanto pelas grandes transformações quanto pelas de menor envergadura, e, em geral, os dois tipos se relacionam.

Para termos uma ideia da relação entre os dois tipos de mudanças, pensemos nos meios de comunicação. Vivemos numa época de compressão do tempo e do espaço. Hoje, temos celulares, videoconferências, aulas a distância, enfim, comunicação instantânea. Essa revolução microeletrônica afetou sobremaneira nosso cotidiano e nossas relações sociais, econômicas e políticas. São comuns campanhas políticas pela internet, abaixo-assinados, informações trocadas, ou seja, espaços virtuais de cidadania. As relações de trabalho também foram modificadas, e, hoje, muitas ocupações podem ser reali-

zadas dentro do lar. Do exposto, podemos verificar as relações entre grandes e pequenas transformações. Cabe ressaltar mais uma vez que nem todas as modificações são rapidamente percebidas, e devemos ter o cuidado de não interpretar qualquer mudança como sinônimo de “bom”, de “avanços”, pois ignorar a importância das permanências, das tradições, seria um equívoco perigoso.

PROPONDO OBJETIVOS

Ao final desta aula o(a) professor(a) cursista deverá:

- ▶ Entender que as mudanças sociais podem ser pensadas a partir de teorias diversas e que cada opção encerra visões de mundo diferenciadas.
- ▶ Refletir sobre a ideia de que a sociedade pode ser pensada enquanto processo.

CONHECENDO SOBRE

As mudanças sociais

As mudanças sociais, como dissemos acima, acontecem em todas as sociedades e em todos os tempos. Não obstante, duas revoluções modernas marcaram e impulsionaram os estudos sobre elas na contemporaneidade e, até mesmo, contribuíram para o surgimento da sociologia: são a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Industrial (1780). A primeira rompeu definitivamente com aquela configuração em que o Rei, enquanto representante do divino na Terra, concentrava em suas mãos o poder absoluto. A queda da realeza simbolizou a radical transformação na busca por igualdade política e social. Por outro lado, a Revolução Industrial condicionou em novas bases as instituições sociais, principalmente a partir da importância de que se revestirá a relação entre o capital,

o trabalho e o mercado. Ambas as Revoluções “sacudiram” o mundo ocidental, enfraqueceram a hegemonia das tradições e deram maior visibilidade às questões sociais como resultantes das ações voluntárias dos seres humanos.

Diante de tamanhas transformações, muitos estudiosos desenvolveram teorias para tentar entendê-las, obviamente que priorizando aspectos e questões diferentes do processo em questão. Não se esqueça de que esses homens respondiam aos problemas colocados por sua época e que, dialeticamente, sofriam as influências dos condicionamentos do tempo histórico em que viviam. De modo que, conforme propõe Certeau (1988), as elaborações precisam ser pensadas a partir do lugar social do autor, tais como vínculos políticos, institucionais, de estratificação, etc. Nestes termos, ideias tão caras ao mundo oitocentista como evolução, organismo, progresso, função, entre outras, poderão constar, de maneira direta ou sublinhar, em maior ou menor grau, nos discursos de alguns deles. Vejamos aspectos de suas interpretações para a natureza da mudança social.

A pluralidade de abordagens

a) Augusto Comte (1798-1857) foi um dos grandes sistematizadores do pensamento social positivista no século XIX. Em sua concepção teórica havia duas dimensões imprescindíveis na sociologia: a dinâmica social e a estática social. A primeira era constituída pelos elementos que concorriam para o progresso societal, pois se tratava das condições de existência do mudo coletivo. Quanto à segunda, seria a responsável pelo estabelecimento dos limites, da coesão e da manutenção da ordem – donde se destacava a importância das instituições sociais. A relação entre as duas dimensões era vital, de forma que sem a ordem não seria possível haver o progresso. Assim, todos os movimentos que pudessem colocar em xeque a ordem justificariam uma intervenção social que buscasse a integração dos elementos desajustados a um objetivo comum. Sem dúvida, a lei dos três estados do espírito humano, desenvolvida por Comte, pressupõe que a mudança possui uma direção unilateral.

Na esteira de tal visão, posteriormente, Herbert Spencer (1820-1903), ao fazer uma analogia entre sociedade e organismo biológico, cunhou uma diferenciação que se tornou recorrente no campo das Ciências Sociais, o de estrutura significando configuração da totalidade social e o de função significando transformação. Note que estas proposições se desdobraram no uso corrente das ideias de sincronia (permanência) e diacronia (mudança), nas quais a sociedade é vista como entidade reificada e se apresenta distinta do seu próprio funcionamento. Estas concepções foram levadas à frente por uma influente escola sociológica do século XX, o estrutural funcionalismo,

que em seu modelo sistêmico conseguiu refinar e generalizar as proposições organicistas, de tal forma que ainda hoje muito do escopo conceitual utilizado na análise da mudança social é “refém” dessa visão. (SZTOMPKA, 2005)

De maneira geral, a concepção de mudança social que podemos inferir da análise do funcionalismo tradicional é de natureza evolutiva, de ênfase na cumulação demográfica e no progresso de direção unilinear. Durkheim (1999) retrata os problemas decorrentes da passagem de uma sociedade “simples” para “complexa”, da solidariedade mecânica para a solidariedade orgânica, da heterogeneidade e individualização do homem na vida coletiva. A preocupação dele orientar-se-á para questões como integração social e as diversas estratégias de manutenção do equilíbrio sistêmico. Dito isso, não significa afirmar que ele negasse as mudanças sociais, mas sim que a sua percepção se dava na perspectiva do equilíbrio funcional das instituições em relação ao todo. Do mesmo modo, o estrutural funcionalismo parsoniano, que dá prosseguimento a essas ideias, mantém a separação entre estática e dinâmica social.

Neste contexto, considera-se como mudança social aquela que ocorre dentro do sistema e que o abrange. Mais precisamente, ela corresponde à diferença entre os vários estados sucessivos de um mesmo sistema. [...] A razão da ênfase na mudança estrutural talvez seja a maior frequência com que ela leva a mudanças da, e vez de na sociedade. A estrutura social é uma espécie de esqueleto sobre o qual a sociedade e suas operações estão fundadas. Quando o esqueleto muda, todo o resto também tende a mudar. (SZTOMPKA, 2005, p. 27 e 30)

b) Por outro lado, teremos algumas análises que se afastarão da ideia de uma natureza direcional linear das mudanças sociais. São as chamadas teorias cíclicas. De forma muito resumida, podemos caracterizá-las pela defesa de abordagens que concebem determinados processos sociais como recorrentes no tempo e no espaço, de que a vida coletiva realiza um movimento cíclico e não está necessariamente conduzida por um *a priori* evolucionista e progressista, e de que as mudanças podem ocorrer tendo em vista um padrão cultural que se repete em épocas diferenciadas, numa espécie de “eterno retorno”. A esta perspectiva estão filiados autores de diferentes matizes ideológicos e que guardam muitas diferenças teóricas e analíticas entre si. Podemos citar o trabalho de Vilfredo Pareto (1848-1923) sobre o caráter recorrente da dominação das elites; Töynbee (1889-1975) com a análise sobre o nascimento, crescimento e desaparecimento das civilizações; Piritim Sorokin (1889-1968) e o seu modelo histórico, tendo por centro a dimensão cultural compreendida em três fases (ideacional, sensorial e mista); para citar alguns exemplos.

c Weber, outro de nossos autores clássicos, em sua sociologia compreensiva estudou as mudanças sociais a partir das crenças e valores individuais, procurando relacioná-las com o advento e consolidação do capitalismo. Em sua análise sobre a ética protestante, interessava-lhe demonstrar que as condutas, normas e crenças individuais constituíram-se como “facilitadores” para a existência do novo sistema que emergia. A valorização do trabalho, a desconstrução do lucro como pecado, a contenção de gastos, um modo de vida racional e disciplinado sustentaram no ocidente a criação de um novo homem. Esse novo homem baseava suas ações em valores racionais e legais que implicaram no desenvolvimento do capitalismo.

Nesse mundo de transformações valorativas, o surgimento do aparato burocrático-legal ou especialista constituía uma limitação para a mudança social. Isso explica a resignação pessimista de Weber com a burocracia e sua visão ao denominá-la como “jaula-de-ferro” do mundo moderno. Entretanto, há um espaço para a mudança nessa prisão da racionalização instrumental. E o sujeito responsável por isso é o líder carismático.

Dominação carismática em virtude de devoção afetiva à pessoa do senhor e a seus dotes sobrenaturais (carisma) e, particularmente: faculdades mágicas, revelações ou heroísmo, poder intelectual ou de oratória. O sempre novo, o extracotidiano, o inaudito e o arrebatamento emotivo que provocam constituem aqui a fonte da devoção pessoal. Seus tipos mais puros são a dominação do profeta, do herói guerreiro e do grande demagogo. (WEBER, 1986, p. 134-135)

Porém, não podemos esquecer que a obediência que os “apóstolos” dedicam ao líder carismático existe enquanto ele portar os atributos que o tornam um sujeito especial. E mais, mesmo com toda a força da renovação, da emoção, da natureza irracional, o carisma acaba por ser enquadrado na ordem estabelecida e cumprindo o destino fatídico de enquadramento na disciplina da ordem instituída.

d Por sua vez, Marx é outra referência quando a discussão se trata de mudanças sociais. Em primeiro lugar, ele não estava interessado na manutenção da ordem, da harmonia ou da coesão social. Ao contrário, lhe interessaram os mecanismos que tornavam a ordem possível num mundo de conflitos, de interesses divergentes e contraditórios. Sua preocupação foi explicar a dominação e a exploração burguesa. Dito de outra forma, ele se preocupou em desnaturalizar a ordem estabelecida, indo para além das aparências, demonstrando o que entendia ser a essência das contradições sociais.

Marx não ignorou os avanços e a positividade de alguns processos da sociedade burguesa, mas não se contentou com os mesmos. Não se contentou, por exemplo, com os avanços políticos promovidos pela Declaração dos Direitos do Homem que, em sua análise, separou o homem em burguês e cidadão.

As mudanças sociais promovidas pela burguesia foram consideradas importantes, mas limitadas. A sociedade ainda era dividida por classes, e os antigos privilégios estamentais foram, tão somente, substituídos por outros. Era necessária a emancipação humana, e esta só seria possível com o fim do capitalismo. Mas, como chegar ao fim do sistema capitalista? Através da luta de classe, especialmente pela conquista do Estado. Quem faria a revolução? A classe operária. Somente ela, por não ter nada a perder, tinha condições de pôr fim ao sistema capitalista e, por consequência, a emancipação de toda a sociedade.

A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta. (MARX; ENGELS, 2001, p. 01)

Ou, como propõe BRECHT (1898-1956),

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de
mudar.

Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/brechtantologia.htm#Os%20que%20lutam>>. Acesso em 26 ago. 2010.

Enfim, apresentamos sinteticamente algumas abordagens sobre as mudanças sociais sem a ilusão de ter feito referência à maioria dos seus autores e às suas respectivas interpretações. De sorte que, embora não haja consenso sobre a natureza das mudanças sociais, concordamos com algumas das considerações de Sztompka (2005), na medida em que tal compreensão sobre o tema da mudança social tem relação direta com as práticas sociais dos agentes. Assim, devemos estar atentos aos seguintes fatos: as teorias são construídas e desenvolvidas dentro de certos contextos históricos e institucionais; na atualidade, a ênfase dos teóricos da mudança social recai mais sobre as práticas interdependentes dos sujeitos do que

sobre esquemas evolutivos prescritivos da realidade humana; a sociedade deve ser entendida como processo e não como uma entidade reificada e/ou hipostasiada; a esfera macro-social interfere na micro, e vice-versa; num sistema existe uma pluralidade de mudanças que podem estar inter-relacionadas, evidenciando desta forma a complexidade do mundo social em que vivemos.

CONHECENDO MAIS SOBRE

No decorrer de nossa exposição, pela natureza deste trabalho, fizemos a opção por certas abordagens teóricas. Porém, entendemos ser importante que o professor conheça as demais para formular as suas considerações, e também tenha referências sobre outros ângulos da discussão. Assim, indicamos a leitura dos textos, artigos científicos e capítulo de livros que se seguem:

- Capítulo I: “Conceitos fundamentais no estudo da mudança”. In: SZTOMPKA, P. *A sociologia da mudança social*. Trad. Pedro Joergensen Jr. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
Link: <http://books.google.com.br/books?id=647aoer-6MoC&pg=PA30&lpg=PA30&dq=Sztompka,+estrutura+e+processo+de+mudanca+social&hl=pt-BR&ei=fqCVS-57CLYiXtge7nfTUCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAYQ6AEwAA#v=onepage&q=&f=false>
- “Teorias da mudança social: as perspectivas lineares e as cíclicas”. REZENDE, Maria José de. In: *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis, EDUFSC, n. 32, out 2002.
Link: <http://www.cfh.ufsc.br/~revista/edicoes_revista32.htm>.
- “Mobilidade de classe no Brasil em perspectiva comparada”. RIBEIRO, Carlos Antônio Costa; SCALON, Maria Celi. DADOS. v. 44. Rio de Janeiro, 2001.
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582001000100004&lang=pt>
- “A mobilidade social dos negros brasileiros”. OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Brasília, 2004.
Link: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/2004/td_1033.pdf>.

Há filmes que retratam dramas individuais e sociais decorrentes dos processos históricos que mudaram o perfil de uma época. Destacamos aqui:

- **Adeus Lênin (Good Bye, Lenin!).**
Dir.: Wolfgang Becker. Roteiro: Bernd Lichtenberg e Wolfgang Becker. X-Films Creative Poll (Alemanha, 2003)

Aborda a história de uma família em que a mãe, militante comunista, acorda de um coma depois da queda do Muro de Berlim. Ela terá que se defrontar com um mundo bem diferente daquele a que estava acostumada. Por sua vez, o filho tentará maquiar a realidade para que a mãe não tenha um choque e volte a ficar debilitada.

- **Quase Dois Irmãos.**
Dir.: Lúcia Murat. Roteiro de Lúcia Murat e Paulo Lins. Taiga Filmes (Brasil, 2004)

Aborda o encontro, na década de 70 – período da ditadura militar, de dois universos distintos dentro da penitenciária de Ilha Grande: os prisioneiros políticos e os prisioneiros comuns. Esse encontro é de particular importância para, posteriormente, se compreender o crime organizado no Brasil.

COMO VIMOS NESTA AULA...

Existem diversas teorias que abordam o tema das mudanças sociais. Elas devem ser pensadas como uma resposta que os agentes, de acordo com o seu lugar social e os dilemas de sua época, dão para a clássica questão acerca da dinâmica do mundo social. As nossas escolhas teóricas em sala de aula não são aleatórias e nem tampouco podem ser arbitrárias, precisam estar relacionadas ao Projeto Pedagógico de nossa escola, entendendo este como resultado do diálogo e das lutas travadas nas escalas macro e micro de nossa realidade. Lembre-se sempre daquela máxima do Sztompka (2005, p. 16): “O que as pessoas pensam sobre mudança social é fundamental para que elas passem à ação, e, por conseguinte, influencia decisivamente o próprio curso e as perspectivas da mudança”.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

- 1 As mudanças e permanências são partes constitutivas de nossa realidade. Nestes termos, as transformações tecnológicas têm implicações para a vida social. Elabore uma atividade que possa levar o aluno a perceber essa relação e de que maneira isso afeta a realidade dele. Lembre-se de que, na atual fase do capitalismo, mudanças na organização da produção afetam o mercado e o consumo.
- 2 Analise a relação entre mobilidade social dos negros, política de cotas, educação e direitos universais garantidos pela Constituição de 1988. Qual a sua posição sobre esse assunto?

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: novos problemas*. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DURKHEIM, Emile. *Da divisão do trabalho social*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O Manifesto Comunista*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000042.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

SZTOMPKA, P. *A sociologia da mudança social*. Trad. Pedro Joergensen Jr. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

WEBER, Max. *Sociologia*. (Org. Gabriel Cohn). São Paulo: Ática, 1986.

Educação e mudança social no mundo contemporâneo

Carlos Eugênio Lemos • José Henrique Organista

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro Professor Cursista,

Por volta do ano de 1995 foi disponibilizado, no Brasil, o acesso à Internet para o usuário comum. Na época, essa possibilidade causou um verdadeiro incômodo entre as instituições que se sentiam responsáveis pela formação das crianças e dos adolescentes. Muitos profissionais ligados à área pedagógica foram convidados a participarem de alguns programas de televisão para debaterem sobre as supostas consequências que o uso da informática poderia trazer para as famílias e à escola no Brasil. As posições assumidas iam do ceticismo dos que defendiam que a novidade tinha limitações estruturais, por se tratar de um brinquedinho de ricos a que os pobres jamais teriam acesso, ao otimismo dos que consideravam que estávamos vivendo uma verdadeira revolução a promover uma espécie de democratização da inteligência coletiva no campo da educação. O tempo mostrou que a Internet fazia parte de um conjunto de transformações ligadas a processos ainda maiores.

PROPOONDO OBJETIVOS

Ao final desta aula o(a) aluno(a) deverá:

- ▶ Entender que as transformações sociais percebidas no cotidiano estão relacionadas a mudanças na reestruturação da produção e do trabalho em âmbito mundial.
- ▶ Refletir sobre o significado da educação na cena atual, levando em consideração a perspectiva dos “Sete saberes necessários para o futuro”, de Edgar Morin, focada na religação dos saberes.

CONHECENDO SOBRE

Educação – mudanças e permanências num mundo em construção

O mundo em que vivemos hoje é sensivelmente diferente daquele em que viviam os homens da década de sessenta do século XX. Se houvesse a possibilidade de fazermos uma viagem no tempo, certamente não nos depararíamos com o uso corrente de termos como Internet, Orkut, Twitter, MSN, e-mail, mp3, sms, telefone celular, e outras expressões que se referem a experiências presentes na vida de milhões de pessoas no planeta. Decerto alguém poderá argumentar: “Isso é óbvio, cada época é diferente da outra”. E com razão, não há porque discordarmos de tal afirmação. Entretanto, o que estamos considerando é que, num curto espaço de tempo e em âmbito global, assistimos e experimentamos a transformações significativas no campo tecnológico e dos comportamentos. É como se, numa aceleração do tempo histórico, as novas tecnologias dos meios de comunicação e transportes comprimissem o tempo e o espaço, provocando em nós essa sensação de vertigem, internalizando uma estranha percepção de que cedo já pode ser considerado tarde demais, de que precisamos correr para sermos “felizes” – seja lá o que essa palavra queira dizer a partir da ordem social constituída.

É fato, também, que, com a interdependência globalizada dos lugares e a planetarização dos sistemas técnicos dominantes, estes parecem se impor como invasores, servindo como parâmetro na avaliação da eficácia de outros lugares e de outros sistemas técnicos. É nesse sentido que o sistema técnico hegemônico aparece como algo absolutamente indispensável e a velocidade resultante como um dado desejável a todos que pretendem participar, de pleno o direito, da modernidade atual.

(SANTOS, 2000, p. 124)

A reestruturação do capitalismo a partir da década de 70 do século XX, na passagem do seu modelo fordista para o de acumulação flexível, teve por base a implantação de novas formas de organização, de tecnologias da produção e de concepções de trabalho. O princípio do “just-in-time”, o tempo hábil,

se tornou a palavra chave da logística empresarial dominante, na tentativa de vencer o dito “pesado” passado fordista. De fato, o aumento na velocidade do tempo de giro do capital mantém relação com a intensificação do campo da troca e do consumo (HARVEY, 1989). E como somos uma sociedade de consumidores, incorporamos esse sentido de urgência em nossas buscas de satisfações estimuladas e oportunizadas pelo mercado. Nestes termos, fica fácil imaginar a importância adquirida pelos caixas eletrônicos, os cartões de crédito, os comércios eletrônicos, as terceirizações, o *self-service* e outras modalidades facilitadoras que exemplificam a expansão da ideia de que a velocidade é a marca constitutiva dos agentes vitoriosos.

A sociedade de consumidores, em outras palavras, representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumistas, e rejeita todas as opções culturais alternativas. Uma sociedade em que se adaptar aos preceitos da cultura de consumo e segui-los estreitamente é, para todos os fins e propósitos práticos, a única escolha aprovada de maneira incondicional. Uma escolha variável e, portanto, plausível – e uma condição de afiliação.

(BAUMAN, 2008, p. 71)

Ora, dentro desta lógica, a aceleração traz consequências para a nossa realidade, dentre elas podemos destacar a primazia do efêmero em diversas esferas da vida social, conduzida principalmente pela lógica da moda aplicada aos mercados de massa. Devemos nos lembrar que, já nos primórdios do século XX, Simmel (1988) discorria sobre a importância da moda nos processos de individuação e uniformização dos agentes sociais, destacando o fato de que a imitação poderia ser entendida como a continuidade da vida do grupo no indivíduo. Nesta linha, segundo Harvey (1989), podemos considerar que a volatilidade se espalha não só pelo campo da produção e da circulação, mas também do consumo de mercadorias e serviços, donde se destacam os papéis da publicidade e das imagens midiáticas enquanto fatores de integração das práticas culturais no atual estágio do capitalismo.

Vivemos num mundo globalizado e sobre o império das imagens. As empresas, os governos, os políticos, as celebridades, os indivíduos, os grupos agem com a consciência de que a imagem se transformou numa mercadoria tão ou mais valorizada do que o seu equivalente real. Para Bauman (2008), remodelar-se a si mesmo, assumir concomitantemente o papel de produtor e do produto que se quer vender, é um dos imperativos categóricos da sociedade dos consumidores. Por outro lado, não é possível ignorar que a experiência das imagens mediadas pelas tecnologias de comunicação tem nos transformados em testemunhas de vários processos históricos, ainda que em muitos casos como meros espectadores passivos da política e voltados apenas para os nossos próprios problemas.

A generalização da depressão deve ser levada em conta não das vicissitudes psicológicas de cada um ou das ‘dificuldades’ da vida atual, mas, sim, da deserção da *res publica* que foi limpando o terreno até o advento do indivíduo puro, do Narciso em busca de si mesmo, obcecado por si mesmo e, assim sendo, suscetível de enfraquecer ou desmoronar a qualquer momento diante da diversidade que enfrenta desarmado, sem força exterior. [...] Envelhecer, engordar, enfear, dormir, educar os filhos, sair de férias.... tudo se transforma em problema. As atividades elementares se tornam impossíveis.

(LIPOVETSKY, 2005, p. 28 e 29)

Não é interesse dessa aula discutir as diversas interpretações que existem para o que se denomina globalização. Aqui, como propõe Hobsbawm (2000), estamos definindo-a como um conjunto de atividades ligadas ao desenvolvimento do capitalismo, mas que não se limitam aos seus aspectos econômicos, tendo em vista que dependem da supressão dos empecilhos técnicos, assim como de vencerem os limites impostos pelas resistências do tempo e do espaço. Desta forma, interessa entender que, se vivemos em redes de interações e concebemos as estruturas das quais participamos como processos, as transformações ora em curso, ainda que se inscrevam na escala macro, afetam a todos nós, mesmo naqueles aspectos mais comezinhas de nossa vida cotidiana.

Assim, se, nesta fase do capitalismo, as trocas de informações com outros lugares do mundo, a intensificação dos fluxos comerciais entre as regiões, a formação de organismos internacionais para assuntos diversos, a crença generalizada de que vivemos na era do conhecimento e do multiculturalismo, o uso das tecnologias em várias áreas das atividades humanas podem ser vistos como aspectos positivos dessa globalização, por outro lado problemas como o aumento do fosso da desigualdade entre os ricos e os pobres, a violência urbana, a exclusão digital, a homogeneização cultural, a lógica consumista, a intolerância, entre outras, podem ser considerados os aspectos negativos enfrentados pelo indivíduo comum, que mesmo não fazendo parte de uma aldeia global homogênea é, muitas vezes, persuadido a acreditar que sim.

Podem ser identificadas quatro consequências da globalização para a educação, todas elas eivadas de tensões e contradições: a) a crescente centralidade da educação na discussão acerca do desenvolvimento e da preparação para o trabalho, decorrente das mudanças em curso na base técnica e no processo produtivo; b) a crescente introdução de tecnologias no processo educativo, por meio de *softwares educativos* e pelo recurso à educação a distância; c) a implementação de reformas educativas muito similares entre si na grande maioria dos países do mundo; d) a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor.

(OLIVEIRA, 2009, p. 740)

E é justamente neste contexto que, desde então, muitos educadores estão a se perguntar: afinal, qual o papel da educação em meio às transformações sociais que vivenciamos na atualidade?

A Educação Formal: bem público ou serviço negociável?

No dia 7 de junho de 2005, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados realizou uma audiência pública para debater o polêmico tema da possibilidade de inclusão da Educação no Acordo Geral de Serviços da Organização Mundial do Comércio (OMC), ficando assim alguns aspectos do setor sujeitos às regulações desta instituição. Note que se trata de uma discussão que veio na esteira das transformações citadas anteriormente. Na ocasião, estudiosos e representantes de diversas instituições se posicionaram. Muitos foram contrários por considerarem que tal inclusão transformaria a Educação em mercadoria, e isso traria graves implicações para a autonomia da sociedade brasileira e a sua soberania nacional. Por outro lado, houve quem fosse favorável por entender que tal medida injetaria um sopro de modernização na Educação Superior, tendo em vista a importância dos financiamentos para a pesquisa e a necessidade de se produzir novas tecnologias. Houve ainda quem entendesse que tal discussão não fazia muito sentido, levando em consideração que, mais cedo ou mais tarde, o país não teria como suportar a pressão internacional para abertura de seu mercado, sem falar no fato do pudor em tratar a educação como mercadoria ser despropositado, já que a Educação Superior desde muito vinha sendo oferecida como serviço negociável.

Não vamos entrar nos pormenores das posições que relatamos acima, pois fugiria um pouco ao propósito imediato de nossa aula. A discussão sobre a natureza pública da educação não foi travada apenas no Brasil, mas em vários países que, de alguma forma, vinham e vêm enfrentando pressões por parte dos agentes sociais dessa nova ordem global para mudança de suas regras internas. Em junho de 2006, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma instituição que agrupa dezenas de países industrializados de economia de mercado, também realizou um encontro com os seus Ministros do Ensino para uma análise das políticas educacionais com enfoque no Ensino Superior e na liberação dos mercados. Ao final da reunião, o secretário-geral da OECD, o senhor Angel Gurria, pronunciou-se a respeito:

Education is now an internationally traded commodity. It has become exportable, portable and tradeable, the OECD secretary-general, Angel Gurria, told a news conference on the closing day

of an OECD education ministers' meeting in the coastal Athens resort of Lagonissi. *Education is not an exception, it (too) is being globalized*, he said.²

Obviamente que muitos estudiosos discordam do diagnóstico proferido pelo secretário da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), Angel Gurria. Afinal, existem interpretações as mais variadas sobre o tema e uma pluralidade de experiências pelo mundo. De qualquer forma, todos aqueles que se posicionam na arena pública deixam sempre uma pista para inferirmos sobre a sua visão política, as práticas pedagógicas, as concepções didáticas e outras questões referentes ao campo da educação. Vejamos algumas posições:

“Lidamos com uma concepção educacional envolvendo ideias de competência, habilidades, certificações, muito voltadas para o posto de trabalho. O raciocínio lógico é que, para esse capitalismo estar seguro, começa seu movimento preparando o trabalhador nos conjuntos de competências que o mercado quer. A sociedade flexibiliza as leis de trabalho de sorte que ele não fosse mais protegido por um contrato coletivo, mas fizesse um contrato individual a partir de educação por competência, contratação por competência e remuneração por competência. [...] A educação deixa de ser um direito para tornar-se um serviço como qualquer outro. O Estado vai garantir este serviço a uma determinada faixa, no caso prioriza a educação fundamental, da primeira a oitava série, podendo prorrogar até o nível médio, e mesmo assim sob o ponto de vista dos interesses privados. Pela primeira vez o Estado faz a política unidimensional do mercado. A pessoa excluída do mercado é tornada um cidadão mínimo, com diz Milton Santos, um deficiente cívico”. (Galdêncio Frigotto, entrevista, *Revista Mais Humana* – Nº 4 – Outubro 2002. In: <<http://www.uff.br/maishumana/gaudenciofrigotto.htm>>)

“Estes novos abismos criados dentro de uma mesma sociedade exigem uma reformulação do sistema educativo e de todas as formas de difusão da cultura. Na América Latina há uma grande resistência nas escolas para incorporar as novas tecnologias e também a indústria cultural de forma geral. Ainda existem educadores pensando que a televisão é a grande inimiga da escola. E durante décadas esse pensamento tem produzido uma nova geração que se socializa de uma forma na escola e de outra em casa, com os amigos. As novas tecnologias passaram por várias etapas. A primeira delas foi levar computadores para todas as es-

² “A educação é hoje uma commodity negociável. Ela tornou-se exportável, portável e negociável”, disse o secretário geral da OCDE, Angel Gurria, em entrevista no dia de encerramento da conferência do ministros da educação da OCDE, reunidos no litoral de Atenas, no resort de Lagonissi. “A educação não é uma exceção. Ela (também) está sendo globalizada”, ele disse...” (tradução livre) Disponível em: <http://findarticles.com/p/articles/m_kmafplis_200606/ai_n16553287/>.

colas, e não deu certo; em função disso, a etapa seguinte foi formar os educadores para as novas tecnologias. Muitos jovens se acostumaram a ler e escrever nos monitores dos computadores e quando não encontravam computadores disponíveis nas bibliotecas, estabelecia-se um distanciamento dos jovens. Não se trata de dizer que hoje não se lê mais, mas é que se lê de outra forma. É por isso que as escolas devem reformular suas estratégias". (Entrevista com Néstor García Canclini, 2007. Fonte: *Educared Argentina* <["Porque, embora seja uma aspiração profunda de toda a humanidade, a atual sociedade – tal como está configurada – desenvolve em todos nós uma dinâmica de agressividade, de ver o outro como inimigo, como competidor. O diferente é sempre o inimigo e você deve proteger-se dele. Para isso precisa atacá-lo, discriminá-lo e se valer de atos violentos. A paz questiona esta lógica de olhar o outro como inimigo. Questiona a lógica da sociedade atual, a sua dinâmica cotidiana, onde todas as pessoas estão diariamente guerreando para sobreviver, e a lógica das relações internacionais, centrada no poder bélico e econômico, que passa por cima de todas as regras de convivência e de negociação. \(Entrevista com Vera Candaú – Jornal e Educação. In: <<http://www.anj.org.br/jornaleducacao/biblioteca/entrevistas/em-defesa-da-educacao-para-a-paz/>>\)](http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_escola=661></p></div><div data-bbox=)

"Os problemas da educação brasileira são difíceis e complexos. É preciso realizar um trabalho constante e sistemático de diagnóstico para resolvê-los, além de um estudo da literatura especializada e das experiências de outros países. Outros fatores fundamentais são a melhoria dos centros de pesquisa, estudos e formação, e o envolvimento de profissionais de outras áreas – economistas, juristas, sociólogos – com essas questões. A meu ver, é a educação fundamental que mais precisa de um investimento maior, mais forte e cuidadoso. (Entrevista com Simon Schwartzman. Jornal *O Globo*, 17/06/2005. Disponível em: <http://www.iets.org.br/article.php3?id_article=747&var_recherche=schwartzman>

Verificamos nos trechos das entrevistas dos estudiosos citados que são vários os desafios a serem enfrentados para que a educação pública possa cumprir minimamente alguns daqueles princípios que estão delineados na Constituição de 1988, tais como universalização do ensino, apoio para os alunos permanecerem na escola, garantia dos padrões de qualidade, valorização dos profissionais da educação, promoção do conhecimento científico, humanístico e tecnológico. Ora, como não é possível, neste curto espaço de exposição, discutir todos os aspectos das colocações feitas pelos autores anteriores, poderemos, ao menos, inspirados na reflexão de Morin (2000) sobre os setes saberes necessários à educação do futuro, problematizar sobre os não-ditos, "os buracos negros", que estão presentes em todos os níveis de ensino.

Neste mundo de transformações, precisamos estar atento, ao fato de que todo conhecimento é uma reconstrução, uma

elaboração que busca se aproximar ao máximo da realidade, mas não deve ser confundido como se fosse ela própria. Portanto, qualquer diagnóstico acerca das mudanças sociais na atualidade deve ser pensando também em termos do que comporta de erro e ilusão. Veja que muito do que se aprende na educação formal, por estar descontextualizado e retalhado pelas disciplinas, acaba caindo no buraco negro do esquecimento. Não se trata de subestimar a importância que os conhecimentos disciplinares produziram ao longo do tempo, mas de entender que eles devem ser pensados a partir da perspectiva do contexto em que se situam. (MORIN, 2000)

Outra dificuldade muito recorrente deve-se ao fato de que a nossa identidade humana é ignorada pelos currículos e pelas práticas escolares. Somos indivíduos, somos sociedade e somos da espécie dos *homo sapiens – ludens-economicus-mitologicus*, ou seja, "homo-diversos". Isso significa dizer que temos uma dimensão biológica, cultural, social e cósmica. Portanto, a nossa formação depende de contribuições que não podem estar limitadas às ciências formais. Por isso, a literatura, o teatro, a música, a dança, as telenovelas, a poesia são imprescindíveis para que possamos lidar com a complexidade de nossa existência. Neste sentido, é crucial uma educação voltada para a compreensão humana, entendendo que vivemos uma realidade de mercado que nos impulsiona para o individualismo, à competição exacerbada, à indiferença e à falta de compaixão para com aqueles que são grosseira e pejorativamente chamados de "perdedores". (MORIN, 2000)

Vivemos no mundo como se fosse um lugar muito previsível. O princípio da incerteza é, talvez, um dos mais ignorados nos processos educacionais. Ainda que as ciências tenham avançado, em termos de produzir conhecimentos para dissiparem nossos medos dos perigos que nos cercam, a ideia que temos do controle do presente vem sendo cada vez mais desfida pelas incertezas que assolam não só nosso futuro, mas todos os processos naturais e culturais. É por isto que a preocupação com a nossa condição planetária é de uma legitimidade estonteante, tendo em vista que as condições na Terra é nosso destino comum. Questões como destruição do meio-ambiente, guerras nucleares, conflitos étnico-religiosos, violência urbana, onde quer que ocorram têm repercussão na vida de cada um de nós. Então, também por isso, a educação precisa ajudar a construir uma "antropo-ética", na qual deverão estar inclusas a autonomia pessoal, a responsabilidade social e a nossa participação no gênero humano. E devemos nos lembrar que a democracia, a solidariedade, o respeito à diversidade são princípios fundamentais para essa estruturação. (MORIN, 2000)

Enfim, fizemos um apanhado muitíssimo sintético do que foi proposto por Morin (2000) para a educação do futuro. Mas como ele mesmo diz que não temos futuro e nem a certeza de vir a tê-lo, mais do que nunca é necessário colocarmos algumas dessas ideias em prática. Como? Bem, não há uma fórmula pronta para isso.

CONHECENDO MAIS SOBRE

- Para se aprofundar na proposta de Edgar Morin é imprescindível a leitura do livro que serve de base para essa aula: MORIN, Edgar (1921). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.
Link: <<http://www.julitorres.ws/textos/textosdiversos/SeteSaberes-EdgarMorin.pdf>>.
- Uma análise muito informativa sobre a penetração dos fundos financeiros na Educação Superior no Brasil e a presença de ações das instituições educacionais na bolsa de valores pode ser encontrada no artigo: “A transformação da educação em mercadoria no Brasil”, de Romualdo Portela de Oliveira. *Revista Educação e Sociedade*. v. 30, nº 108. Campinas, SP: out. 2009.
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000300006&script=sci_arttext>.

- Para uma análise sobre a relação entre o processo de globalização e duas proposições distintas para a educação no mundo, leia: “Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum “ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”, de Roger Dale. *Revista Educação e Sociedade*. v. 25, nº 87. Campinas, SP: maio/ago. 2004. p. 423-460.
Link: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- Se você quiser saber um pouco mais sobre a juventude na América Latina veja uma entrevista esclarecedora com o antropólogo latino-americano Nestor Garcia Canclini, tendo por tema “La juventud extraviada”.
Link: <http://www.nuso.org/upload/articulos/3304_1.pdf>.

- Um retrato da situação de alunos pobres e ricos nas escolas públicas e privadas do Brasil você poderá encontrar no prestigiado documentário “Pro dia nascer feliz”, de João Jardim, 2007. Um trecho pode ser assistido
Link: <<http://www.youtube.com/watch?v=uxEQhcZNHfM>>.
- Ao longo da aula citamos alguns trechos de entrevistas com autores como Vera Candau, Nestor Canclini, Simon Schwartzman e Galdêncio Frigotto. Caso disponha de acesso à Internet, entre nos endereços disponibilizados ao fim das citações e leia as entrevistas na íntegra.

COMO VIMOS NESTA AULA...

A reestruturação das sociedades capitalistas a partir das últimas décadas do século XX, somadas às transformações decorrentes da compressão do tempo e do espaço no uso das novas tecnologias, alteraram sensivelmente o ritmo das mudanças à nossa volta. Desde então, adaptar-se à aceleração e à volatilidade tornou-se condição imperativa para aqueles que desejam ser considerados vencedores. Neste contexto é que emerge mais uma vez no cenário público a discussão sobre o significado da educação em meio a tantas transformações. Ou acompanhar a mudança se tornando um serviço negociável ou resistir nas trincheiras daqueles que a consideram um bem público, não redutível à condição de mercadoria.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

1 Nestor Canclini chama a atenção para a resistência das escolas em aderirem ao uso de novas tecnologias e à indústria cultural. Ele destaca o preconceito que muitos professores ainda possuem em relação à televisão. Numa pesquisa realizada no ano de 2004, pela professora Vânia Carneiro da UNB (Universidade nacional de Brasília), foi possível verificar que os nossos jovens e crianças estão entre os que mais a assistem no mundo, passam cerca de 4 horas diante do aparelho de televisão. Os seus programas prediletos são os filmes, desenhos, novelas, programas informativos, entre outros. A partir do tema “O não dito, as ideologias e as amnésias sociais nas narrativas televisivas”, escolha alguns programas de um canal da TV aberta e demonstre como você problematizaria os seus conteúdos para desenvolver uma aula que tenha como foco: “Os meios de comunicação e a construção das identidades no Brasil”.

2 O sociólogo Simon Schwartzman, ao destacar a complexidade da realidade brasileira, chama a atenção para a necessidade de uma análise sistemática de nossas políticas educacionais, de fazer pesquisas e estudar as bibliografias existentes. No caso das Ciências Sociais, excluindo os profissionais dogmáticos, desde cedo aprendemos a lidar com uma diversidade de interpretações acerca da realidade social, de forma a perceber as pertinências e as lacunas de cada uma das abordagens existentes. Assim, se você tivesse que trabalhar com um tema como “Globalização e educação na atualidade”, que abordagens utilizaria e como organizaria essa aula?

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo – a transformação das pessoas em mercadoria.* Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna – uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.* Trad. Adail Sobral e Maria Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- HOBESAWN, Eric. *O novo século* (entrevista a Antônio Polito). São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio – ensaios sobre o individualismo contemporâneo.* Trad. Therezinha Monteiro Deutsch. São Paulo: Manole, 2005.
- MORIN, Edgar (1921). *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000. [Revisão Técnica: Edgard de Assis Carvalho].
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil – *Revista Educação e Sociedade*. v. 30. n. 108. Campinas, SP: out. 2009.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal.* Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SIMMEL, George. La Moda. In: _____. *Sobre La Aventura – Ensayos Filosóficos.* Barcelona: Península, 1988.

Participação política e cidadania

EMENTA:

A participação política na História. Movimentos sociais. Greve. Representação política e voto. Juventude e poder político. A presença política das minorias no Brasil. Canais de participação e construção da cidadania. Especificidade da política e o pensamento político brasileiro.

BIBLIOGRAFIA GERAL

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *A Cidadania ativa – referendo, plebiscito e iniciativa popular*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BOBBIO, Norberto; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Trad. Carmem C. Varriale (et al.). V. 1 e 2. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CORDI, Cassiano et al. *Para filosofar*. São Paulo: Scipione, 2000.

DAMATTA, Roberto. *A casa & a rua*. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana (Orgs.). *Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogo para uma nova práxis*. São Paulo: Cortez, 2005.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1996.

PINSKY, Jaime; BASSANEZI, Pinsky (Orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

PORTA, Donatella Della. *O movimento por uma nova globalização*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

RODRIGUES, Shirlei Daudt. *Cidadania e espaço público a partir da escola: resgate, recriação ou abandono*. Dissertação Mestrado. Brasília: Departamento de Sociologia da UnB, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SCHAMA, Simon. *Cidadãos – uma crônica da Revolução Francesa*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

SCHERRER-WARREN, Ilse. Ações coletivas na sociedade contemporânea e o paradigma das redes. In: *Sociedade e Estado*. Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. V. 13, n.1. Brasília: 1998.

- _____. *Redes de movimentos sociais*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- SILVA, Suylian de Almeida Midlej e. *Ganhemos a batalha, mas não a guerra – a visão da Campanha Nacional contra a Alca sobre a não assinatura do acordo*. Tese de doutorado. Brasília: Departamento de Sociologia, 2008.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. *Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo – dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- TOURAINÉ, Alain. Na fronteira dos movimentos sociais. In: *Sociedade e Estado*. Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. V. 21, n. 1. Brasília: 2006.
- _____. *Igualdade e diversidade*. Bauru, SP: EDUSP, 1998a.
- _____. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- WHITAKER, Chico. *O desafio do Fórum Social Mundial: um modo de ver*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Edições Loyola, 2005.
- WEFFORT, Francisco C. *Os clássicos da política*. V. 1 e 2. São Paulo: Ática, 1998.
- ZEN, Eduardo Luiz. *Movimentos sociais e questão de classe: um olhar sobre o Movimento dos Atingidos por Barragens*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 211 p.

OBJETIVOS:

- Analisar a representação política e o exercício da cidadania na sociedade brasileira.
- Analisar o caráter político que envolve as relações sociais no interior do espaço escolar: as formas diretas e indiretas de participação política, as relações de poder, a sala de aula e a política das relações cotidianas.
- Analisar a participação política do jovem na escola e na comunidade: a construção da identidade, as possibilidades de mudança e os movimentos sociais.

Mundo da política e o significado do poder

Erlando da Silva Rêses

Sem letra e sem istrução;
O meu verso tem o chêro
Da poêra do sertão;
Vivo nesta solidade
Bem destante da cidade
Onde a ciência guverna.
Tudo meu é naturá,
Não sou capaz de gostá
Da poesia moderna.
Cearense, Patativa do Assaré

- ▶ Compreender a relação entre Política e Poder e as categorias associadas a estes dois conceitos.

CONHECENDO SOBRE

A política em nossa vida

Iniciamos a nossa conversa situando a dimensão da Política em nossa vida. Para isso, utilizamos autores desse campo do conhecimento que, em maior ou em menor grau, expressaram conhecimentos sobre a Política no cotidiano, tal é o caso do pensador francês Michel Foucault e do escritor brasileiro João Ubaldo Ribeiro. A seguir apresentamos uma síntese das idéias desses autores.

A Política consiste no conjunto das relações de poder vividas na sociedade. Ela está em toda parte, está presente em todas as relações sociais. Na família, somos geralmente orientados pela afetividade e autoridade dos pais; na escola, pela dedicação e autoridade dos professores, que ensinam e decidem sobre o nosso saber por meio de avaliações; no trabalho, os empregados se submetem à disciplina, horários e técnicas para manter ou aumentar a produtividade; no hospital, os médicos decidem sobre o que é melhor para a nossa saúde; nas igrejas, padres e pastores orientam a vida dos fiéis. Enfim, todas as situações que vivemos envolvem relações de poder que engendram e mantêm a ordem social. Portanto, a Política não se restringe à atividade de desenvolvimento no âmbito do Estado (FOUCAULT, 2005).

A palavra “Política” vem do grego polis, que significa “cidade”. Na polis grega os cidadãos participavam ativamente das decisões e definiam os destinos da cidade. Nesse sentido, o termo Política está relacionado à sociedade como um todo, ao elemento de interesse público ou da coletividade. Um caso particular pode ou não caracterizar-se como um fato político, dependerá da dimensão tomada por esse caso. Se uma mulher agredida pelo marido, ao invés de ameaçá-lo pessoalmente resolve reunir outras mulheres na mesma situação, para juntas, buscarem a modificação desse comportamento social, essa mulher estará exercendo uma atividade política (RIBEIRO, 1996).

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro cursista,

Você já deve ter ouvido falar que futebol, religião e política não se discutem, não é mesmo? Pois é, várias áreas do conhecimento já comprovaram que tal ditado popular não se sustenta. Na Sociologia mesmo existe um ramo específico para cada um desses setores: Sociologia do Esporte, Sociologia da Religião e Sociologia Política.

O foco desta aula é a discussão em torno da Política e das suas variáveis e categorias. Como se dá a Política? Somos sujeitos políticos, da política? Ou ela acontece distante de nós, nos parlamentos, palácios, assembleias, câmaras e locais sumtuosos, onde dificilmente temos acesso?

PROPONDO OBJETIVOS

- ▶ Desenvolver uma reflexão sobre o significado da Política e suas dimensões na sociedade Brasileira.
- ▶ Compreender a disseminação do Poder nas relações micro e macrossociais no campo das Ciências Sociais clássicas e contemporâneas.

O processo decisório rapidamente identificado com a Política são as eleições. Acontece que, anterior à votação, já houve a definição dos candidatos, as disputas internas nos partidos, a propaganda político-eleitoral, as práticas com objetivos eleitorais, as representações e julgamentos dos eleitores (RIBEIRO, 1996).

Então quer dizer que Política não envolve apenas discursos, promessas, eleições ou, como se diz, “muita sujeira”. Ela diz respeito à condução de nossa própria existência coletiva, com extensão sobre nossa existência individual: prosperidade ou pobreza, educação ou falta de educação, felicidade ou infelicidade. Os indivíduos, membros da sociedade civil, têm sua vida afetada por decisões políticas tomadas pelo poder institucional, que elabora as leis que regulam a sociedade. Daí a importância de conhecermos o processo político e dele participarmos, pois todas as decisões de nossos representantes no Parlamento nos atingem direta ou indiretamente (RIBEIRO, 1996).

É comum que se considere a Política como uma ocupação insuportável, só exercida por gente de mau-caráter, mentirosa ou enganadora. Devemos lembrar que, se achamos que a Política está entregue a gente ruim, um pouco de culpa, ou grande parte dela, cabe a nós, “pessoas boas”, que não queremos envolver-nos com essa “atividade suja e incompreensível”. Os políticos (no sentido estreito da palavra, porque no sentido mais amplo, os políticos somos todos nós, cidadãos, mesmo que não queiramos ou não saibamos) são gente como nós. Se achamos que eles não são dignos de confiança, corrompidos ou incompetentes, devemos verificar se essa opinião não se estende também a outras categorias da coletividade, tais como banqueiros, motoristas de táxi, médicos, mecânicos, professores, estudantes, açougueiros, advogados, comerciantes, e assim por diante. De certa forma, pouca coisa pode haver de mais nobre do que a dedicação à coletividade, quando essa dedicação não é ditada por interesses pessoais ou mesquinhos. Assim como há os que se dedicam à defesa dos direitos, ao respeito à coisa pública, agindo com dedicação e transparência, há também os que se dedicam aos favorecimentos e confundem o espaço público com o privado, ao utilizar o poder que lhes foi delegado para beneficiar grupos particulares (RIBEIRO, 1996).

Por exemplo, se o processo político resulta em que não há oportunidades de educação para pessoas como nós, é evidente que esse processo nos prejudica e, paralelamente, beneficia e privilegia outros. Quando alguém diz que “não liga para a Política”, está, naturalmente, exercendo um direito que lhe é facultado pelo sistema político em que vive. Ou seja, em última análise, está sendo político conservador, não vê necessidade de mudanças. Então, essa pessoa não é “apolítico” (palavra que indica “ausência de Política”). Portanto, apolítico não existe, existe sim a indiferença, a apatia e a acomodação. No máximo, falta-lhe a consciência de seu significado e papel político. Se não gostamos do comportamento dos políticos e do funcionamento do sistema e não fazemos nada quanto a isso, estamos sendo políticos. Estamos contribuindo para a perpetuação de

uma situação política indesejável e inaceitável. Se fizermos alguma coisa para melhorar a situação, também estamos sendo políticos, pois a única via de ação possível, neste caso, é a Política, nos alerta João Ubaldo Ribeiro (1996). A condição de indiferença, apatia e acomodação do indivíduo nos remete ao conhecimento do texto do filósofo marxista António Gramsci, apresentado a seguir:

“Os indiferentes”

Odeio os indiferentes. Como Friederich Hebbel acredito que “viver significa tomar partido”. Não podem existir os apenas homens, estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes.

A indiferença é o peso morto da história. É a bala de chumbo para o inovador, é a matéria inerte em que se afogam frequentemente os entusiasmos mais esplendorosos, é o fosso que circunda a velha cidade e a defende melhor do que as mais sólidas muralhas, melhor do que o peito dos seus guerreiros, porque engole nos seus sorvedouros de lama os assaltantes, os dizima e desencoraja, e às vezes, os leva a desistir de gesta heroica.

A indiferença atua poderosamente na História. Atua passivamente, mas atua. É a fatalidade; e aquilo com que não se pode contar; é aquilo que confunde os programas, que destrói os planos, mesmo os mais bem construídos; é a matéria bruta que se revolta contra a inteligência e a sufoca. O que acontece, o mal que se abate sobre todos, o possível bem que um ato heroico (de valor universal) pode gerar, não se fica a dever tanto à iniciativa dos poucos que atuam quanto à indiferença, ao absentismo dos outros que são muitos. O que acontece, não acontece tanto porque alguns querem que aconteça quanto porque a massa dos homens abdica da sua vontade, deixa fazer, deixa enrolar os nós que, depois, só a espada pode desfazer, deixa promulgar leis que depois só a revolta fará anular, deixa subir ao poder homens que, depois, só uma sublevação poderá derrubar. A fatalidade, que parece dominar a História, não é mais do que a aparência ilusória desta indiferença, deste absentismo. Há fatos que amadurecem na sombra, porque poucas mãos, sem qualquer controle a vigiá-las, tecem a teia da vida coletiva, e a massa não sabe, porque não se preocupa com isso. Os destinos de uma época são manipulados de acordo com visões limitadas e com fins imediatos, de acordo com ambições e paixões pessoais de pequenos grupos ativos, e a massa dos homens não se preocupa com isso. Mas os fatos que amadureceram vêm à superfície; o tecido feito na sombra chega ao seu fim, e então parece ser a fatalidade a arrastar tudo e todos, parece que a História não é mais do que um gigantesco fenômeno natural, uma erupção, um terremoto, de que são todos vítimas, o que quis e o que não quis, quem sabia e quem não sabia, quem se mostrou ativo e quem foi indiferente. Estes então zangam-se, queriam eximir-se às consequências.

cias, quereriam que se visse que não deram o seu aval, que não são responsáveis. Alguns choramingam piedosamente, outros blasfemam obscenamente, mas nenhum ou poucos põem esta questão: se eu tivesse também cumprido o meu dever, se tivesse procurado fazer valer a minha vontade, o meu parecer, teria sucedido o que sucedeu? Mas nenhum ou poucos atribuem à sua indiferença, ao seu ceticismo, ao fato de não ter dado o seu braço e a sua atividade àqueles grupos de cidadãos que, precisamente para evitarem esse mal, combatiam (com o propósito) de procurar o tal bem (que) pretendiam.

A maior parte deles, porém, perante fatos consumados, prefere falar de insucessos ideais, de programas definitivamente desmoronados e de outras brincadeiras semelhantes. Recomeçam assim a falta de qualquer responsabilidade. E não por não verem claramente as coisas, e, por vezes, não serem capazes de perspectivar excelentes soluções para os problemas mais urgentes, ou para aqueles que, embora requerendo uma ampla preparação e tempo, são todavia igualmente urgentes. Mas essas soluções são belíssimamente infecundas; mas esse contributo para a vida coletiva não é animado por qualquer luz moral; é produto da curiosidade intelectual, não do pungente sentido de uma responsabilidade histórica que quer que todos sejam ativos na vida, que não admite agnosticismos e indiferenças de nenhum gênero. Odeio os indiferentes também, porque me provocam tédio as suas lamúrias de eternos inocentes. Peço contas a todos eles pela maneira como cumpriram a tarefa que a vida lhes impôs e impõe cotidianamente, do que fizeram e sobretudo do que não fizeram. E sinto que posso ser inexorável, que não devo desperdiçar a minha compaixão, que não posso repartir com eles as minhas lágrimas. Sou militante, estou vivo, sinto nas consciências viris dos que estão comigo pulsar a atividade da cidade futura que estamos a construir. Nessa cidade, a cadeia social não pesará sobre um número reduzido, qualquer coisa que aconteça nela não será devido ao acaso, à fatalidade, mas sim à inteligência dos cidadãos. Ninguém estará à janela a olhar enquanto um pequeno grupo se sacrifica, se imola no sacrifício. E não haverá quem esteja à janela emboscado, e que pretenda usufruir do pouco bem que a atividade de um pequeno grupo tenta realizar e afogue a sua desilusão vituperando o sacrificado, porque não conseguiu o seu intento. Vivo, sou militante. Por isso odeio quem não toma partido, odeio os indiferentes.

GRAMSCI, Antonio. *La città futura*. Turim, 11 de fevereiro de 1917.

Para João Ubaldo Ribeiro (1986), definir Política como algo relacionado ao poder não é satisfatório. Poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona, ou seja, é em ação que se analisa o poder. Nada está isento de poder. Ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. É o que se dá quando mantemos preconceitos contra o nosso semelhante. O ser humano não nasce com preconceitos, ele os aprende socialmente. Ao aprendê-los, é claro que seu

comportamento está sendo influenciado e, por consequência, está sendo submetido a algum poder. Portanto, o preconceito racial, por exemplo, tem origem e funcionalidade políticas, ou seja, tem servido para justificar formas de exploração e dominação, assumindo muitas faces de acordo com as circunstâncias.

Outra dimensão de Poder que pode ser citada é o Poder local. Este poder não pode ser analisado de forma isolada ou mesmo ser considerado um espaço “menor” do poder público, mas como relação de forças *na qual* se manifestam interesses diversos e que poderá ser a expressão mais geral de manifestações presentes nas estruturas globais da sociedade. Portanto, ele é considerado como espaço socialmente construído.

No Brasil, os estudos sobre o Poder em âmbito local remontam à caracterização da sociedade rural. O estudo de Victor Leal Nunes, “Coronelismo, enxada e voto” (1975), mostra o fenômeno do “coronelismo” como um compromisso entre o Poder Público e o Poder Privado dos chefes políticos locais da República Velha. Para o autor, esta relação é o resultado de uma superposição de formas desenvolvidas do regime representativo numa estrutura econômica e social inadequada. Neste sentido, o “coronelismo” caracteriza um enfraquecimento das velhas bases patrimonialistas e, de certa forma, dá início a uma forma representativa de governo com base em uma relação de compromisso, na qual o voto passou a ser levado em conta. O trabalho de Nunes Leal mostra não uma “feudalidade rural”, mas a existência de uma perfeita articulação entre o rural e o urbano, entre o local e o nacional.

Alexis de Tocqueville, em sua obra “Democracia na América” (1987), afirmava que o processo de consolidação da democracia começa pelo fortalecimento do exercício do poder local, e é com a participação neste poder que o cidadão melhor se prepara e amadurece para exercer a cidadania, o *poder* de escolha, de decisão e de controle nos planos estadual e nacional.

Na vertente marxista, é possível citar o exemplo de Manuel Castells (1990), que, seguindo orientações de Poulantzas e Althusser, procurava mostrar que o Poder local, enquanto espaço de expressão da estrutura social, teria a sua necessidade de ter seu funcionamento analisado pelos elementos do sistema econômico, do sistema político e do sistema ideológico, assim como pelas suas combinações e práticas sociais delas decorrentes.

Castells (1990) assegura que a participação nas instituições representativas do Estado em todos os níveis significa possibilidade concreta de mudar qualitativamente a política e a estrutura desse Estado, articulando-o cada vez mais com as organizações populares e a um novo tipo de disputa pelo excedente social.

Na mesma linha de raciocínio, Lojkine (1997) formula o conceito de “sistema de hegemonia local”, no qual o município é visto como um espaço político onde as demandas de classes podem ser claramente explicitadas e, em consequência, os

“eleitos locais” não são simples suportes do Poder central, mas atores que se inscrevem nas contradições do sistema econômico global.

Um outro nível de análise identifica o Poder *local* do ponto de vista da “modernização da gestão”, em que a noção de desenvolvimento local se realiza sem a participação dos diferentes atores sociais nos processos administrativos. No entendimento da modernização é preciso instrumentalizar tecnicamente as coletividades locais, de modo a assumirem noções atualizadas de prestação de serviços que levem em conta a mudança da qualidade de vida e a necessidade de racionalizar o consumo de bens e serviços ofertados pelos setores público e privado. O sociólogo francês Edmond Preteceille argumenta que ganha corpo a tendência que relaciona descentralização administrativa com privatização de serviços públicos. No entendimento do autor, o discurso da modernização, da eficiência, da Qualidade Total, e da eficácia podem também ser utilizados como estratégia para desativar serviços públicos prestados às camadas menos favorecidas da população (PRETECEILLE, 1994).

CONHECENDO MAIS SOBRE

“O mundo da política não leva ao céu,
mas sua ausência é o pior dos infernos.”

Maquiavel

Como outros cientistas sociais, clássicos e contemporâneos, pensaram a relação entre Estado, Política e Poder?

Numa seara de discussão encontra-se Marx. Este teórico do Socialismo concebeu, a partir da análise do materialismo histórico, das relações sociais de produção e da luta de classes, a sua concepção sobre a política e o poder. Para ele, a “divisão do trabalho” e a propriedade privada são expressões sinônimas. Na primeira enuncia-se a atividade, enquanto que, na segunda, o produto desta atividade. Esta divisão implica na contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo, que faz com que este último adquira, na qualidade de Estado, uma forma independente, além dos interesses das classes. Disto depreende-se que todas as lutas no seio do Estado, a luta entre a democracia, a aristocracia, a monarquia, a luta pelo voto, etc., são apenas formas ilusórias que encobrem as lutas de classes. Como afirma Marx, *a história de toda sociedade até hoje é a história de luta de classes* (MARX, 1990, p. 10).

Para Marx, as classes refletem o direito de propriedade. Os que possuem propriedade na sociedade passam a constituir a classe dominante ou governante, ao passo que os que não são proprietários formam a classe dominada ou explorada. Estado e propriedade encontram-se ligados entre si. Segundo o autor, o Estado reflete as relações de propriedade e, por conseguinte,

as diferenças de classe. É o instrumento de que a classe dominante se serve para explorar; constitui, com efeito, instrumento de violência e controle, franqueado somente a esta (MARX, 1990).

Marx traz na obra “O Manifesto do Partido Comunista” a preciosidade da análise histórica: a burguesia desempenhou na História um papel extremamente revolucionário nos modos de produção. Ele ainda vai mais longe ao afirmar que a condição para a sobrevivência da burguesia é revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção; portanto, todo o conjunto das relações sociais. A burguesia implantou, no lugar das relações feudais de propriedade, a livre concorrência, estabelecendo o seu domínio econômico e político. Marx assegura que o período capitalista veio simplificar os antagonismos de classe (MARX, 1990).

Marx, na obra “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte”, sugere que a melhor forma de dominação política da burguesia, a mais eficaz, é “a república parlamentar”. Para este teórico, república parlamentar não é sinônimo de democracia, como pretende a filosofia política do liberalismo. Este tipo de república não garante “a liberdade”, mas sim constitui uma forma de dominação. Ao contrário da monarquia ou da ditadura militar, na república parlamentar é a burguesia, no seu conjunto, que exerce o domínio através do Estado e das suas instituições “representativas” (MARX, 1986).

Outro clássico da Sociologia, Max Weber definiu o poder como a possibilidade de impor a própria vontade ao comportamento alheio. Weber parte do modelo teleológico da ação: um sujeito individual (ou um grupo que pode ser considerado como um indivíduo) se propõe um objetivo e escolhe os meios apropriados para realizá-lo. O sucesso da ação consiste em provocar no mundo um estado de coisas que corresponda ao objetivo proposto. Na medida em que tal sucesso depende do comportamento de outro sujeito, deve o ator ter à sua disposição meios que induzam no outro o comportamento desejado. É essa capacidade de disposição sobre meios que permite influenciar a vontade de outrem que Weber chama de *Poder*. Então, para ele, o Poder significa aquela probabilidade de realizar a própria vontade, dentro de uma relação social, mesmo em face de resistência (WEBER, 1994).

Contemporâneo de Marx, Althusser assegura que “nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos do Estado” (ALTHUSSER, 1980, p. 49). Mas, o que são os Aparelhos Ideológicos do Estado? Ele exemplifica estes com a família, a escola, a igreja, o judiciário, os partidos políticos, os sindicatos, dentre outros. Mas, e a ideologia, como ele a entende? Ah, essa ele define como a “representação” imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. Por isso que se diz comumente que a ideologia religiosa, moral, jurídica, política, etc., são “concepções de mundo”. Perceba, então, que para Althusser a ideologia tem uma existência material, pois ela é criada e difundida por instituições, que possuem

uma constituição física. Ele mesmo define aparelho ideológico religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, cultural e de informação (ALTHUSSER, 1980).

Na outra ponta de sua análise está o Aparelho Repressivo de Estado. A função deste é assegurar, por meio da força, as condições políticas para a reprodução das relações de produção capitalista; além disso, ele condiciona o funcionamento do Aparelho Ideológico de Estado, que, por sua vez, garante a dominação da ideologia capitalista em todas as partes do sistema (ALTHUSSER, 1980).

Outro autor da linha marxista que discute o Poder é o filósofo italiano Antonio Gramsci. Este autor foi preso pelo Fasismo por 20 anos, apesar de ser Deputado e gozar de imunidade parlamentar. Por conta disso, produziu toda a sua obra na prisão, sob os títulos “Cadernos do Cárcere” e “Cartas do Cárcere”. O principal objeto de reflexão dele, desde a juventude até a maturidade, foi a questão do poder. Gramsci, quatro décadas antes de Foucault, chega a uma conclusão análoga a ele: o Poder não reside no aparelho de Estado, mas sim nas relações sociais.

Gramsci desacreditava de uma tomada do poder que não fosse precedida por mudanças de mentalidade. Para ele, os agentes principais dessas mudanças seriam os intelectuais, e um dos seus instrumentos mais importantes, para a conquista da cidadania, seria a escola. Gramsci uniu as ideias de Marx com as de Maquiavel, considerando o Partido Comunista o novo “Príncipe”. Utilizava, para tanto, a máxima da leitura da obra que seria o pensador florentino renascentista dando conselhos aos comunistas para tomar e permanecer no poder. Indo além de Maquiavel, Gramsci considerava que os fins justificam os meios, e qualquer ato só pode ser julgado a partir de sua utilidade para a revolução comunista (GRAMSCI, 1995).

O sociólogo norte-americano Wright Mills afirma que “toda política é uma luta pelo poder; a forma básica do poder é a violência” (MILLS, 1999, p. 171). Ele faz coro com Weber quando este define o Estado: “domínio do homem pelo homem baseado nos meios da violência legítima, quer dizer, supostamente legítima” (WEBER, 2004, p. 56).

Já a filósofa judia alemã, Hannah Arendt, atribui ao conceito de Weber sobre Poder o conceito de Violência. Ela, ao contrário dele, concebe o Poder como a faculdade de alcançar um acordo quanto à ação comum, no contexto da comunicação livre de violência. Ambos veem no poder um potencial que se atualiza em ações, mas cada um se baseia num modelo de ação distinto. Arendt parte de outro modelo de ação – o comunicativo: “o poder resulta da capacidade humana, não somente de agir ou de fazer algo, como de unir-se a outros e atuar em concordância com eles” (ARENKT, 1994).

Ainda, na contramão de Weber, ela assevera que o fenômeno fundamental do Poder não consiste na instrumentalização de uma vontade alheia para os próprios fins, mas na formação de uma vontade comum, numa comunicação orientada

para o entendimento recíproco. O Poder, comunicativamente produzido, das convicções comuns origina-se do fato de que os participantes orientam-se para o entendimento recíproco e não para o seu próprio sucesso.

Se o Poder não é mais concebido como um potencial para a realização de fins – como ele se manifesta e para que serve?

Arendt considera o Poder um fim em si mesmo. Ele serve para preservar a práxis, da qual se originou. Consolida-se em poder político, através de instituições que asseguram formas de vida baseadas na fala recíproca. O Poder manifesta-se em: a) ordenamentos que garantem a liberdade política; b) na resistência contra as forças que ameaçam a liberdade política, tanto exterior como interiormente; c) naqueles atos revolucionários que fundam as novas instituições da liberdade:

o que investe de poder as instituições e as leis de um país, é o apoio do povo, que por sua vez é a continuação daquele consenso original que produziu as instituições e as leis. Todas as instituições políticas são manifestações e materializações do poder; elas se petrificam e desagregam no momento em que a força viva do povo deixa de apoia-las (ARENKT, 1994, p. 37).

A hipótese central de Arendt é que nenhuma liderança política pode substituir impunemente o poder pela violência. Ela concorda que essa esfera é o espaço de legitimação do Poder, mas que só pode ser assim enquanto exprimir as estruturas de uma comunicação não-deformada:

O que provoca um agrupamento político é o seu potencial de poder, e o que provoca a extinção das comunidades políticas é a perda de poder e finalmente a impotência. O processo como tal é dificilmente concretizável, porque o potencial de poder, ao contrário dos meios da violência, que podem ser armazenados para serem mobilizados, intatos, em casos de emergência, somente existe na medida em que se realiza. Onde o poder não se realiza, mas é tratado como algo a que se pode recorrer em momentos de necessidade, ele sucumbe, e a História está cheia de exemplos que demonstram que nenhuma riqueza do mundo, materialmente tangível, pode compensar essa perda de poder (ARENKT, 1981, p. 31).

Hannah Arendt se interessa pela compreensão dos movimentos emancipatórios. Neles ela destaca o poder da convicção comum: a desobediência em relação a instituições que perderam sua força legitimadora; a confrontação do poder, gerado pela livre união dos indivíduos, com os instrumentos coercitivos de um aparelho estatal violento, mas impotente; o surgimento de uma nova ordem política e a tentativa de estabilizar o novo começo, a situação revolucionária original, e de perpetuar institucionalmente a gestação comunicativa do poder (ARENKT, 1981).

A autora analisa o mesmo fenômeno em diferentes ocasiões. Quando os revolucionários se aproximam do poder que

está nas ruas; quando a população que optou pela resistência passiva enfrenta tanques estrangeiros, com mãos desarmadas; quando minorias convictas disputam a legitimidade das leis existentes e organizam a resistência civil; quando, no movimento de protesto dos estudantes, “o puro desejo de ação” se manifesta – em todos esses momentos parece confirmar-se a tese de que “ninguém possui verdadeiramente o Poder; ele surge entre os homens que atuam em conjunto, e desaparece quando eles novamente se dispersam” (ARENKT, 1981). Nessa sustentação arendtiana há uma aproximação com a práxis marxista, que ele denominava de “atividade crítico-revolucionária”.

Outra hipótese de Arendt é que o Poder só pode surgir nas estruturas da comunicação não-coercitiva; não pode ser “gerado de cima”. Aqui a distinção entre poder e violência torna-se nítida. A autora torna visível o fato de que o sistema político não pode dispor arbitrariamente sobre o Poder. O Poder é um bem disputado pelos grupos políticos e graças ao qual uma liderança política administra; mas, nos dois casos, este Poder preexiste, e não é produzido por tais grupos e lideranças. Eles precisam derivar seu Poder dos produtores do poder (ARENKT, 1981; 2000).

A socióloga Bárbara Freitag e o sociólogo Sérgio Rouanet sustentam que a História oferece provas suficientes de que a dominação política funcionou diferentemente do que é afirmado por H. Arendt. A favor de sua tese, há o argumento de que a dominação política só é duradoura quando é reconhecida como legítima; contra ela testemunha a experiência de que as relações sociais estabilizadas através da dominação política somente em casos muito raros fundam-se numa opinião “em torno da qual muitos se puseram publicamente de acordo” (FREITAG e ROUANET, 1980).

Outras indicações para conhecer mais sobre e Reflexão com seus alunos: ↴

- CANCIAN, Renato. “Hegemonia – Forma de exercício do poder altera relações sociais”. *In:* Página 3 Pedagogia & comunicação
Link: <http://educacao.uol.com.br/sociologia/hegemonia.jhtm>
- STIGAR, Robson. “Conceitos de Poder”. *In:* WebArtigos.com
Link: <http://www.webartigos.com/articles/6107/1/Conceitos-De-Poder/pagina1.html>
- Livros da coleção Primeiros Passos:
O que é política, de Leo Wolfgang Maar;
O que é poder, de Gérard Lebrun; e **O que é poder local**, de Ladislau Dowbor.

COMO VIMOS NESTA AULA...

A Política é parte constitutiva de nossa vida e se insere em todas as relações sociais, sejam micro ou macrossociais. O Poder é também característico das relações sociais, ainda que mantenha diferenças nas concepções de diferentes cientistas sociais.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

Origem da desigualdade... e poderes diluídos...

- 1 Leia o texto de Rousseau, “Discurso sobre a origem da desigualdade entre os Homens”,

Link: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000053.pdf>>

e anote argumentos necessários que deem conta de entender a origem da desigualdade entre os homens e associe às ideias do texto com a construção do Poder político local em seu Estado e/ou município, ou seja, em que medida a desigualdade social se relaciona com as forças políticas locais incrustadas no seu município ou Estado?

- 2 Leia sobre as ideias da “Microfísica do Poder”, de Michel Foucault,

Link: <<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/microfisica.pdf>>

e, também à luz da leitura acima, analise os poderes dissipados no ambiente escolar do qual você é parte. Anote e discute com os seus alunos e depois partilhe no fórum de discussão ou no polo sobre a forma de constituição das relações de poder neste espaço e como se estabelecem os vínculos entre os atores sociais desde a concepção macro (Secretaria de Educação, Diretoria Regional, Direção da Escola, Conselhos, Coordenações, Supervisões, Professores) até a concepção micro (sala de aula, relação professor-aluno, relação aluno-aluno).

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- CASTELLS, Manuel. *Cidade, Democracia e Socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.
- FREITAG, Bárbara; ROUANET, Sérgio (Orgs.). *Habermas*. São Paulo: Ática, 1980. [Coleção Grandes Cientistas Sociais].
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. 2. ed. São Paulo: Alfa-ômega, 1975.
- LOJKINE, Jean. *O Estado capitalista e a questão urbana*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. Trad. Landro Konder e Renato Guimaraes. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- MILLS, Wright, *The Power Elite*. New York: Oxford, 1999.
- PRETECEILLE, Edmond. "Cidades Globais e Segmentação Social". In. RIBEIRO & JUNIOR (Orgs.) *Globalização, fragmentação e reforma urbana – O futuro das cidades brasileiras na crise*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- RIBEIRO, João Ubaldo. *Política*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América*. 4. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.
- WEBER, Max. *Ciência e Política – duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 2004.
- WEBER, M. *Economia e sociedade – fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Trad. Régis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 3. ed. 2 v. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

Cidadania e espaço escolar

Erlando da Silva Rêses

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Contra a barbárie, o Estudo;
Contra o individualismo, a Solidariedade
Florestan Fernandes

Car@ cursista,

Como vimos na 1^a aula, a Política integra a nossa vida e está presente em todas as nossas relações sociais. Mas, como estão as relações sociais em nossa sociedade? Como vivemos e COM-vivemos? E na Escola, como acontecem os processos de interação social? A organização e gestão do espaço escolar propiciam a participação dos alunos no ato de gerir o funcionamento da escola?

Pedimos para que visualize o vídeo da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF): <http://www.mst.org.br/node/9047>. Esta escola foi construída pelo Movimento dos Sem-Terra (MST) como Universidade Popular dos Movimentos Sociais e inaugurada em janeiro de 2005 no município de Guararema (SP). O objetivo do MST foi criar um espaço de formação superior pluralista para agregar militantes de diferentes movimentos sociais rurais e urbanos do Brasil e da América Latina.

A ENFF oferece cursos em diferentes áreas: Filosofia Política, Teoria do Conhecimento, Sociologia Rural, Economia Política da Agricultura, História Social do Brasil, Conjuntura Internacional, Administração e Gestão Social, curso de especialização em Educação do Campo e curso de Estudos Latino-americanos, e conta com a parceria de Universidades e outras instituições de ensino, procurando manter a autonomia do Movimento.

A grande maioria dos cursos conta com a docência voluntária e não-remunerada dos seus professores. Os estudantes assumem todas as tarefas e serviços internos da escola, como limpeza, auxílio na cozinha, horta, etc. Em outros termos, a Escola é, também, uma escola de solidariedade permanente, envolvendo toda a comunidade que nela vive.¹

PROPOONDO OBJETIVOS

- ▶ Refletir sobre as relações sociais na sociedade contemporânea e no interior da escola contemporânea.
- ▶ Identificar as relações de poder na gestão do espaço escolar.
- ▶ Discutir sobre Cidadania e associá-la ao contexto da Educação.

CONHECENDO SOBRE

Relações sociais e de poder no interior do espaço escolar

Nas sociedades complexas, as relações sociais desenvolvem-se de maneira diversa daquelas encontradas nas sociedades simples. Nestas, os contatos acontecem face a face e possibilitam relações pessoais e diretas. Naquelas, a convivência enfrenta o problema da competição, gera o crescimento do individualismo, expõe nossas diferenças individuais e as desigualdades sociais resultantes da divisão social do trabalho e da separação da sociedade em classes. Nesta nova reorientação das relações sociais surgem redes de convívio com maior extensão geográfica e com um número superior de participantes.

A competição é um fator estruturante da ordem urbana atual e também um forte elemento gerador de instabilidade, idiossincrasias e repulsa ao outro, sobretudo no contexto da ameaça. Ela é dinâmica e, em geral, centralizada pelo símbolo do dinheiro. Esta ação racionaliza os valores e substitui os sentimentos por interesses, em que os relacionamentos tendem a ser mais impessoais, formais e contratuais, utilitários, realísticos e especializados (ARAÚJO apud CORDI, 2000).

A socialização na cidade é, portanto, baseada em códigos racionais, deixando-se as emoções para a esfera privada (WEBER apud VELHO, 1987). A impessoalidade das relações, da ordem, dos

¹ Informações disponíveis no site www.mst.org.br.

estímulos, gera reação de indiferença que leva ao isolamento (SIMMEL *apud* VELHO, 1987). Assim, neste cenário, há uma socialização que fortalece uma vivência moral individualista e atomizada (RODRIGUES, 2007).

A professora e socióloga Shirlei Daudt Rodrigues discute sobre a sociabilidade na sociedade contemporânea. A autora chama a atenção para a superficialidade nas interações sociais nas sociedades complexas. Nestas, os indivíduos convivem com a falta de tempo, que pode ser explicada pela ampliação da jornada de trabalho e a intensidade deste na sociedade contemporânea (DAL ROSSO, 2008), e pela tênue afinidade cultural, que se sustenta em processos de migração e desenraizamento e pela escassez de espaços públicos para vivências coletivas. A falta de sensibilidade com o outro fortalece o sentimento da apatia e indiferença, reduz a capacidade de intervenção na realidade imediata e cotidiana e impede processos de conscientização e senso comunitário (RODRIGUES 2007). Tal situação nos remete à história dos três macacos sábios, apresentada a seguir:

História dos “Três Macacos Sábios”

Eric Iselée | Shutterstock



Os macaquinhas, conhecidos como ‘Três Macacos Sábios’, ilustram a porta do Estábulo Sagrado, um templo do século XVII localizado na cidade de Nikko, no Japão. Sua origem é baseada em um trocadilho japonês. Seus nomes são ‘mizaru’ (o que cobre os olhos), ‘kikazaru’ (o que tapa os ouvidos) e ‘iwazaru’ (o que tapa a boca), que na língua é traduzido como ‘não ouça o mal’, ‘não fale o mal’ e ‘não veja o mal’. A palavra ‘saru’, em japonês, significa ‘macaco’ e tem o mesmo som da terminação verbal ‘zaru’. O folclore japonês diz que a imagem dos macacos foi trazida por um monge budista chinês, no século VIII. Apesar disso, não há comprovação dessa suposição.

<<http://www.portaldascuriosidades.com/forum/index.php/topic,27882.0.html>>

O site citado acima informa que Mahatma Gandhi, durante suas viagens por toda a Índia, teve uma bagagem muito simples: uma sacola com lápis, papel, agulha e linha, uma tigela de barro, uma colher de madeira e uma roca. Ele também levava uma estatueta representando os Três Macacos Sábios,

para lembrá-lo dos três segredos da Sabedoria: *não veja o mal, não ouça o mal, não fale o mal*.

A imagem dos três macacos já foi parodiada em várias versões, nas quais eles são substituídos por homens. Uma dessas ilustrações representa que são os outros que tapam as orelhas, os olhos e a boca dos indivíduos. Significa a alienação consciente das pessoas perante alguma situação, geralmente de cunho social. De outra maneira, as pessoas escolhem fingir que certas coisas não existem. Ou, ainda, que muitas vezes preferimos fechar os olhos ante os terríveis problemas sociais do nosso país, representando a simbologia da apatia, indiferença e acomodação.

E na escola, como estão as relações sociais? A escola é um espaço permeado de conflitos que, efetivamente, se distancia do ideal democrático e apresenta historicamente um papel reprodutor das relações sociais (BOURDIEU, 1975) e que manifesta uma cultura política tradicionalmente patrimonialista. Essa breve radiografia do cenário escolar permite inferir que a escola vai se inserindo em uma ordem social cada vez mais individualista, que falha nas alternativas de educar para a intervenção consciente, de falta de senso comunitário e de responsabilidade com o bem público, onde “o que é de todos parece ser de ninguém” (ARAÚJO, *apud* CORDI, 2000, p. 135).

A escola, sendo parte da estrutura social e um Aparelho Ideológico do Estado, tal como foi visto na primeira aula, se insere no âmbito das políticas educacionais que tomaram forma com a intervenção dos organismos internacionais bilaterais. Nas orientações do Banco Mundial para a educação pública brasileira encontra-se o direcionamento do fluxo escolar segundo necessidades do mercado (RÉSES, 2004). A professora e socióloga Fernanda Sobral contribui para este debate sustentando que

as ideias sobre educação, competitividade e cidadania vinculam-se, por um lado, ao contexto da globalização que inclui o Brasil na esfera da competição internacional e, por outro, ao contexto de democratização que avançou muito em termos de processo político, mas que deve avançar mais no que se refere à justiça social (SOBRAL, 2000, p. 8).

Nesta análise sobre a posição da escola no contexto das relações de poder estruturantes de uma sociedade globalizada é possível afirmar que uma preocupação premente é a possibilidade de oportunizar uma ascensão individual do aluno, oferecendo-lhe um capital simbólico para se distinguir socialmente e servindo à manutenção da estratificação social vigente e à justificação do status social dos atores (BOURDIEU, 1989). O incentivo à competição é evidente, e a valorização de símbolos e mais símbolos, como a nota ou o processo de avaliação do aluno, mobiliza as relações como que numa forte vinculação com o dinheiro.

Vivemos numa sociedade em que o contexto social, cultural, econômico e político é de desintegração ou anomia. A sociedade é também cada vez mais complexa e contraditória, permitindo intervenções diferenciadas no contexto escolar porque a escola é um organismo dinâmico e vivo capaz de ressignificar leis e relações pré-estabelecidas (LICÍNIO LIMA, 2003).

Portanto, a realidade da escola, em seu papel reprodutor das relações sociais, não exclui a possibilidade de existência de uma dinâmica dialética, que transcende a lógica do mercado, sobretudo na escola pública. Ressalta Shirlei Daudt Rodrigues que “como espaço aberto ela é potencialmente um lugar público, e como instituição social é necessariamente socializadora. Mesmo que reproduza os padrões hegemônicos de relações da sociedade neoliberal, ainda assim forma o sentimento do nós” (RODRIGUES, 2007, p. 40). As instituições sociais e os grupos secundários cumprem um importante papel nesse modelo de escola que desperte para a sociabilidade e a integração social porque servem de intermediários entre o Estado.

líticos e sociais. Em sua obra clássica, *Cidadania, classe social e status*, Marshall (1967) desenvolveu o conceito de cidadania a partir de uma descrição cronológica. Cada forma assume uma evolução autônoma e incorpora cada vez mais amplas camadas da população na condição de cidadão. A cidadania configurou-se num duplo processo: de fusão geográfica, propiciando a formação das nacionalidades, e de separação funcional, originando instituições responsáveis pela administração de grupos distintos de direitos. Neste contexto, os direitos de cidadania foram agrupados em três categorias:

- ▶ *Civil* – compreende os direitos relativos à propriedade privada e à liberdade individual. São os direitos de ir e vir, acesso universal à justiça, livre manifestação oral e escrita, liberdade religiosa e propriedade privada;
- ▶ *Político* – compreende a participação nos processos de formulação e decisão sobre políticas. São os direitos de representação, associação a partidos políticos e eleitorais, votar e ser votado;
- ▶ *Social* – compreende iniciativas que visam garantir a todos os indivíduos um padrão mínimo de bem-estar econômico e social. São os direitos de trabalho, tutela da saúde, educação, assistência social e previdência.

Contudo, essa cidadania propugnada por Marshall aparece como uma concessão ou doação dos proprietários aos não-proprietários. É uma visão harmoniosa da história da cidadania sob o capitalismo, onde não aparecem as lutas. Os conflitos são encarados como ameaça e as conquistas são percebidas como simples doação que sugere uma lógica de correspondência necessária entre a ampliação da cidadania e a redução das desigualdades sociais.

O cidadão é um ser abstrato criado pelo direito, expresso na norma quando diz: “todos são iguais perante a lei”. Essa expressão pressupõe que existe uma igualdade jurídica na sociedade, o que não se confirma quando analisamos a estratificação social (objeto de estudo neste módulo), ou seja, os indivíduos são desiguais perante a sociedade. O indivíduo do estrato social mais elevado pode usufruir mais de seu direito de pensamento, de liberdade, de expressão, pelo simples fato de possuir condições materiais para isso. Numa provável disputa jurídica com o indivíduo do estrato social mais baixo, aquele conta com o poder do dinheiro que pode gerar a contratação do melhor advogado, as melhores provas, etc. (VIANA, 2003).²

CONHECENDO MAIS SOBRE

Cidadania e Educação

Como entender a cidadania no contexto do espaço escolar? Que cidadania é essa que serve de referência para a Educação?

A formação para o exercício da cidadania como finalidade da educação, ou como fundamento do ensino de Sociologia, prescinde de definições precisas e garantias de certas condições de operatividade. De que cidadania se fala? Os documentos oficiais para o Ensino Médio ressaltam uma cidadania em termos de mercado, em que o agente político se transforma em agente econômico e os cidadãos em consumidores. Nas orientações do Banco Mundial para a educação pública brasileira encontra-se o direcionamento do fluxo escolar segundo necessidades do mercado. A ideia fundamental é a de que os serviços de ensino deveriam ser comercializados livremente, com redução de barreiras e melhoria de acesso aos mercados.

A palavra cidadania, muito mais que o seu conceito, faz parte da maioria dos discursos contemporâneos que circulam em torno da questão política, econômica e social. Mas a sua presença ubíqua não significa clareza. Fala-se em cidadania, muitas vezes, de forma adjetiva, ilustrativa, ou, no máximo, prospectiva, como algo a ser alcançado. Mas como acontece com todas as noções amplas demais, a de cidadania acabou servindo para tudo, o que é o mesmo que não ter serventia alguma. Portanto, é algo de que muito se fala e pouco se sabe.

Quando se fala em cidadania, faz-se recorrência imediata a Marshall, maior referência quando se trata desse conceito em sua forma tripartite: como conquista de direitos civis, po-

2 Para um maior aprofundamento sobre disputa jurídica em camadas sociais diferentes, no que diz respeito ao tipo de julgamento e o tempo de duração, consultar as seguintes obras: 1) RINALDI, Alessandra Andrade. *Marginais, delinquentes e vítimas: um estudo sobre a representação da categoria favelado no tribunal do júri da cidade do Rio de Janeiro*, p. 299-322. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (Orgs.). *Um século de favela*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003; 2)

Para Karl Marx, o cidadão só é cidadão perante o Estado. A cidadania é concedida quando o Estado declara os direitos do cidadão. Neste sentido, este autor afirma: “já se demonstrou como o reconhecimento dos Direitos Humanos pelo Estado Moderno tem o mesmo sentido que o reconhecimento da escravidão pelo Estado antigo” (MARX, 2005, p. 93).

O historiador Jaime Pinsky, no livro “História da Cidadania”, diz que cidadania é um conceito histórico e que, portanto, varia no tempo e no espaço. Nessa obra, o autor utiliza o método histórico, com destaque para a mudança da dimensão de cidadania através dos tempos e entre as diversas nações do planeta, ou mesmo no interior de uma sociedade complexa (PINSKY, 2003).

Boaventura de Souza Santos reconhece que o mérito em Marshall está na articulação que este opera entre cidadania e classe social e nas consequências que dela retira para caracterizar as relações tensionais entre cidadania e capitalismo. O autor argumenta que a concessão de direitos sociais e das instituições que o distribuíram socialmente são expressão da expansão e do aprofundamento dessa obrigação política. Esse processo de integração das classes trabalhadoras no estado capitalista significou o aprofundamento da regulação em detrimento da emancipação.

Boaventura O historiador Jaime Pinsky, no livro “História da Cidadania” apresenta a perspectiva de que o indivíduo é também um criador de direitos e não somente um receptor deles, como na visão harmoniosa da cidadania. Portanto, é um indivíduo que desenvolve a cidadania em seu cotidiano de forma ativa. Cidadania ativa é caracterizada por critérios de participação social e política, e cidadania inativa é caracterizada pela apatia política e não atuação em canais legais e legítimos de participação. José Murilo de Carvalho, na obra “os Bestializados” (1987), usa as expressões *cidadãos ativos* e *cidadãos inativos* para caracterizar comportamentos diferenciados entre os indivíduos nos primeiros anos da República brasileira. Os inativos se caracterizavam pela apatia política e queriam, principalmente, que o governo os deixasse em paz, e os ativos empreenderam uma das mais espetaculares ações populares da época: a Revolta da Vacina. A revolta foi consequência da obrigatoriedade da vacina contra a varíola a todos os cidadãos, considerada um “despotismo sanitário” para manter a “pureza” da República (CARVALHO, 1987).³

Os direitos sociais, que surgem no século XIX, correspondem ao desenvolvimento das leis trabalhistas e à implantação da educação primária pública (SOBRAL, 2000). Ora, como estava a

escola naquele período? O que significava lutar por uma educação pública?

Alguns dados adiante permitem conhecer a realidade da educação em fins do século XIX e início do século XX.

No período imperial (1808-1889), as autoridades provinciais não reclamavam somente da escassez de recursos financeiros e do número reduzido de professores, mas também da insuficiência de alunos nas escolas existentes e da frequência irregular. A consequência era um grande número de crianças sem instrução no Brasil, o que se devia à pequena quantidade de escolas públicas e ao fato de os pais não enviarem os filhos à escola, ou porque consideravam o ensino dispensável, ou porque se julgavam encarregados de ministrá-lo. O analfabetismo era a síntese dessa precariedade. No recenseamento geral do Brasil de 1872 a taxa de analfabetismo da população acima de 5 anos era de 84,25% (BRASIL, 1872). No segundo recenseamento, em 1890, essa taxa permaneceu quase inalterável, 82,63% de iletrados (BRASIL, 1890), e no censo de 1900 chegou a 69,20% de iletrados em todo o país (BRASIL, 1900). No Distrito Federal, coração do país e centro mais culto, o recenseamento realizado em 20 de setembro de 1906 concluía que em cada 100 habitantes da cidade 48 eram analfabetos (BRASIL, 1906). A tabela seguinte permite observar o número de professores, do fim da monarquia para o início da República brasileira.

A educação até então era considerada um assunto íntimo, que dizia respeito à família e não ao Estado. Mães, preceptores e professores exerciam a função de educar em suas próprias casas.

A obrigatoriedade do ensino primário começou a ser discutida na constituição de 1891 e continuou nas décadas subsequentes, uma vez que a reforma constitucional de 1926, que expandiu os poderes da União, não incorporou essa obrigatoriedade, que só foi sancionada pela Constituição de 1934. Cabe ressaltar que “esses pontos, aos quais se pode acrescentar o da responsabilidade direta da União em matéria de educação, eram muito polêmicos e foram discutidos muitas vezes ao longo da República” (GOMES, 2002, p. 391).

Articulava-se um modelo de cultura como distinção social. Fato este que resultava, principalmente, da “influência que as congregações religiosas (sobretudo femininas e francesas) tiveram na formação direta e indireta das professoras brasileiras” (NOSELLA, 1998, p. 172). Essas congregações, presentes em todo o Brasil, negavam o genuíno espírito republicano, sendo a este respeito pertinente enfatizar que muitas delas saíram da França porque os ideais da Revolução Francesa as perseguiam, por representarem elas os valores do *Ancien Régime*. Foi dessa forma que o espírito educacional das religiosas francesas, ao mesmo tempo, contribuiu para a criação de escolas e para a adoção de uma cultura socialmente distintiva, o que veio atender perfeitamente aos objetivos das classes hegemônicas da Primeira República.

RINALDI, Alessandra Andrade. *Dom, Iluminados e Figurões: um estudo sobre a representação oratória no Tribunal do Júri do Rio de Janeiro*. Niterói: Eduff, 1999.

3 O filme “Sonhos Tropicais” ilustra a Revolta da Vacina. Comentário disponível em - <<http://arquivohistorico.blogspot.com/2008/10/resenha-sonhos-tropicais.html>>. Acesso em: 25 abr. 2010.

Tabela 1 – Quantitativo de professores da educação primária pública e privada, em números absolutos e divididos por sexo, na transição da Monarquia para a República, Brasil

Quantitativo de professores no Brasil								
1872			1907			1920		
Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
1.307	2.218	3.525	6.078	9.508	15.586	16.364	38.158	54.522

Fonte: Brasil, Diretoria Geral de Estatística. Recenseamento Geral do Brasil nos anos de 1872, 1916 e 1920.

Outras indicações para conhecer mais sobre e Reflexão com seus alunos: 

- CARVALHO, José Murilo de. *Brasileiro: Cidadão?*
Link: <http://www.almg.gov.br/revistalegis/Revista23/carvalho23.pdf> [texto de José Murilo de Carvalho]
- *Cidadania ou Emancipação Humana*
Link: http://web51.hosting.xpg.com.br/xpg2.0/0/i/v/ivotonet/arquivos/CIDADANIA_OU_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf
- STIGAR, Robson. *Conceitos de Poder.*
In: WebArtigos.com
Link: <http://www.webartigos.com/articles/6107/1/Conceitos-De-Poder/pagina1.html>
- Livros: *O que é Cidadania* de Maria de Lourdes Manzini Covre, coleç; *Educação, Cidadania e Emancipação Humana* de Ivo Tonet, editora Unijuí.

COMO VIMOS NESTA AULA...

As relações sociais nas sociedades complexas tornam-se cada vez mais competitivas e se refletem em diferentes espaços sociais, como a escola. A cidadania liberal, como um dos fundamentos da Educação, não dá conta de superar ou inibir essa competitividade, pois o seu pressuposto básico alia-se à concepção mercadológica.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

Como se dão as relações de poder no espaço escolar?

O psicólogo norte-americano e precursor da psicologia existencial humanista, Carl Rogers, afirmou em uma entrevista ao Jornal Le Monde, em 1979:

“Poucas pessoas compreendem que o que eu falo significa transformação completa da maioria das instituições atuais. Se levarmos verdadeiramente a sério a ideia de que cada indivíduo pode ter um papel na tomada de decisões, isso transformaria completamente os conceitos de educação, de negócios, de governo. Veja, por exemplo, as escolas tradicionais atuais: elas são completamente autoritárias. As decisões são tomadas na cúpula pelo diretor e pelos professores. Os alunos não têm nada a dizer. Se – é essa a ideia que defendemos – os alunos participassem das decisões, junto com os professores e a administração, cada um detendo seu próprio poder, e não sendo governados, isso criaria um tipo de instituição educativa completamente diferente”. (LE MONDE DIPLOMATIQUE. Fredéric Gaußen entrevista Carl Rogers. Paris, 23 dez. 1979).

- 1 Tendo em conta a análise de Carl Rogers sobre o processo de participação na escola, detalhe em um texto reflexivo, informando como funciona a gestão escolar na unidade de ensino em que você atua. Leve em consideração a existência dos diferentes atores sociais presentes na escola. Existe Grêmio Estudantil na escola em que você trabalha? Como funciona este espaço de organização dos alunos: de forma atrelada e subordinada à direção da escola ou de forma autônoma e independente? Disponha sua reflexão no Fórum de discussão ou no Polo.
- 2 Leve em consideração o texto de Bertold Brecht, a seguir, e discorra num texto de 10 linhas se acontece o exercício da cidadania no ambiente escolar onde você trabalha. Se existe este exercício, aponte-o, e, se há dificuldades, apresente fatos que as comprovem. É possível fazer analogias entre a escola dos peixinhos e a escola atual? Discuta essa situação no Fórum de discussão ou no polo.

Se os tubarões fossem homens

Se os tubarões fossem homens, eles seriam mais gentis com os peixes pequenos. Se os tubarões fossem homens, eles fariam construir resistentes caixas do mar, para os peixes pequenos com todos os tipos de alimentos dentro, tanto vegetais, quanto animais. Eles cuidariam para que as caixas tivessem água sempre renovada e adotariam todas as providências sanitárias cabíveis se por exemplo um peixinho ferisse a barbatana, imediatamente ele faria uma atadura a fim de que não morressem antes do tempo. Para que os peixinhos não ficassem tristonhos, eles dariam cá e lá uma festa aquática, pois os peixes alegres têm gosto melhor que os tristonhos.

Naturalmente também haveria escolas nas grandes caixas, nessas aulas os peixinhos aprenderiam como nadar para a guela dos tubarões. Eles aprenderiam, por exemplo a usar a geografia, a fim de encontrar os grandes tubarões, deitados preguiçosamente por aí. Aula principal seria naturalmente a formação moral dos peixinhos. Eles seriam ensinados de que o ato mais grandioso e mais belo é o sacrifício alegre de um peixinho, e que todos eles deveriam acreditar nos tubarões, sobretudo quando esses dizem que velam pelo belo futuro dos peixinhos. Se encucaria nos peixinhos que esse futuro só estaria garantido se aprendessem a obediência. Antes de tudo os peixinhos deveriam guardar-se antes de qualquer inclinação baixa, materialista, egoísta e marxista. E denunciaria imediatamente os tubarões se qualquer deles manifestasse essas inclinações.

Se os tubarões fossem homens, eles naturalmente fariam guerra entre si a fim de conquistar caixas de peixes e peixinhos estrangeiros. As guerras seriam conduzidas pelos seus próprios peixinhos. Eles ensinariam os peixinhos que, entre os peixinhos e ou-

tro tubarões existem gigantescas diferenças. Eles anunciariam que os peixinhos são reconhecidamente mudos e calam nas mais diferentes línguas, sendo assim impossível que entendam um ao outro. Cada peixinho que na guerra matasse alguns peixinhos inimigos da outra língua silenciosos, seria condecorado com uma pequena ordem das algas e receberia o título de herói. Se os tubarões fossem homens, haveria entre eles naturalmente também uma arte, haveria belos quadros, nos quais os dentes dos tubarões seriam pintados em vistosas cores e suas guelas seriam representadas como inocentes parques de recreio, nas quais se poderia brincar magnificamente. Os teatros do fundo do mar mostrariam como os valorosos peixinhos nadam entusiasmados para as guelas dos tubarões. A música seria tão bela, tão bela, que os peixinhos sob seus acordes e a orquestra na frente, entrariam em massa para as guelas dos tubarões sonhadores e possuídos pelos mais agradáveis pensamentos. Também haveria uma religião ali.

Se os tubarões fossem homens, eles ensinariam essa religião. E só na barriga dos tubarões é que começaria verdadeiramente a vida. Ademais, se os tubarões fossem homens, também acabaria a igualdade que hoje existe entre os peixinhos, alguns deles obteriam cargos e seriam postos acima dos outros. Os que fossem um pouquinho maiores poderiam inclusive comer os menores, isso só seria agradável aos tubarões, pois eles mesmos obteriam assim mais constantemente maiores bocados para devorar. E os peixinhos maiores que deteriam os cargos valeriam pela ordem entre os peixinhos para que estes chegassem a ser, professores, oficiais, engenheiros da construção de caixas e assim por diante. Curto e grosso, só então haveria civilização no mar, se os tubarões fossem homens.

BRECHT, Bertold. Histórias do Sr. Keuner. São Paulo: Brasiliense, 1982, pp. 54-56.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. *O Poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.
- BRASIL. Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas. Directoria Geral de Estatística. *Recenseamento Geral do Brasil 1872 – Império do Brasil*, 1872.
- _____. Ministério da Industria, Viação e Obras Publicas. Directoria Geral de Estatística. *Synopse de Recenseamento*. 31 de dezembro de 1900.
- _____. Diretoria Geral de Instrução. *Estatística Escolar*. v. 1. Rio de Janeiro: Tipografia da Estatística, 1916.
- _____. Diretoria Geral de Estatística. *Recenseamento do Brasil*. v. II, 1^a parte. 1º de setembro de 1920.
- CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CORDI, Cassiano et al. *Para filosofar*. São Paulo: Scipione, 2000.
- DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- GOMES, Ângela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Ângela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena (Coords.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- MARX, Karl. *A questão judaica*. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
- RÊSES, Erlando da Silva. *E com a palavra: os alunos – Estudo das Representações Sociais dos alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio*. Brasília: UnB, 2004. [Dissertação de Mestrado].
- RODRIGUES, Shirlei Daudt. *Cidadania e espaço público a partir da escola: resgate, recriação ou abandono*. Brasília: Departamento de Sociologia da UnB, 2007. [Dissertação de Mestrado].
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOBRAL, Fernanda. Educação para a competitividade ou para a cidadania social. In: *São Paulo em Perspectiva*. v. 14, n. 1. São Paulo: Fundação SEADE, 2000. p. 8 e 11.
- _____. Educação para a competitividade ou para a cidadania social. In: *São Paulo em Perspectiva*. v. 14, n. 1. São Paulo: Fundação SEADE, 2000.
- VELHO, Gilberto (Org.) *O fenômeno urbano*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- VIANNA, Nildo. Estado, *Democracia e Cidadania – a dinâmica da política institucional no capitalismo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2003.

Participação política e espaços de representação

Erlando da Silva Rêses

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro cursista,

Você já deve ter percebido que os conceitos, os temas, as teorias e as categorias desta disciplina estão fortemente imbricadas: Política, Poder, Participação Política, Voto, Democracia, Representatividade Política, Cidadania e Movimentos Sociais. Portanto, em vários momentos, independentemente da aula, eles aparecerão relacionados e estão em forte vinculação com os conhecimentos da Ciência Política.

Ora, uma das possibilidades de entendimento das questões relacionadas acima está na concepção moderna de Política. A forma de governo dos Estados modernos é a Democracia Representativa. Este modelo de Democracia se caracteriza pela existência de poderes autônomos entre si (Executivo, Legislativo e Judiciário), organizados numa ordem jurídica instituída (Constituição, leis, etc.), pelo exercício do voto secreto e universal e pela atuação de partidos políticos.

Veja que falamos de partidos políticos, no plural. A Democracia Representativa pressupõe a existência deles para a realização do processo político e social de gestão do poder instituído. Neste sentido, é possível afirmar que o desenvolvimento dos partidos está vinculado à questão da participação ou ao progressivo aumento da demanda por participação no processo de formação das decisões políticas.

Sendo assim, a participação política parece reduzir-se à escolha dos representantes para os cargos eletivos entre os candidatos de vários partidos. Assim, o ato político exerce-se num patamar stricto sensu que se concentra no Estado e na ação dos políticos eleitos.

PROPONDO OBJETIVOS

- ▶ Conhecer os fundamentos e a dimensão da Participação Política.
- ▶ Discutir sobre Democracia e sua tipologia para a sociedade brasileira.

- ▶ Discutir sobre representação política e representatividade do voto e o voto aos 16 anos.

CONHECENDO SOBRE

■ *Democracia e Tipologia de Participação Política...*

Segundo o verbete “Participação Política” do Dicionário de Ciência Política, de Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino, a Participação Política é terminologia corrente na Ciência Política e é geralmente usada para designar uma série de atividades: o ato do voto, a militância num partido político, a participação em manifestações, a contribuição para uma agremiação política, a discussão de acontecimentos políticos, a participação num comício ou numa reunião de seção, o apoio a um determinado candidato no decorrer da campanha eleitoral, a pressão exercida sobre um dirigente político, a difusão de informações políticas e assim por diante. Sendo assim, a definição de atividade política não é unívoca. O ato de votar, por exemplo, respeita a outras atividades, principalmente da esfera religiosa, econômica e cultural. O problema não é simples e depende da posição ideológica dos próprios participantes, assim como o termo participação se acomoda a diferentes interpretações. Pode-se participar ou tomar parte nalguma coisa de modo bem diferente, desde a condição de simples espectador à de protagonista (GIACOMO SANI apud BOBBIO, 1993).

Uma das primeiras pensadoras a defender a democracia participativa foi Hannah Arendt (1994). Em sua compreensão de democracia, ela afirma que o poder precisa do apoio e da organização popular para se manter. É do consentimento da opinião pública que vem a legitimidade do governo democrático.

Para Arendt, a democracia participativa surge como um “novo exemplo” diante de um cenário de desintegração, em que se instala o declínio de serviços públicos, como escolas, polícia, coleta de lixo, transporte e outros. Para a autora, isso é resultado do descontrole das necessidades das sociedades de massa, acompanhado pelo declínio simultâneo dos vários

sistemas de partidos que deveriam ser destinados a servir às necessidades políticas da população

Suylian de Almeida Midlej e Silva, pesquisadora da área de Sociologia Política, apresenta em sua tese de doutorado uma análise sobre a Democracia. Ela destaca a reflexão que a filósofa e pensadora política Chantal Mouffe apresenta sobre democracia participativa. Na concepção desta autora, a democracia participativa é uma *democracia radical*, capaz de promover o resgate do político (MOUFFE, 1996), que se dá pelo estabelecimento de novas instituições abertas ao pluralismo. A política da democracia radical representa o aprofundamento do projeto democrático da modernidade, em que é necessário um novo tipo de articulação entre o universal e o particular (SILVA, 2008).

Chantal Mouffe mostra que a luta pela democracia no espaço estatal é insuficiente e que, portanto, ela precisa ser exercitada para além da esfera estatal. Sendo assim, novas formas de participação política devem ser implantadas, levando em conta as amplitudes e especificidades das lutas democráticas atuais, em torno do gênero, da raça, da classe, do sexo, do ambiente e de outros fatores. Significa “o reconhecimento da existência do político em toda a sua complexidade: a dimensão do “nós”, a construção do campo do amigo, bem como a dimensão do “eles”, o aspecto construtivo do antagonismo” (MOUFFE, 1996, p. 19).

Essa concepção de democracia radical e plural reconhece a existência permanente do conflito e do antagonismo, e a restauração do valor da participação política é o que vai garantir o ressurgimento do espaço público (SILVA, 2008). Este modelo de democracia não deve ser confundido com uma manifestação do desdobramento da história das lutas de classe ou das lutas pela formação de classes. Ela não acarreta necessariamente desterritorialização, mas a construção de decisões a partir de baixo. A extensão do termo “baixo” inclui comunidades geograficamente definidas, como fábricas, escritórios e bairros, ou comunidades não agrupadas por um critério. O espaço desta política poderia situar-se nas comunidades intencionais ensaiadas por várias contraculturas, defende Aronowitz (1992, p. 160-161).

Para Stanley Aronowitz, o termo “radical” implica uma concepção de democracia que ultrapassa as formas parlamentares, ainda que inclua também a noção de governo representativo. Em sua análise, o socialismo deve ser entendido como uma extensão da revolução democrática e, para os democratas radicais, a propriedade social, o Estado e o sistema legislativo já não são vistos como formas transitórias para uma ordem superior especificada pela História, e sim como elementos importantes de uma formação social plural na qual os movimentos sociais têm papel crucial e independente (ARONOWITZ 1992, p. 170-172).

Na mesma linha de pensamento, Laclau e Mouffe (2006) afirmam que a democracia radical supõe uma dimensão socialista. Mas, para os autores, não se pode abandonar os objetivos do socialismo, que devem ser concebidos como uma das dimensões da luta pelo aprofundamento da democracia (SILVA, 2008).

CONHECENDO MAIS SOBRE

■ **Democracia Participativa, Poder Popular e Voto**

A Constituição Federal de 1988 garante a participação direta do cidadão e da cidadã para propor leis. Em seu artigo 61, parágrafo 2º, a CF apresenta textualmente: “A iniciativa popular pode ser exercida pela apresentação à Câmara dos Deputados de projeto de lei subscrito por, no mínimo, *um por cento do eleitorado nacional*, distribuído pelo menos por cinco Estados, com não menos de três décimos por cento dos eleitores de cada um deles”. (grifo nosso)

A sociedade civil organizada já empreendeu ações neste sentido. Sociedade civil aqui não se define apenas por sua distinção em relação ao Estado (GRAMSCI, 1995), mas trata-se de uma instância social caracterizada por ações individuais e coletivas que se articulam em segmentos organizados em função de linhas de ação. O seu sentido refere-se ao *locus* de produção de pensamentos e ações que surgem da articulação e dinâmica de manifestações organizadas, espontâneas, esporádicas ou mais regulares de sujeitos isolados e coletivos da sociedade, cuja referencialidade esteja na política e na participação, e não, no utilitarismo e oportunismo das forças econômicas e comerciais (SILVA, 2008).

Uma iniciativa neste sentido foi promovida por mais de cinco dezenas de organizações e entidades dessa sociedade, entre sindicatos, associações, pastorais, ONGs, movimentos sociais, religiosos, dentre outros, para um Projeto de Combate à Corrupção Eleitoral. Após dois anos e meio de muita mobilização popular e coleta de mais de 1 milhão de assinaturas, a Lei nº 9.840 foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, tornando-se o primeiro projeto de Iniciativa Popular aprovado pelo Congresso Nacional desde que esse instrumento foi criado pela Constituição de 1988. Confira a história de criação desta Lei e a do Movimento de Combate à Corrupção Eleitoral (MCCE), que tem como slogan “Voto não tem preço, tem consequências!”, no site:

Link: www.mcce.org.br.

O MCCE, que é composto por 43 organizações da sociedade civil organizada, lançou outra proposta de iniciativa popular, intitulada “Campanha Ficha Limpa”. Desta vez, em um ano e cinco meses o MCCE coletou 1 milhão e 600 mil assinaturas para o novo Projeto de Lei (PLP) de Iniciativa Popular, que pretende criar novos casos de inelegibilidade baseados na vida pregressa do(a) candidato(a). Este projeto objetiva aumentar as situações que impeçam o registro de uma candidatura que inclua:

► pessoas condenadas em primeira ou única instância ou com denúncia recebida por tribunal em virtude de crimes graves como: racismo, homicídio, estupro, tráfico de drogas e desvio de verbas públicas. Pela proposta do PLP 518/09 estas pessoas devem ser preventivamente afastadas das eleições até que se resolvam os seus problemas com a Justiça Criminal;

► os/as Parlamentares que renunciaram ao cargo para evitar a abertura de processo por quebra de decoro parlamentar e fugir da cassação do mandato;

► pessoas condenadas em representações por compra de votos ou uso eleitoral da máquina administrativa. O PLP visa ainda estender o período que impede a candidatura, que passaria a ser de oito anos, e tornar mais rápidos os processos judiciais sobre abuso de poder nas eleições, fazendo com que as decisões sejam executadas imediatamente, mesmo que lhes caibam recursos.

O Projeto de Lei foi entregue pelo MCCE no dia 29 de setembro de 2009 à Presidência da Câmara dos Deputados, e iniciou o seu processo de tramitação na casa. Confira a publicidade da “Campanha Ficha Limpa” no vídeo do youtube:

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=Irs8X_h6REg>.

1 Sugestão de atividade para sala de aula

Reflexão com aluno: O exercício do voto

Assista a um conjunto de 8 vídeos (cada um com 2 minutos em média) sobre a História do Voto no Brasil.

Link: <<http://www.youtube.com/watch?v=hgjxKF-cRHw>>. especialmente o vídeo “História do Voto 6”

Link: <<http://www.youtube.com/watch?v=2aljxwkT9n4&feature=channel>> apresenta, sinteticamente, a história do voto aos 16 anos.

A União Nacional dos Estudantes (UNE) – entidade que representa os estudantes universitários do Brasil – lançou neste ano a campanha “Se liga 16”, inspirada no movimento que pedia, em 1988, o voto facultativo para jovens de 16 e 17 anos.⁴ Confira o lançamento da Campanha “Se liga 16”.

Link: <<http://www.youtube.com/watch?v=92nNjbiAq9c>>.

Num levantamento de dados feito por Rêses (2004) sobre a atuação de jovens de Brasília-DF, na faixa etária de 16 a 18

anos, em alguns canais de participação política e social, o resultado foi o seguinte:

Tabela 01 – Participação de jovens em canais de participação política e social

Canais de participação política social	Total	
	N	%
Grêmio Estudantil	05	6.1
Sindicato ou Associação Profissional	00	00
Grupo de Bairro ou Associação Comunitária	00	00
Igreja ou Grupo religioso	33	40.7
Partido Político	01	1.2
ONG (Organização Não-Governamental)	02	2.5
Clube Recreativo ou Associação Esportiva	08	10
Nenhum	32	39.5
Total	81	100

Fonte: Pesquisa de campo com utilização de questionário.

Pela leitura da tabela percebe-se que a maior participação do(a) jovem foi registrada em Igreja ou Grupo religioso. Contudo, essa indicação não se refere à participação em pastorais ou movimentos juvenis no seio da Igreja, mas tão somente à presença em cultos e missas. Registra-se também um alto índice de não participação em nenhum dos canais apresentados na pesquisa. Sugerimos que este mesmo exercício seja feito com os seus alunos e apresentado no Fórum em forma de tabela, ou no polo em forma de cartaz.

Segundo dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE)⁵, de 2006 para cá o número de jovens de 16 anos que tiraram o título diminuiu cerca de 45%. Neste ano, mais de 2,2 milhões de jovens de 16 e 17 anos estão aptos a votar, o que representa 32,3% da população nesta faixa etária. O que leva os(as) jovens a sentirem tanta apatia e indiferença pela política e pelo voto no Brasil? Pedimos que você desenvolva com seus alunos a atividade abaixo para refletirem sobre essa realidade.

Outras indicações para conhecer mais sobre e reflexão com os seus alunos: ↓

- CANCIAN, Renato. “Participação política e cidadania”. In: Página 3 Pedagogia & comunicação

Link: <http://educacao.uol.com.br/sociologia/ult4264u32.jhtm>

⁴ A Constituição da República Federativa do Brasil (CF-88) dispõe em seu artigo 14, parágrafo 1º, inciso II, alínea c, que o voto é facultativo para os “maiores de dezesseis e menores de dezoito anos”.

⁵ Disponível em: <<http://www.tse.gov.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010.

- Livros da coleção Primeiros Passos:
O que é Participação Política, de Dalmo de Abreu Dallari; **O que é Democracia**, de Denis Rosenfield; **O que é participação**, de Juan E. Díaz Bordenave.

Sobre possibilidade de criação de Grêmio Estudantil consultar: 

- Organize um grêmio estudantil na sua escola
Link: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/gremio/atividades.php>
ou
- Saiba como criar um grêmio estudantil
Link: http://www.une.org.br/home3/ubes_on-line/m_11232.html

COMO VIMOS NESTA AULA...

A participação política assume formas variadas em nossa sociedade e fortalece a Democracia Participativa.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

O Poder Juvenil e Voto aos 16 anos

- 1 Propomos a você a realização de um “Júri Simulado”, com os seus alunos do Ensino Médio, sobre o “Voto aos 16 anos”. A melhor sugestão para esta atividade é que seja extraclasse, com uma turma para a defesa do voto aos 16 anos e outra para a acusação. Abaixo, apresentamos o modelo de organização de um Júri Simulado.

Júri Simulado é uma técnica de ensino que se assemelha ao júri de um Fórum, onde é julgada uma pessoa acusada de um crime. Na sala de aula, não é uma pessoa que é julgada, mas um assunto ou um fato que é escolhido como réu. A preparação, organização e apresentação do júri poderão acontecer ao longo da realização deste curso.

1ª etapa – Sensibilização

Consiste no conhecimento de determinadas habilidades do contexto sociológico que direta ou indiretamente têm ligação com o tema do júri:

1. A relação indivíduo-sociedade, a partir dos conceitos de fato social (Durkheim), ação social (Weber) e da concepção marxista de sociedade;

2. Estudo do capítulo I (A promessa) do livro “A imaginação sociológica”, de Wright Mills, no qual a questão da relação entre indivíduo e sociedade está mais presente e se coloca a preocupação com o modo de pensar sociologicamente a sociedade em que vivemos;

3. Projetar filmes como apoio. Inclusive, películas que apresentem a atuação de um Tribunal do Júri. Exemplos: “Filadélfia”, “Falsa Moral”, “Sacco e Vanzetti”, etc. Guardadas as devidas diferenças entre a realização de um Tribunal do Júri norte-americano e um brasileiro.

2ª etapa – Fundamentação

1. Nesta fase acontece, em sala de aula, estudo dos conceitos relacionados ao tema. No exemplo do voto aos 16 anos, poderá ser utilizado todo o arsenal de conceitos dispostos nesta disciplina. Estudo sobre métodos e técnicas de pesquisa – a observação, o questionário, a entrevista, a amostragem, o censo e a história de vida; a organização prática dos instrumentos e procedimentos de pesquisa, para que seja realizada pelos alunos uma pesquisa sobre os assuntos que direta ou indiretamente estejam ligados ao assunto/tema central.

2. Organizar um debate preliminar (pré-júri) ou ensaio em sala de aula. Após estes procedimentos teórico-práticos acontecerá a preparação de uma equipe de alunos que será formada a partir da escolha de 3 a 4 alunos por turma, compondo um número de aproximadamente 25 pessoas para a realização do Júri extraclasse sobre o assunto/tema central.

Os alunos que não terão participação direta no Júri estarão desenvolvendo, de forma indireta, em sala de aula ou fora dela, atividades em diferentes aulas que contribuirão para o conhecimento da equipe. A preparação da equipe consiste em encontros com o professor-coordenador do projeto e outros de outras áreas do conhecimento que, dentre outras coisas, abordará noções de Direito, dinâmica de grupo, expressão corporal e oralidade, leitura, produção e interpretação de textos, estudo e aprofundamento dos assuntos e análise dos dados tabulados, se houver.

3^a etapa – Realização do júri

A. Procedimentos:

1. *Juiz* – cabe coordenar a sessão; ouvir as testemunhas; dar a palavra ao(s) promotor(es) e advogado(s) de acusação e de defesa. Pedir aos jurados que emitam seu parecer, considerando o “réu”(assunto) inocente ou culpado.

2. *Promotor* – cabe estudar o problema; prestar atenção aos depoimentos e apresentar os argumentos que constam na legislação brasileira sobre o assunto, inclusive citar as propostas de modificações, se houver.

3. *Advogado de acusação* – cabe apresentar argumentos, após estudo do caso, para condenar ou incriminar o réu (assunto).

4. *Advogado de defesa* – cabe analisar os aspectos positivos do réu (assunto); ouvir os depoimentos das testemunhas e apresentar argumentos a favor, tentando defendê-lo. Para o assunto acima, ele argumentará de forma positiva;

5. *Testemunhas* – cabe-lhes estudar o assunto em diversos materiais bibliográficos. As testemunhas de defesa anotam e apresentam apenas as ideias favoráveis ao réu, e as de acusação o contrário.

6. *Jurados* – cabe-lhes ouvir com atenção e seriedade todos os argumentos: prós e contras. Para decidir, devem abster-se dos preconceitos ou opiniões e julgar de acordo com a qualidade dos argumentos.

B. Participação das demais disciplinas:

Como podemos observar, este projeto atende a uma perspectiva multidisciplinar. Os alunos desenvolverão diversas atividades para a organização e realização do Júri. Eles estarão desenvolvendo várias atividades, tanto em classe como extraclasse. Portanto eles, estarão em contato com os conhecimentos de outras disciplinas. Os professores de outras disciplinas devem ser convidados a participar da concepção e consecução das atividades, cada um utilizando o acúmulo de conhecimentos da área que possa contribuir para a fundamentação.

C. Avaliação:

A avaliação acontecerá de forma processual, levando-se em conta a participação, o interesse e a produção do aluno. Durante o processo de organização do Júri, haverá pesquisa bibliográfica, realização de um debate preliminar, seminários sobre teorias sociológicas e temas relacionados ao tema do Júri, pesquisa de campo (se houver) envolvendo aplicação de questionários, entrevistas, visita a instituições sociais, políticas e jurídicas e análise dos dados estatísticos, organização e sistematização de material bibliográfico, realização de exercícios e leitura e produção de textos. Todos estes procedimentos serão objeto de avaliação do aluno (RESSES apud GDF, 2001).

→ **Dica:** Socialize essa experiência com os seus colegas no Fórum de discussão ou no Polo, apresentando relatos, relatórios, fotos ou filmagens.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- ARONOWITZ, Stanley. Pós-modernismo e política. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- BOBBIO, Norberto; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Trad. Carmem C. Varriale (et al.). v 1 e 2. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Convivência – Sugestões metodológicas para o Ensino Médio*. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2001, p. 168-170.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista hacia una radicalización de la democracia*. Londres e Nova York: Routledge, 2006.
- MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1996.
- PORTA, Donatella Della. O Movimento por uma nova globalização. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- RÊSES, Erlando da Silva. *E com a palavra: os alunos – Estudo das Representações Sociais dos alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio*. Brasília: UnB, 2004. [Dissertação de Mestrado].
- SILVA, Suylan de Almeida Midlej e. *Ganhemos a batalha, mas não a guerra – a visão da Campanha Nacional contra a Alca sobre a não assinatura do acordo*. Brasília: Departamento de Sociologia, 2008. [Tese de doutorado].

Ação coletiva e movimentos sociais

Erlando da Silva Rêses

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro cursista,

Depois de estudarmos sobre Política, Poder, Democracia e Participação Política, discutiremos nesta aula sobre canais efetivos para que esta participação ocorra. Quais são os canais legítimos de participação política? Como esta participação se caracteriza no âmbito de atuação dos movimentos sociais? Como entender os movimentos sociais?

Inicialmente, solicitamos que você assista à reportagem do Jornal Nacional, de 9 de dezembro de 2009, no youtube, intitulada “Cavalaria ataca estudantes em Brasília”, disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=GF2omM4WvUY&feature=related>>.

O caso em epígrafe ocorreu por conta da deflagração da Operação Caixa de Pandora, da Polícia Federal no dia 27 de novembro de 2009, por causa de indícios de corrupção eleitoral no governo do Distrito Federal.

O fato ocorrido na Capital Federal demonstra um dos tratamentos dados por governos, em plena vigência de um regime democrático, quando existem ações de contestação a condução do poder político. Uma passeata, coordenada pelo Movimento Contra a Corrupção no DF, e com presença massiva de estudantes, resultou numa ação desproporcional, violenta e arbitrária da Polícia Militar, com prisões e agressões aos participantes da manifestação. Um direito civil básico inerente à qualquer democracia foi violado: o direito de protestar.

Arbitrariedades de toda ordem ocorreram após protestos que solicitavam o *impeachment*⁶ do governador José Roberto Arruda⁷, a renúncia coletiva de integrantes do governo e da Câmara Legislativa, a abertura de processos e perda de mandato. Mais uma dessas arbitrariedades foi a desocupação da

Câmara Legislativa do DF, tomada por manifestantes contrários aos atos de corrupção, e a proibição da entrada naquele prédio por “toda e qualquer pessoa estranha aos serviços da casa”. Em tese, a decisão judicial da 1^a Vara da Fazenda Pública do DF que determinou a desocupação imediata das instalações da Câmara Legislativa, nenhum cidadão poderia ter acesso a Casa (considerada A casa do povo!).

Episódios dessa natureza podem gerar consequências desastrosas para o processo democrático, como o desencanto com a política, o ceticismo com a democracia e a política como forma de reivindicação. Os atos de protesto acima demonstram uma crença nítida na política e no voto, porque a maior intenção era obter o apoio popular para a legítima pauta de reivindicações apontada acima, e todas elas têm previsão legal e constitucional.

PROPONDO OBJETIVOS

- ▶ Analisar conceitualmente os movimentos sociais a partir de uma interpretação sociológica.
- ▶ Conhecer canais de participação e ação coletiva na sociedade brasileira.

CONHECENDO SOBRE

Movimentos Sociais

Alguns teóricos como Le Bon, Tarde e Ortega y Gasset veem no comportamento coletivo da multidão uma manifestação de irracionalidade ou um rompimento perigoso da ordem existente. O psicólogo Gustave Le Bon chegou a afirmar, em sua obra “A psicologia das multidões” (originalmente escrita em 1895), que: “pelo mero fato de formar parte de uma multidão organizada, um homem desce vários degraus na escala da civilização. Isolado, ele poderá ser um indivíduo

6 No regime presidencialista, é o ato pelo qual se destitui, mediante aprovação do poder legislativo, o ocupante de cargo governamental que pratica crime de responsabilidade (*Dicionário Eletrônico Aurélio*, versão 5.0, 2004). Um exemplo de repercussão nacional foi o do ex-presidente da República, Fernando Collor de Melo, que teve seus direitos políticos cassados por oito anos pelo Congresso Nacional, retornando à vida pública em 2006 quando foi eleito senador por Alagoas.

7 No momento em que produzímos estas linhas, o governador do DF, José Roberto Arruda, encontrava-se preso na carceragem na Polícia Federal em Brasília por tentativa de suborno à testemunha e obstrução da investigação.

cultivado; na multidão, é um bárbaro – ou seja, uma criatura que age por instinto” (*Le Bon apud COHN*, 1973, p. 20).

Em outro ponto de análise encontra-se Durkheim, Weber e Marx, com alcance e implicações diferentes, mas todos veem nos movimentos coletivos um modo peculiar de ação social. Em Durkheim, o exemplo pode ser encontrado na transição para formas de solidariedade mais complexas (da Solidariedade Mecânica para a Solidariedade Orgânica); em Weber, a transição do tradicionalismo para o tipo legal-burocrático; já em Marx, o exemplo está na ação revolucionária.

Resguardadas as devidas diferenças quanto aos componentes psicológicos em relação aos sociológicos, quanto aos aspectos microssociais em relação aos macrossociais, e ao papel dos agentes em relação à dinâmica do sistema, há nestes autores pontos em comum na análise dos movimentos sociais: existência de tensões na sociedade, identificação de uma mudança, comprovação da passagem de um estágio de integração a outro por meio de transformações de algum modo induzidas por componentes coletivos.

Sendo assim, movimentos sociais “constituem tentativas, fundadas num conjunto de valores comuns, destinadas a definir as formas de ação social e a influir nos seus resultados” (*PASQUINO apud BOBBIO*, 1993, p. 787).

O sociólogo francês Alan Touraine identifica três princípios para a análise dos movimentos sociais:

- ▶ *Identidade* – é a definição do ator por ele mesmo. A organização do movimento precede a consciência desta definição: “É o conflito que constitui e organiza o ator” (*TOURAINE apud FORACCHI e MARTINS*, 1977). Quem define este ator político e histórico e a sua consciência de identidade são as relações sociais e, portanto, a definição de uma classe social.
- ▶ *Oposição* – o conflito também faz surgir o adversário e forma a consciência dos agentes que se defrontam. A dimensão do conflito é fundamental no movimento social.
- ▶ *Totalidade* – é o sistema de ação histórica, cujos adversários, situados na dupla dialética das classes sociais, disputam entre si a dominação. Ele não é necessariamente global. A importância de um movimento social define a força do princípio da totalidade.

Touraine (*apud FORACCHI e MARTINS*, 1977) assevera que um movimento social não pode ser analisado fora do campo da historicidade na qual ele se forma. Neste caso, o objeto da análise sociológica não pode ser o próprio movimento social; deve ser o campo de ação histórica, do qual o movimento social é um dos atores.

A partir de 1960 evidenciou-se no mundo um conjunto de movimentos sociais que não necessariamente estavam centrados nas contradições do mundo do trabalho. As relações

de gênero, o movimento estudantil, a questão ambiental, os temas étnicos, a luta pela democracia, dentre outros, compuseram a pauta de reivindicações e bandeiras de luta de vários movimentos no mundo afora.

Adotou-se o adjetivo “novo” ao entendimento da existência de inovações ao movimento social clássico. Ilse Scherer-Warren define o que seria movimentos sociais tradicionais:

Surgem enquanto expressão típica da sociedade industrial (e de sua consciência), dividida em classes sociais, das quais uma delas – o proletariado – encontrava quase a totalidade de seu cotidiano submetido ao mundo da produção e da exploração de sua força de trabalho. Os movimentos sociais expressavam essa contradição fundamental e o desejo de sua superação (SCHERER-WARREN, 1984, p. 36).

O movimento operário, no âmbito do marxismo, surgiu no século XIX para representar a organização da classe trabalhadora em sindicatos e partidos, empenhados na transformação das relações capitalistas de produção. A categoria Movimento Social adquiriu a capacidade de referir-se a uma multiplicidade de novas formas de participação, igualmente pensadas em função da alteração de lógica capitalista, só que, agora, organizadas espontaneamente na esfera da cultura enquanto “novos movimentos sociais”.

Marx atribui à classe operária não só o interesse, mas também a capacidade de transformar a sociedade capitalista por meio da ação revolucionária. Para ele, as classes e as lutas de classes teriam não só a primazia explicativa da sociedade capitalista, como a primazia da transformação desta.

Na análise de Boaventura de Sousa Santos (2003), a divisão da sociedade em classes com interesses antagônicos constitui um dos patrimônios da sociologia contemporânea, marxista ou não-marxista. No entanto, ele reconhece que os termos dessa formulação são hoje um dos pontos mais problemáticos da tradição marxista.

A evolução das classes nas sociedades capitalistas fugiu da previsão de Marx. Nos países centrais, os camponeses não desapareceram tão rapidamente, a classe operária tornou-se mais heterogênea, e surgiram significativas classes médias e outras formas de opressão não apenas em função das posições de classe. Nos países periféricos, o campesinato permaneceu, mesmo com a existência dos centros urbanos, e as formas de opressão e dominação baseadas na raça, etnia, religião e sexo foram tão importantes quanto as baseadas na classe (SANTOS, 2003).

A democracia representativa é insuficiente para garantir transparência e efetiva participação dos cidadãos, garante a socióloga italiana Donatella Della Porta (2007). Neste caso, a autora credita espaço e força à democracia participativa representada pelos movimentos sociais, e o movimento mais expressivo hoje é representado pelo Fórum Social Mundial.

O Fórum Social Mundial nasceu em Porto Alegre no ano de 2001. Sua origem é marcada pelo surgimento dos movimentos antiglobalização, depois das manifestações de Seattle, nos Estados Unidos. Em 30 de novembro de 1999 houve manifestações em dezenas de países e em dezenas de cidades dos Estados Unidos da América. Esse dia ficou marcado pelas manifestações que atingiram proporções tais que impediram a chegada de muitos delegados ao local da reunião da Organização Mundial do Comércio (OMC). Foi um dia que ficou na história pela repercussão que foi dada às cenas de violência e a mudanças nos discursos oficiais acerca da globalização. A batalha de Seattle, como ficou conhecida essa manifestação, deu origem ao Movimento Antiglobalização e ao 1º Fórum Social Mundial de Porto Alegre, em 2002, que objetivou debater problemas sociais, econômicos, educacionais e propor saídas que atendam às expectativas e necessidades dos trabalhadores do mundo.

Em 2002, o movimento antiglobalização foi fortalecido com o Fórum Social Mundial (FSM), que consolidou uma tendência de se passar de uma lógica antiglobalização para proposições de “uma globalização alternativa”.

Nós, forças sociais provenientes de todas as partes do mundo, reunimo-nos aqui, no Fórum Social Mundial de Porto Alegre. Somos sindicatos e ONGs, movimentos e organizações, intelectuais e artistas. Juntos queremos construir uma grande aliança, para criar uma nova sociedade, livre da lógica atual, que utiliza o mercado e o dinheiro como a única unidade de medida... Somos mulheres e homens: camponeses e camponesas, trabalhadores e trabalhadoras, profissionais, estudantes, desempregados e desempregadas, populações indígenas e negros, somos provenientes do Sul e do Norte, estamos empenhados em lutar pelos direitos dos povos, por liberdade, segurança, trabalho e educação (PORTA, 2007, p. 34-35).

Para Boaventura, os Novos Movimentos Sociais (NMSs) não podem ser explicados por uma teoria unitária. Um exemplo são as diferenças em termos de objetivos, de ideologia e de base social entre os NMSs dos países centrais e os da América Latina. No caso da América Latina, segundo ele, não há movimentos sociais puros ou claramente definidos, dada a multidimensionalidade das relações sociais e dos próprios sentidos da ação coletiva (SANTOS, 2003).

Para a professora Maria da Glória Gohn, o paradigma dos NMSs parte de explicações conjunturais, localizadas em âmbito político, ou dos microprocessos da vida cotidiana, com recortes na realidade para observar a política dos novos atores sociais. Segundo a autora, as categorias básicas deste paradigma são: cultura, identidade, autonomia, subjetividade, atores sociais, cotidiano, representação e interação política das categorias básicas deste paradigma (GOHN, 2002).

Gohn não considera os NMSs como algo realmente novo, mas uma reconstrução baseada em orientações teóricas já existentes, “uma revitalização na teoria da ação social a partir de suas matrizes básicas, como as clássicas weberiana e durkheimiana, e a parsoniana contemporânea, e também inspirada em elaborações de alguns neomarxistas” (GOHN, 2002, p. 132-133). Ela explica que a reação ao estrutural-funcionalismo, por parte dos NMSs, levou tanto à retomada da vertente de Marx e do pensamento de Weber, em um desenvolvimento da teoria histórico-estrutural, como à microssociologia do interacionismo simbólico e da etnometodologia.

Para refletir com os alunos

Assistir ao documentário “Amazônia: uma região de poucos” (12 min.). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=q9esNX7bzHY>>. Sinopse: Fazendeiros e políticos de Juína (MT) impedem visita de ativistas do Greenpeace, da OPAN (Operação Amazônia Nativa) e de jornalistas europeus à Terra Indígena Enawene Nawe. O vídeo mostra as cenas de truculência e intimidação vividas pela equipe em 20 de agosto de 2007.

CONHECENDO MAIS SOBRE

Ação coletiva e greve

O poeta Carlos Drummond de Andrade expressou o seu sentimento e a sua concepção sobre o movimento grevista das professoras mineiras no ano de 1979, quando eclodiu no país a efervescência de movimento sindical e social.

Uma greve não é um acontecimento comum no Brasil. Se a greve é de professores, trata-se de caso ainda mais raro. E se os professores são mineiros, o caso assume proporções de fenômeno único. O que teria levado as pacatas, dóceis e modestíssimas professoras da capital e do interior de Minas Gerais a assumir esta atitude, senão uma razão também única, fora de qualquer motivação secundária e circunstancial? Uma razão de sobrevivência? É o que toda gente sente e pensa diante de centenas de municípios onde as mestras cruzaram os braços e aguardam a palavra do governador do Estado (Carlos Drummond de Andrade, Jornal do Brasil, 16/06/79).

A greve é uma interrupção provisória do trabalho, que se manifesta pela decisão de um grupo de trabalhadores com o objetivo de almejarem o atendimento de suas reivindicações

específicas no âmbito da empresa, ou ainda, de forma geral, envolvendo interesses da população. Na visão do sociólogo Antônio David Cattani e da socióloga Lorena Holzman, a greve é uma ação coletiva distinta das ações ou protestos individuais, dos atos de sabotagem ou do absenteísmo, mesmo quando envolvem grupos de trabalhadores. Ela pode ser deflagrada de modo espontâneo ou ser decorrente de estratégias organizadas previamente por sindicatos em seus planos de ação (CATTANI & HOLZMAN, 2006).

Marx faz referências às greves de forma episódica. A literatura explícita sobre o assunto foi limitada às paralisações que objetivavam reduzir o tempo de trabalho. Postura análoga é a apresentada por Lênin, na obra “Sobre as greves” (1899), quando considerou a greve “como um momento privilegiado do despertar da consciência da exploração, mas, em seguida, classifica como limitado o alcance das lutas econômicas levadas pelo sindicalismo, diferenciando-as das lutas políticas, estas sim verdadeiramente revolucionárias” (CATTANI & HOLZMAN, 2006, p. 151).

Existe um esgotamento da greve como estratégia de resistência e reivindicação?

Os autores acima alegam que esta ação coletiva tem duração e desdobramentos imprevisíveis e que, historicamente, “o movimento paredista não evolui de forma linear e cumulativa [...] O recrudescimento das explosões grevistas, abalando o aparente marasmo social e a letargia sindical, surpreende pela sua imprevisibilidade, tal como em maio de 1968” (CATTANI & HOLZMAN, 2006, p. 153).

No momento em que produzíamos este texto, soubemos da existência de algumas greves nacionais e internacionais. É o caso da Grécia que, após medidas de austeridade do governo, trabalhadores gregos dos setores público e privado entraram em greve pela manutenção dos direitos trabalhistas. Confira na reportagem:

Link: <<http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2010/03/11/gregos-fazem-nova-greve-contra-pacote-de-austeridade.jhtm>>.

No mesmo período, registramos também a greve por manutenção de salários dos professores da Universidade de Brasília (UnB), que a deflagraram em 9/3/2010. Confira a notícia em:

Link: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=3024>>

Também na área da Educação, a greve, simultânea as anteriores, dos professores estaduais de SP, como você pode conferir nos registros da APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo:

Link: <http://apeoespsub.org.br/fax_urgente_2009/frame09.html>



Shutterstock | Remik4492

Trabalhadores da fábrica H. Cegielski e estaleiros em manifestação por melhores salários, desemprego e recessão em 23 de outubro de 2009, em Poznan, Polónia

Nesta greve, os professores reivindicam reajuste salarial imediato de 34,3%; incorporação de todas as gratificações, extensiva aos aposentados; plano de carreira justo; garantia de emprego; concurso público de caráter classificatório; contra a municipalização do ensino; contra qualquer reforma que prejudique a educação, em todos os níveis, dentre outras reivindicações.

Outro exemplo recente de greve de professores ocorreu na Inglaterra, em 2008, contra o reduzido aumento salarial imposto pelo governo. Depois de 20 anos sem experimentar essa estratégia de luta, a União Nacional dos Professores (NUT) do Reino Unido apostou neste tipo de protesto para garantir as reivindicações. Confira a reportagem no site:

Link: <<http://www.esquerda.net/content/view/6557/122/>>.

Esses exemplos demonstram que a greve tem importância sociológica e também política, não somente no entendimento da ação coletiva enquanto tal, mas também como uma ação que perdura no tempo e no espaço como estratégia de resistência e reivindicação. Historicamente, ela foi utilizada tanto nos períodos pré-capitalistas como no capitalismo contemporâneo pelas categorias mais organizadas dos trabalhadores, e não pelos setores proletarizados mais pobres (SINAY *apud* CATTANI & HOLZMAN, 2006).

No Brasil, a greve, como forma elementar e sistemática de luta da classe trabalhadora, eclodiu pela primeira vez em 1858. Foi quando os tipógrafos do Rio de Janeiro se rebelaram contra ações patronais que consideravam injustas, sobretudo a baixa remuneração. O movimento dos tipógrafos, considerado o primeiro no Rio de Janeiro, e talvez no Brasil, obteve êxito e estimulou o desenvolvimento de outras manifestações grevistas (LINHARES, 1977; ALEM, 1991).

Em 1906 ocorreu a grande greve dos sapateiros, que contou com a solidariedade da maioria dos sindicatos do Rio de Janeiro. Os sapateiros estiveram entre os setores mais mobilizados da classe trabalhadora, em sua maioria empregados em oficinas de pequeno e médio porte, que lutaram contra a

desqualificação e a ampliação da exploração, promovidas pela expansão das grandes fábricas no setor (MATTOS, 2004).

Greve é utilizada como um instrumento de mediação, como bem analisa a professora e pesquisadora Maria Aparecida Ciavatta:

A mediação não é um instrumento analítico de medição quantitativa do comportamento de um fenômeno, nem a busca da relação de causa e efeito, mas, sim, é a especificidade histórica do fenômeno. A mediação situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais (CIAVATTA, 2001, p. 132).

Sendo assim, segundo a autora, “o conceito de mediação não se aplica apenas aos processos materiais, mas também aos fenômenos culturais e políticos. Sua especificidade não está no conteúdo da mediação, mas no processo articulado de um conjunto de relações que se estabelecem nos diversos níveis da vida humana” (CIAVATTA, 2001, p. 133).

Carlos Cury, ao trabalhar o conceito de mediação, diz que este é um elemento rico para entender a essência do fenômeno, para sair da aparência, a pseudoconcreticidade, e chegar ao concreto. Para o autor, a categoria mediação se justifica no momento em que o real é percebido numa reciprocidade em que os contrários se inter-relacionam dialeticamente e contraditoriamente, e não como uma divisão de processos em que cada parte guarda em si mesma o dinamismo de sua existência. Para o autor, a categoria da mediação “expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Neste todo, os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que o constituem não são blocos irredutíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias que se imbricam mutuamente (CURY 1987, p. 43).

A percepção da greve como instrumento de mediação da luta se alia a outras concepções, dentre elas o entendimento sobre o mundo do trabalho e a relação com a educação.

Na década de 80, o movimento sindical no Brasil cresceu e se fortaleceu, tendo registrado muitas conquistas, a despeito da legislação limitadora da atuação sindical. Contudo, a reestruturação produtiva do capital e sua influência no meio educacional foram responsáveis por mudanças na postura da atuação sindical. Assim, as características inerentes a este processo de transformação nas formas de trabalho atuaram de forma decisiva.

Outras indicações para conhecer mais sobre e reflexão com os seus alunos: 

- CANCIAN, Renato. “A greve política e a greve dos direitos”. In: Página 3 Pedagogia & comunicação

Link: <http://educacao.uol.com.br/sociologia/greve-1.jhtm>

- ARAÚJO, Francisca Socorro. “Greve”.

Link: <http://www.infoescola.com/sociologia/greve/>

Link: <http://www.dhnet.org.br>

- MELUCCI, Alberto. “Juventude, tempo e movimentos sociais”. Trad. Angelina Teixeira Peralva. In: Revista Brasileira de Educação. Nº 5, 1997, p. 5-14.

Link: http://189.1169.50/rbe/rbedigital/RBDE05_6_RBDE05_6_03_ALBERTO_MELUCCI.pdf

COMO VIMOS NESTA AULA...

A abrangência e dimensões dos Movimentos Sociais e a greve como uma ação coletiva e mediação nas reivindicações dos trabalhadores

Sugestão de filmes para esta aula: 

- **Vida de Inseto (A Bug's Life).**

Dir.: John Lasseter. 102 min. (EUA, 1997).

Flik é uma formiga cheia de ideias que, em nome dos “insetos oprimidos de todo o mundo”, precisa contratar guerreiros para defender sua colônia de um faminto bando de gafanhotos liderado por Hopper. Mas quando descobrem que o exército de insetos é, na verdade, um fracassado grupo de atores de um circo de pulgas, o cenário está armado para divertidas confusões com estes improváveis heróis.

- **FormiguinhaZ (AntZ).**

Dir.: Eric Darnell e Tim Johnson. 82 min. (EUA, 1998).

Este é um interessante desenho animado em que o personagem principal é uma formiga, chamada “Z”, que não se conforma com a sua condição de simples indivíduo entre uma colônia de formigas. “Z” contesta as autoridades e influencia todo formigueiro com suas ideias revolucionárias. A princesa Bala, a heroína do filme, também é questionadora e busca algo mais que ser uma rainha da colônia. Os insetos, que são os personagens deste filme, são apresentados com características humanas: no diálogo encontramos questões filosóficas, entre elas existenciais, sociais, econômicas, políticas, entre outras.

- **V de Vingança** (*V for Vendetta*).

Dir.: James McTeigue. 132 min.
(Alemanha/EUA, 2006).

Em uma Inglaterra do futuro, onde está em vigor um regime totalitário, vive Evey Hammond (Natalie Portman). Ela é salva de uma situação de vida ou morte por um homem mascarado, conhecido apenas pelo codinome V (Hugo Weaving), que é extremamente carismático e habilidoso na arte do combate e da destruição. Ao convocar seus compatriotas a se rebelar contra a tirania e a opressão do governo inglês, V provoca uma verdadeira revolução. Enquanto Evey tenta saber mais sobre o passado de V, ela termina por descobrir a sua identidade e seu papel no plano de seu salvador para trazer liberdade e justiça ao país.

- **Na Natureza Selvagem** (*Into the Wild*).

Dir.: Sean Penn. 140 min. (EUA, 2007).

Início da década de 90. Christopher McCandless (Emile Hirsch) é um jovem recém-formado que decide viajar sem rumo pelos Estados Unidos em busca da liberdade. Durante sua jornada por Dakota do Sul, Arizona e Califórnia, ele conhece pessoas que mudam sua vida, assim como sua presença também modifica as delas. Até que, após 2 anos na estrada, Christopher decide fazer a maior das viagens e partir rumo ao Alasca.

- **A Revolução Não Será Televisionada** (*The revolution will not be televised*).

Dir.: Kim Bartley e Donnacha O'Brien.
75 min. (Irlanda, 2002).

Os cineastas irlandeses Kim Bartley e Donnacha O'Briain estavam na Venezuela, em abril de 2002, trabalhando em um documentário sobre o governo bolivariano, quando foram surpreendidos no interior do Palácio Miraflores. Não filmaram entrevistas ou imagens ensaiadas, mas o primeiro golpe de estado midiático da História. O resultado foi um filme brilhante, que revela como a mídia venezuelana, em conluio com o empresariado e sob as graças de Washington, preparou e executou o golpe fracassado. Numa cena incrível, Hugo Chávez sai preso pelos golpistas para, logo depois, voltar pelas mãos de militares leais e do povo na rua. O empresário Pedro Carmona, um dos líderes do golpe, tomando posse como presidente e jurando defender a democracia é uma farsa mostrada ao vivo. Os empresários da mídia comemorando o golpe num programa de TV é outra mostra da arrogância da elite venezuelana.

- **Eles Não Usam Black Tie.**

Dir.: Leon Hirszman. (Brasil, 1981).

O filme retrata as dificuldades de organização dos trabalhadores na época da ditadura, tendo como foco uma família de operários e seus dilemas.

- **Germinal.**

Dir.: Claude Berri. 158 min.

(Bélgica/França/Itália, 1993)

Adaptação do romance homônimo do escritor francês Émile Zola, publicado em 1885. Retrata as condições de trabalho e vida dos trabalhadores das minas de carvão na segunda metade do século XIX, bem como a emergência dos movimentos, greves e revoltas operárias. Desenvolve o conflito de classes e suas consequências.

- **A Greve** (*Strike*).

Dir.: Sergei Eisenstein. 82 min. (Rússia, 1924).

A ação desenrola-se numa das maiores fábricas da Rússia czarista. Tudo parece calmo, os operários trabalham, a burguesia goza de uma vida rica em prazeres; mas essa serenidade é só aparente: os contra-mestres percebem que, entre os operários, há uma agitação dissimulada e comunicam à direção da fábrica. A direção por sua vez avisa à polícia. Os espiões infiltram-se na fábrica e na vila operária. Apelos à luta são lançados pelo comitê. O suicídio de um operário, injustamente acusado pela direção de ter roubado documentos, marca o início da greve. Os operários deixam as fábricas, as máquinas param. Organiza-se uma concentração na floresta. Uma ofensiva da guarda montada fracassa. Ao saber da recusa da administração em satisfazer as reivindicações dos operários, o comitê decide continuar a greve. A polícia incendeia o depósito de vinhos, certa de que os operários esfomeados irão saqueá-lo, o que serviria de pretexto para represálias; entretanto, o plano não funciona.

- **Gandhi.**

Dir.: Richard Attenborough.

188 min. (Inglaterra, 1982).

A vida e a luta do líder político-espiritual que conduziu o processo de libertação política da Índia do domínio inglês. Um filme sensível, dedicado e grandioso ao mesmo tempo, que expõe a prática da não violência desenvolvida por Gandhi. É um filme que nos ajuda a pensar sobre a coerência e a relação entre os meios e fins.

- **Narradores de Javé.**

Dir.: Eliane Caffé. 109 min. (Brasil, 2003).

Moradores de Javé, povoado ameaçado de extinção – pois será encoberto pelas águas de nova hidrelétrica – se unem para reconstruir, com testemunhos da memória

oral, sua história. O fazem com muito humor e picardia, ora com grandeza épica, ora com deboche. O presepeiro Antônio Biá faz as vezes de um Homero sertanejo.

- **Amistad.**

Dir. Steven Spielberg. 154 min. (EUA, 1998).

Este filme conta a incrível viagem de escravos africanos que se apoderaram do navio onde estavam aprisionados e tentam retornar à sua terra natal. Quando o navio, La Amistad, é capturado, os cativos são levados aos Estados Unidos, acusados de assassinato, e aguardam sua sentença na prisão. Inicia-se então uma contundente batalha, que chama a atenção de todo o país, questionando a própria finalidade do sistema judicial americano. Mas para aqueles homens e mulheres sob julgamento, é uma luta pelo direito maior do ser humano... a liberdade.

- **Missing – O Desaparecido (Missing).**

Dir. Costa-Gravas. (EUA, 1982).

Durante os dias que se seguiram ao golpe militar no Chile, que derrubou Allende, em 1973, um executivo norte-americano chega a Santiago para localizar seu filho desaparecido em meio à repressão estabelecida pelo regime de Pinochet. Suas investigações mostram o terror instaurado por essa ditadura, fazendo-o abandonar gradativamente sua postura de indiferença e apatia ante a situação.

- **O Corte (Le Couperet).**

Dir.: Costa-Gavras. 122 min.

(França/Bélgica/Espanha, 2005).

Após quinze anos de leais serviços como executivo de uma fábrica de papel, Bruno é despedido com centenas dos seus colegas devido a corte de despesas. Três anos se passam sem que ele encontre um novo emprego. Agora ele está disposto a tudo para conseguir um novo posto, inclusive partir para a ofensiva.

- **O Ovo da Serpente (The Serpent's Egg).**

Dir.: Ingmar Bergman. 119 min.

(EUA/Alemanha, 1977).

Alemanha, início dos anos 20. O país está em decadência, a economia vai mal, pelas ruas o povo anda desesperançado, descrente. Um ambiente propício para a ascensão de um novo líder, alguém carismático, capaz de reerguer o ânimo da população: Adolf Hitler. Mas a história que este filme conta não é uma simples história política. Ingmar Bergman, o grande gênio do cinema, nos dá uma nova visão sobre aquela época, sintetizada no relacionamento entre um trapezista americano, de passagem por Berlim, e uma cantora de cabaré. Mais um trabalho profundo do grande cineasta sueco, procurando captar toda a dimensão da mente humana.

- **A Onda (The Wave).**

Dir.: Alex Grasshoff. 46 min. (EUA, 1981).

Este filme é um relato divertido do que poderia ser o surgimento de um novo movimento fascista debaixo do nariz de qualquer um. Em uma de suas aulas sobre a segunda guerra mundial, o professor, "Sr. Ross", é questionado por seus alunos sobre como foi possível que nazistas matassem e manipulassem milhões de pessoas antes e durante o conflito mundial. À procura da resposta, começa a estudar profundamente o nazismo, e, a partir daí, começa a aplicar com seus alunos métodos de comportamento e disciplina, criando um "movimento" conhecido como "A Onda". A "onda" vai tomando maiores proporções, chegando a outros lugares e contagiando toda a escola, até um final surpreendente, onde ninguém mais já é o mesmo. Uma irônica e inteligente história baseada em fatos reais.

- **O que é isso, Companheiro?**

Dir.: Bruno Barreto. (Brasil, 1997).

Filme que se passa na época da ditadura militar no Brasil. Baseado em livro homônimo do jornalista e político Fernando Gabeira, retrata a organização dos movimentos clandestinos e, especialmente, o sequestro de um embaixador norte-americano para, depois, negociar a sua libertação em troca da soltura de presos políticos.

- **Central do Brasil.**

Dir.: Walter Salles Jr. (Brasil, 1998).

Filme que mostra a amizade entre uma mulher e um menino em busca do seu pai. Parte da apatia e da indiferença moral que caracteriza o Brasil de hoje, buscando recuperar a importância dos atos individuais no resgate de nossa cidadania.

- **Notícia de uma Guerra Particular.**

Dir.: João Moreira Salles e Kátia Lund.

56 min. Documentário. (Brasi, 1999).

Trata-se de um amplo e contundente retrato da violência no Rio de Janeiro. Flagrantes do cotidiano das favelas dominadas pelo tráfico de drogas alternam-se a entrevistas com todos os envolvidos no conflito entre traficantes e policiais – incluindo moradores que vivem no meio do fogo cruzado e especialistas em segurança pública. A realidade da violência é apresentada sem meio-tons e da forma mais abrangente possível, tornando patente o absurdo de uma guerra sem fim e sem vencedores possíveis. Retrata o cotidiano dos moradores e dos traficantes do Morro Dona Marta, no Rio de Janeiro.

- **Onde Sonham as Formigas Verdes** (*Where the Green Ants Dream*).

Dir.: Werner Herzog. 100 min.
(Alemanha/Austrália, 1984).

Grupo de aborígenes defende território selvagem na Austrália que está sendo tomado por uma companhia de mineração. É um espaço sagrado, o lugar onde as formigas verdes sonham. Retrato do confronto de uma cultura milenar com o avanço da sociedade industrial.

- **Lula, o Filho do Brasil.**

Dir.: Fábio Barreto. 128 min. (Brasil, 2010).
1945, sertão de Pernambuco. Menos de um mês após Aristides (Milhem Cortaz) partir para São Paulo com uma mulher bem mais nova, dona Lindu (Glória Pires) dá à luz ao seu sétimo filho: Luiz Inácio da Silva, que logo ganha o apelido de Lula. Sem ter a quem recorrer, Lindu cuida da família sozinha. Três anos depois Aristides retorna, acompanhado de Sebastiana, sua filha. Uma semana depois ele parte mais uma vez, deixando o bebê e levando consigo Jaime (Maicon Gouveia), o segundo filho mais velho. Durante a seca de 1952, a família recebe uma carta de Aristides, chamando-a para viver com ele em São Paulo. Lindu vende tudo o que tem e viaja para São Paulo, junto com os filhos. Ao chegar, descobre que a carta era falsa. Quem a escreveu foi Jaime, que já não aguentava mais os maus-tratos do pai. A família passa a viver em Santos, onde Aristides vivia com outra mulher e trabalhava como estivador. Vivendo em condições precárias, a família ainda precisa lidar com a crescente violência de Aristides.

- **Peões.**

Dir.: Eduardo Coutinho. 85 min. (Brasil, 2004).
Em seu oitavo longa-metragem, o mais influente documentarista brasileiro da atualidade narra a história pessoal de metalúrgicos do ABC paulista que tomaram parte no movimento grevista de 1979 e 1980, mas permaneceram em relativo anonimato. Eles falam de suas origens, de sua participação no movimento e dos caminhos que suas vidas trilharam desde então. Exibem souvenirs das greves, recordam os sofrimentos e recompensas do trabalho nas fábricas, comentam o efeito da militância política no âmbito familiar, dão sua visão pessoal de Luiz Inácio Lula da Silva e dos rumos do país. Foi lançado nos cinemas junto com *Entreatos*, documentário de João Moreira Salles que, através de material exclusivo, revela os bastidores da campanha de Lula à presidência da República. Os dois filmes se enriquecem mutuamente e formam um desenho inédito da história brasileira contemporânea.

- **Elefante** (*Elephant*).

Dir.: Gus Van Sant. 81 min. (EUA, 2003).

Elefante nos leva para dentro de uma escola secundarista Americana em um dia comum, que rapidamente se torna trágico. A história se desdobra, cheia de tarefas em classe, futebol, fofocas e socialização. Observa as idas e vindas de seus personagens a uma distância segura, nos permitindo vê-los como eles são. Com cada estudante vemos a escola através de uma experiência diferente, uma nova lente. Estas experiências mudam de amigáveis e inocentes a traumáticas e muito perturbadoras. Elefante demonstra que a vida nas escolas é uma complexa paisagem onde a vitalidade e a beleza de vidas jovens pode mudar da luz para a escuridão com velocidade surreal.

- **O Sonho de Rose – 10 anos depois.**

Dir.: Tetê de Moraes. 92 min. (Brasil, 2001).

Seguindo os passos dos personagens do filme Terra para Rose, primeiro documentário da diretora Tetê Moraes, O Sonho de Rose mostra como vivem hoje algumas das 1.500 famílias que participaram da invasão do MST à Fazenda Annoni, no Rio Grande do Sul. Após anos de luta vivendo acampados em barracas de lona, enfrentando a polícia e negociando com o governo, eles conseguem transformar seus sonhos em realidade, trabalhando como pequenos agricultores em cooperativas ou associações.

- **Essa é a Cara da Democracia**

(*This is What Democracy Looks Like*).

Dir.: Jill Friedberg/Rick Rowley. 55 min. (2000).

Material coletado com mais de 100 ativistas. Documentário que marca a fundação do Centro de Mídia Independente, feito por 100 ativistas durante os protestos contra a OMC em Seattle, e como os grupos se organizaram com base na democracia direta. Mais de 100 mil pessoas realizavam protestos diariamente, com passeatas, comícios e bloqueios, resistindo à repressão da polícia e às calúnias da mídia. Nesse movimento, os ativistas dão depoimentos do que fizeram, pensaram e sentiram ao mostrar com otimismo a possibilidade real de uma nova organização social baseada na ação direta e na participação popular. Um momento histórico para os movimentos sociais anticapitalistas que, através da juventude, se levantaram contra o poder econômico do capital e de suas consequências.

- **Nenhum a Menos** (*Not One Less*).

Dir.: Zhang Yimou. 100 min. (China, 1999).

As dificuldades encontradas por uma menina de 13 anos quando tem de substituir seu professor, que viaja para ajudar a mãe doente. Antes de partir, ele recomenda

à garota que não deixe nenhum aluno abandonar a escola durante sua ausência. Quando um garoto desaparece da escola, a jovem professora descobre que ele deixou o vilarejo em direção à cidade em busca de emprego, para ajudar no sustento da família. Seguindo os conselhos de seu professor, ela vai atrás do aluno.

- **Vem Dançar (Take the Lead).**

Dir.: Liz Friedlander. 108 min. (EUA, 2006).

Pierre Dulaine é um dançarino profissional que resolve trabalhar voluntariamente numa escola de dança do sistema de ensino público nova-iorquino. Enquanto sua formação bate de frente com os desejos de seus alunos, juntos eles criam um novo estilo de dança. Baseado em história real.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

Dia Internacional da Mulher...

- 1 Você sabe como surgiu o Dia Internacional da Mulher, comemorado no dia 8 de março? Veja essa história na animação apresentada no site do youtube <<http://www.youtube.com/watch?v=-BuOPiT-0U>> e apresente-a aos seus alunos. Se não for possível a visualização do vídeo pelo computador, encontre essa história para ser impressa e utilize-a como uma aula, com o objetivo de conhecer e discutir sobre as condições de trabalho da mulher.
- 2 Realize uma pesquisa histórica sobre os fatos que marcam a origem desta data. Posteriormente, peça para os alunos realizarem uma pesquisa etnográfica na comunidade em que moram, e que observem ou entrevistem alguma mulher no seu ambiente de trabalho para investigar: jornada de trabalho, grau de intensidade do trabalho, polivalência, comparação salarial com grupo masculino de mesma função e posto de chefia/gerência. Em seguida, poste o resultado dessa pesquisa na rede virtual do curso.

REFERÊNCIAS

- ALEM, Sílvio Frank. História do sindicalismo brasileiro: uma periodização. Brasília: *Revista Universidade e Sociedade*, ano I, n. 1. 1991. p. 56-65.
- BOBBIO, Norberto; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Trad. Carmem C. Varriale (et al.). v. 1 e 2. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.
- CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- COHN, Gabriel. *Sociologia da Comunicação*. São Paulo, Pioneira, 1973.
- CURY, Carlos R. J. *Educação e contradição*: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1987.
- FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. *Sociologia e sociedade – leituras de introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.
- GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais*: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- LE BON, Gustave. *Psicologia das multidões*. Lisboa: Publicações Europa-América, s.d.
- LINHARES, Hermínio. *Contribuição à história das lutas operárias no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.
- MATTOS, Marcelo Badaró. *Trabalhadores em greve, polícia em guarda*: greves e represão policial na formação da classe trabalhadora carioca. Rio de Janeiro: Bom Texto, Faperj, 2004.
- PORTE, Donatella Della. *O movimento por uma nova globalização*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- SHERER-WARREN, Ilse. *Movimentos sociais – um ensaio de interpretação sociológica*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1984.

Metodologia e recursos didáticos

Descrição Geral da Disciplina:

Esta disciplina visa promover a compreensão dos fundamentos metodológicos do ensino de Sociologia para a escola média brasileira, a partir da análise de estratégias de ensino e formas de mediação do conhecimento; reflexões sobre o planejamento e a avaliação curricular e de aula; o estudo dos livros e recursos didáticos e suas possibilidades de usos. Os professores-cursistas serão estimulados a considerar suas experiências em sala de aula, favorecendo a integração entre teoria e prática.

Ementa:

Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de Sociologia. Propostas curriculares em Sociologia. A construção do programa de curso e do plano de aula e a avaliação. Estratégias metodológicas, recortes de conteúdos, recursos didáticos e livros didáticos. A dinâmica da aula de Sociologia. Pesquisa como ferramenta de ensino e a questão da interdisciplinaridade do espaço escolar. Cultura e nacionalidade: o nacional, o regional e o local. Cultura brasileira. Indústria cultural

Objetivos Gerais:

- Analisar propostas curriculares;
- Levar os professores-cursistas à elaboração de planos de aulas;
- Analisar diferentes técnicas de ensino e sua aplicação à aula de Sociologia;
- Avaliar livros e recursos didáticos e compreender as possibilidades de usos de diferentes recursos;
- Analisar a pesquisa como estratégia de ensino em Sociologia.

Introdução: relembrando os fundamentos metodológicos

Flávio Marcos Silva Sarandy

INICIANDO NOSSA CONVERSA

As aulas que compõem esta disciplina constituem uma sequência lógica das aulas da Unidade 2, “Fundamentos teóricos e metodológicos e finalidades do ensino de Sociologia no nível médio”, da Disciplina 3 do Módulo I. É fundamental rever essas aulas para que você, cursista, melhor aproveite os estudos nesta etapa final de sua formação e para que realize com sucesso o TCC. Uma das alternativas para a confecção do TCC é escrever a memória de sua formação e prática docentes; também há a opção de elaborar um projeto para a disciplina, opções que serão discutidas no próximo módulo. Em qualquer desses casos, o presente estudo será de grande auxílio.

A partir deste ponto, acompanharemos de perto aulas já estudadas no Módulo I, com o fim de complementar seus estudos ou aprofundar alguns aspectos. Como já explicado naquele Módulo, não trataremos estratégias metodológicas, técnicas didáticas e recursos didáticos separadamente. Alguns exemplos e sugestões serão fornecidos ao longo das próximas aulas, mas em nenhuma hipótese devem ser vistos como fórmulas de ensino ou substitutos da experiência do professor; antes, a presente disciplina é um convite à reflexão e ao debate sobre como ensinar Sociologia no nível médio de escolarização.

PROPOONDO OBJETIVOS

O que se pretende nesta etapa do curso é:

- ▶ resgatar os conteúdos estudados no Módulo I;
- ▶ rever alguns fundamentos teóricos e metodológicos estudados;
- ▶ refletir sobre a relevância e a urgência em se desenvolver pesquisas e aprofundar o conhecimento sobre a metodologia de ensino da Sociologia.

CONHECENDO SOBRE

Metodologia e recursos didáticos

Os conteúdos necessários ao estudo dos fundamentos metodológicos do ensino de Sociologia

No Módulo I você foi convidado a realizar uma autoanálise de sua formação e de sua prática docente, compreender a (e sua inserção na) história da disciplina no Ensino Médio, bem como analisar os fundamentos metodológicos e possibilidades para a prática didática. O principal objetivo das primeiras aulas foi assim descrito: fazer uma ponte entre a sua experiência concreta e alguns elementos necessários para avaliar o seu cotidiano, sua formação e sua trajetória. Naquele momento, discutiu-se sobre memória, sociedade e formação. Vimos que existe uma série de conceitos e análises sobre o tema, para os quais inúmeras fontes podem ser utilizadas para se trabalhar essas questões, como a fotografia, a música, a literatura e o cinema. Estudamos formas de se narrar as memórias e as histórias de formação, bem como a diferença entre memorial, *curriculum vitae*, biografia, biografia romanceada e um memorial de formação.

Também foi analisado o percurso histórico e social que culminou com a aprovação da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. Conhecer a história da disciplina é fundamental, tanto para que você possa refletir sobre sua formação e inserção como docente do Ensino Médio quanto para que as justificativas para a inclusão da disciplina se estabeleçam em bases mais sólidas.

Observamos, a partir de alguns estudos que abrangeram a história da disciplina – e mesmo de outros que não a tinham por foco –, que o ensino da Sociologia deixou de ser obrigatório de 1942, quando da Reforma Capanema, até 2008, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Um longo período de “intermitências”, como se tem observado, e, em todo o caso, de ausência, dispersão e quase invisibilidade nos sistemas de ensino. Esta tem sido a história de nossa disciplina. Portanto, sua ausência relativa persiste desde antes do golpe de 1964 e mesmo após a redemocratização; verdadeiro paradoxo, sua presença se deu durante parte de um período dita-

torial, no Estado Novo, e enfrentou a enorme resistência governamental durante um período formalmente democrático, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, apesar de que os governos militares aprofundaram o abismo entre a disciplina e as escolas, pois que a relacionaram aos movimentos revolucionários e de resistência ao regime. Estudamos ainda que sua intermitência foi relativa, pois, mesmo durante o regime ditatorial militar, a disciplina sobreviveu nos cursos secundários para o magistério, como Sociologia da Educação, e a maior perda, no plano legal, no período, somente veio com a Lei nº 5.692, de 1971, por meio da qual se aprofundou o caráter tecnicizante do ensino, como é sabido.

Alguns equívocos têm sido alimentados pelas narrativas sobre a história da disciplina. Tem-se afirmado que o retorno da disciplina aos quadros de conteúdos próprios do Ensino Médio é um *resgate histórico* em face do período ditatorial militar recente da história de nosso país, que a havia excluído. No primeiro módulo, estudamos que tal narrativa serve a uma visão de tipo *missionária* e se, por um lado, instiga os ânimos em sua defesa, por outro, distorce em algum grau sua história e obsta o aprofundamento de sua necessária investigação.

De fato, houve intermitência no plano das políticas governamentais, ou seja, em diferentes reformas educacionais ora a disciplina encontrou acolhida, ora foi excluída – e nem sempre sob a nomenclatura de “Sociologia”. Relembremos: em 1882 a disciplina foi proposta num projeto de reforma, por Rui Barbosa; em 1891, ela foi apresentada no projeto de Benjamin Constant, tendo sido criada a cátedra “Sociologia e Moral”, no ensino secundário; na Reforma Epitácio Pessoa, de 1901, deixou de ser obrigatória no currículo da escola média, mas até este momento não chegou a ser efetivamente oferecida em todo o sistema; em 1925, com a reforma do ministro Rocha Vaz, ela retornou ao ensino secundário e foi ratificada pela Reforma Francisco Campos, de 1931; em 1942, com a Reforma Capanema, ela deixou de ser obrigatória novamente, e deste período até a Lei 11.684, de 2 de junho de 2008, que a tornou obrigatória, parece ter ocorrido algum movimento em torno de seu ensino e de seu retorno oficial, nas décadas de 1940 e 1950 e, principalmente, com os movimentos pela (re) inclusão da disciplina, a partir de 1982, notadamente em São Paulo e no Rio de Janeiro. Vemos, portanto, que no plano legal a disciplina de fato foi intermitente, mas sempre existiu, ainda que timidamente e de modo acentuadamente dispersivo, nos sistemas de ensino, seja como disciplina da formação em nível médio para o magistério, seja no ensino superior, notadamente nos bacharelados em Direito.

A julgar pela história da disciplina e pela frequente *suspeição* a que tem sido submetida, vivemos um momento de cautela. Não há garantia de que a obrigatoriedade se mantenha. A permanência da disciplina no quadro das disciplinas acolhidas na matriz disciplinar do Ensino Médio ainda demandará intervenções da comunidade científica e docente. Uma possi-

bilidade de abordagem do problema é especularmos sobre as condições para a permanência da Sociologia como disciplina do Ensino Médio brasileiro – como disciplina legítima e não somente legal.

Propomos que a legitimidade da disciplina advirá do *sentido* que lograrmos construir para ela. Quanto a isto, a comunidade dos cientistas sociais, ou sua parte interessada, tem um papel singular a desempenhar, a dedicação às investigações metodológicas que envolvem seu ensino, num esforço de elaborar teoricamente suas potencialidades educacionais; o que, vale dizer, significará construir a justificativa para sua presença no Ensino Médio, afirmar argumentativamente sua relevância, estabelecer seus fins, seus desdobramentos, seus fundamentos, sua metodologia própria. O projeto político de construção da disciplina e de seu retorno aos currículos escolares não é decorrente duma necessidade inerente ou essencial à escola ou à própria disciplina. Muito menos pelo “natural” interesse da comunidade acadêmica dos cientistas sociais, como se pela presença das Ciências Sociais nos cursos universitários decorresse a obrigação de sua transposição à escola. A legitimidade social da Sociologia como disciplina obrigatória do Ensino Médio brasileiro, única via para garantir sua permanência, é projeto político e intelectual; uma construção que depende essencialmente de nossa capacidade de construí-lo, teórica e politicamente.

No primeiro módulo, afirmamos que o ensino da Sociologia no Ensino Médio tem por objetivo fazer com que o aluno consiga organizar o pensamento e mudar seu olhar sobre as questões cotidianas ou gerais. Que o sentido (e a especificidade) do ensino sociológico é o de desenvolver uma nova atitude cognitiva em nossos alunos. Em outros termos, seria promover a imaginação sociológica, que permite aos nossos alunos compreender o processo histórico em suas relações com a biografia individual, ou ainda, que permite que o aluno perceba-se como integrante de um processo histórico e parte de um destino comum. E, para isso, você deve ter aprendido, os conceitos e técnicas investigativas da memória podem ser bastante úteis no trabalho docente. Vimos também que o estudo da Sociologia ajuda o jovem a desenvolver a capacidade de ler, interpretar e escrever textos diversos – ferramentas básicas do trabalho intelectual, como também o ajuda a fazer relações entre as diversas áreas de conhecimento. Tais capacidades são fundamentais na preparação para o vestibular, para a inserção no mercado de trabalho e na formação do cidadão; aspectos de um mesmo processo.

Estudamos que os livros didáticos integram um sistema bem estruturado de produção e reprodução do campo científico e têm sido importantes tanto para a formação do futuro pesquisador quanto para a formação dos professores, ainda que pouco utilizados como fonte direta em seus planos de ensino. Esse papel formativo deve-se, entre outras razões, porque os didáticos permitem a apreensão e a reprodução dos mode-

los, valores, atitudes, códigos e linguagem do campo científico. É essa “imagem da ciência”, essa ideologia da prática científica, que os manuais didáticos carregam, compreendidos a um só tempo enquanto instrumentos pedagógicos e produção científica. Para a maioria dos casos, do ponto de vista pedagógico, os manuais didáticos de Sociologia existentes expressam a falta de tradição, nas Ciências Sociais, em pesquisas e reflexões sobre o ensino da própria disciplina, e, do ponto de vista do conteúdo, a Sociologia que é apresentada pelos manuais do Ensino Médio não difere tanto dos currículos universitários e da agenda acadêmica.

O ensino de Sociologia na escola média deve ser pautado não somente pela definição de conteúdos a serem aprendidos pelos alunos, mas também pela construção sistemática das estratégias e recortes metodológicos e dos recursos didáticos necessários ao alcance dos objetivos propostos para cada aula. Recursos didáticos, tanto como os próprios conteúdos conceituais, devem ser compreendidos como meios para o desenvolvimento das atitudes cognitivas almejadas pelo ensino da disciplina, consubstanciadas nos termos estranhamento, desnaturalização, apercepção sociológica e imaginação sociológica. Estes princípios são importantes para que se possa desenvolver uma atitude crítica e analítica dos fenômenos sociais, uma disposição intelectual importante para desenvolver com os seus alunos.

CONHECENDO MAIS SOBRE

Para seguir com os debates propostos nesta aula, estude as seguintes publicações: 

- SILVA, Ileizi F. A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. In: GOMES, Ana Laudelina; SILVA, Tânia Elias Magno da. Ensino da sociologia no Brasil. *Revista Cronos* (Natal), v. 8, n. 2, (jul-dez) 2007.
- SILVA, Ileizi F. Fundamentos e metodologias do ensino de Sociologia na educação básica. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (Orgs.). *A Sociologia vai à escola. História, Ensino e Docência*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009.
- SILVA, Ileizi F. Os estudos sobre o ensino de Sociologia no Brasil: as possibilidades de (re)construção de uma temática legítima para o campo científico. Apresentado como parte do relatório do exame de qualificação para o doutorado, em 19 de março de 2004, na FFLCH da USP (texto integral mimeo).

Segundo a autora, no momento passa por novas revisões para ser encaminhado para publicação.

- SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no ensino médio: condições e perspectivas epistemológicas*. Link: <<http://www.sociologos.org.br>>.

- MORAES, Amaury Cesar. Desafios para a implantação do ensino de Sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (Orgs.). *A Sociologia vai à escola. História, Ensino e Docência*, Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009.

Você também deve assistir às discussões travadas entre Amaury Cesar Moraes e Nélson Dácio Tomazi na coleção de DVDs *Sociologia no ensino médio*, produzidos pela Atta Mídia e Educação (2008), em especial os DVDs 3, “Temas sociológicos”, e 4, “Questões práticas”.

COMO VIMOS NESTA AULA...

No Módulo I, você estudou sobre as finalidades do ensino da disciplina, os seus fundamentos metodológicos, alguns recursos didáticos e sobre as possibilidades de uso de livros didáticos em aulas de Sociologia. Na 6ª Aula da Unidade 2, da Disciplina 3, do Módulo I, você iniciou uma reflexão sobre possíveis recortes metodológicos e abordagens para o ensino de nossa disciplina. A partir de agora você está convidado a prosseguir com aqueles estudos e reflexões, e, para isso, esta disciplina atuará como um complemento ao Módulo I no que diz respeito estritamente às questões de ensino e ao planejamento curricular e de aula.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

- ▶ Organizem-se em grupos.
- ▶ Releiam os textos das aulas de 1 a 6 (1º Módulo, Disciplina 3, Unidade 2), com atenção especial à aula 6, “Recursos didáticos”, que tem início na página 67.
- ▶ Após a releitura, escrevam um texto, entre duas e cinco páginas, que responda à seguinte questão: na opinião do grupo, quais os meios (opções metodológicas, recortes de conteúdos, técnicas didáticas, recursos didáticos, linguagem, etc.) são mais adequados para que uma aula de So-

ciologia logre êxito no desenvolvimento do estranhamento, da desnaturalização e da imaginação sociológica, que são os fins que almejamos para a disciplina no Ensino Médio?

► Estabeleçam, necessariamente, uma relação textual com as aulas do Módulo I.

► Após a conclusão, socializem com os demais grupos e promovam um debate.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF: 2008.

MORAES, Amaury C.; RÊSES, Erlando da S.; SARANDY, Flávio M. S.; SANTOS, Mário B.; TOMAZI, Nelson D. *Curso de especialização em ensino de Sociologia*. v. 1. Cuiabá: Central de Texto/UFMT, 2010.

MORAES, Amaury Cesar. Desafios para a implantação do ensino de Sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (Orgs.). *A Sociologia vai à escola. História, Ensino e Docência*, Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009.

SARANDY, Flávio M. S.; MIGLIEVICH, Adélia R. *Perspectivas políticas e científicas acerca do ensino da Sociologia*. 2009. [mimeo]

SILVA, Ilézi F. A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. In: GOMES, Ana Laudelina; SILVA, Tânia Elias Magno da. *Ensino da sociologia no Brasil*. Revista Cronos (Natal), v. 8, n. 2, (jul-dez) 2007.

Propostas curriculares em Sociologia

Flávio Marcos Silva Sarandy

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Em meio à diversidade de propostas curriculares e de livros didáticos disponíveis é normal que o professor sinta-se indeciso quanto ao currículo mais adequado ou ao programa de curso a adotar para a disciplina Sociologia.

Nesta aula analisaremos algumas propostas curriculares oficiais e também as apresentadas tanto em livros didáticos como em alguns planos de ensino de alunos da Licenciatura em Ciências Sociais – conforme análise feita por Takagi. (2007)

Será discutida a pertinência de um programa unificado para a Sociologia da escola média e possíveis recortes metodológicos para o tratamento de conteúdos da disciplina.

PROPONDO OBJETIVOS

O que se pretende nesta etapa do curso é:

- ▶ refletir sobre a pertinência de um programa unificado para a Sociologia na escola média;
- ▶ analisar propostas curriculares e os recortes de conteúdos de programas de curso apresentados em livros didáticos e documentos oficiais;
- ▶ refletir sobre as dificuldades, as orientações e os cuidados na construção de uma proposta curricular para a disciplina.

CONHECENDO SOBRE

Propostas curriculares em sociologia

Se nas décadas de 80 e 90, período de mobilização em prol da obrigatoriedade do ensino da Sociologia, parece ter pre-

dominado o debate em torno da construção de currículos ou programas para a disciplina, hoje o debate parece ter-se centrado na discussão metodológica e na formação do professor. No entanto, a questão do projeto curricular está longe de ter perdido sua importância, como demonstram manifestações recentes em torno das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Sobre este ponto existem diferentes perspectivas, presentes em manuais didáticos, nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e nas OCNs (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). Conforme Moraes (2009, p. 22),

As equipes contratadas para discutir os PCNs e elaborar as OCNs tiveram, cada uma, um comportamento diverso: umas caminharam para propor uma lista de conteúdos, outras, como nós [autores das OCNs], resolveram parar nas Orientações mesmo. Entendemos que o melhor que podíamos fazer era elaborar um documento que viesse a refletir sobre a realidade dos professores de Sociologia e sobre a história da disciplina; trazer também uma reflexão ou, menos do que isso, uma legitimação das práticas e recursos usados pelos professores nas salas de aulas.

Em meio ao debate sobre a pertinência de um programa único (e sobre qual deveria ser este programa, mas quase sempre olvidando a questão sobre quem deveria defini-lo), curiosamente a mesma crítica feita anteriormente aos PCNs foi reproduzida quanto às OCNs, de que tais documentos teriam se orientado por uma perspectiva “neoliberal”, porque “flexibilizante”. Curiosamente porque tais críticas foram dirigidas a objetos tão distintos quanto os dois documentos. Ao primeiro se criticou – corretamente, a nosso ver – sua fundamentação na “pedagogia das competências”, sua adequação acrítica à visão de educação orientada à qualificação profissional e à preparação para o ingresso no mercado de trabalho. O mecanismo ideológico da noção de flexibilidade se percebe na justificação da diluição da Sociologia em outras disciplinas, para dizer apenas de um de seus efeitos. Isto porque a noção de “flexibilidade”, em seus vínculos com a ideologia neoliberal, figura como uma chave discursiva a justificar e demandar o ajuste às mudanças em diferentes domínios, consideradas irreversíveis.

As profundas mudanças no capitalismo global, geradas pela crise cuja origem remonta à década de 1970 e pela hegemonia do pensamento que se convencionou chamar por neoliberalismo, com uma intensidade e gravidade que apenas pode ser comparada à crise de 1929, reconfigurou o modelo de organização da produção provocando uma profunda reforma do Estado – com o esfacelamento do Estado do Bem-Estar Social¹ –, o que implicou em novas formas de organização do trabalho e qualificação exigida. Os PCNs atualizam a concepção do Ensino Médio como uma preparação para o trabalho e para as mudanças tecnológicas atuais sintonizadas a esse contexto. Em certo sentido, não apresentam uma visão propriamente nova. Pensar o Ensino Médio como preparação para o trabalho é uma concepção também presente no chamado “ensino profissionalizante”, desde sua implantação no país; trata-se de definir que tipo de qualificação o *mercado* está exigindo. Os PCNs para a disciplina Sociologia não propõem o debate, não estabelecem nenhum ponto de crítica sobre as concepções que lhes servem de fundamento; tão somente assumem sua perspectiva como a mais coerente ao contexto em que foram pensados, porém negando aos professores sua capacidade de analisar, avaliar, problematizar e, eventualmente, se opor ao mesmo.

Os parâmetros sugerem (apresentada como algo mais que uma sugestão) orientarmos nossos programas, atividades, projetos e currículos para a “preparação básica para o trabalho” e para o “exercício da cidadania”². E o tipo de qualificação que se espera está voltada para competências e habilidades, especialmente as sintetizadas no “aprender a aprender” ou, nos termos dos PCNs, no “aprender a conhecer” (1999, p. 25), com menor preocupação com o tipo ou o *quantum* de informação que se adquire na escola. No documento há claramente o predomínio do discurso pedagógico como orientação da organização escolar, curricular e da prática de ensino, nivellando por um pensamento único todas as áreas de conhecimento e diversidade sociocultural (a despeito da alusão à contextualização). Nenhuma análise sobre até que ponto é possível falar-se numa educação promotora da cidadania em que ao mesmo tempo se pretende ajustar o cidadão ao mundo do trabalho, por uma orientação que acima de todo o legitima.

Em documento preparatório da elaboração das OCNs, em que se fez uma análise crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de outros documentos e legislação da Reforma do Ensino Médio, podemos ler que

enquanto a Constituição determina o caráter pluralista das orientações pedagógicas a que deve atender a educação nacional (Art. 206, III), as DCN definem-se explicitamente por uma orientação pedagógica – o construtivismo: Piaget, Vigotsky e a “Escola de Genebra” –, o que pode impedir que outras visões sobre o processo educativo sejam legitimadas desde o poder constituído. Isso, em termos práticos, pode resultar em insegurança, confusão e desinformação dos principais agentes da educação – quais sejam, os professores. Ao optar pelo construtivismo – não só em um sentido metafórico amplo de “construção do conhecimento”, algo que sempre foi dito sem maiores consequências nem pretensões científicas –, as DCN definem o fenômeno educacional como predominantemente psicológico, cognitivista-comportamental, uma vez que identifica a manifestação da aprendizagem com “competências e habilidades”. (MORAES et al., 2004, p. 346)

Uma contradição, dado que, como afirma o documento referenciado, a Reforma simplesmente desconheceu o descompasso entre sua proposição de mudança radical (ainda que de modo algum consensual) e a formação dos professores, para os quais tão somente solicitou-se a aplicação da nova orientação adotada pelo governo.

A propósito dos PCNs, o mesmo texto observa que a definição de currículo não se fundamenta em teorias de ensino, sobretudo de caráter psicológico. As metodologias até podem levar em consideração as tais teorias da aprendizagem e do desenvolvimento. Mesmo assim, alguma relação devem manter com os conteúdos a serem ensinados, mas certamente o currículo está assentado inquestionavelmente sobre os conteúdos de ensino e esses têm mais a ver com a Cultura, num sentido amplo – artes, ciências, vida social, a própria História da Humanidade, no Direito, nas manifestações da cultura nacional –, que em ginásticas mentais... As disciplinas são recortes e o currículo é uma amostra da Cultura – conforme o sentido amplo supracitado. (MORAES et al., 2004, p. 347-348)

É verdade que as novas tecnologias têm efeito no processo de trabalho e em sua organização, bem como se tornaram indispensáveis à organização do cotidiano, como observa Vanilda Paiva (1995, p. 77), para quem “a generalização tendencial da presença das máquinas no cotidiano [...] foi acompanhada da complexificação em sua utilização em face de alternativas e escolhas que devem ser feitas frente à máquina” e, desse modo, “o cotidiano viu-se invadido por novas lógicas que são produto indireto do mesmo processo”. Ora, esta invasão “de decisivas esferas da vida pelas tecnologias mais modernas” gerou novas expectativas e exigências sociais, não restritas às exigências de qualificação profissional e educação tecnológica por parte do mercado. Isso afeta o desenho curricular e precisa ser considerado por nossos programas de ensino. No entanto, é importante que essa dinâmica seja respondida não pela

1 Sobre este ponto e para uma visão panorâmica ver Anderson (1995), e Rodrigues (1997).

2 A preparação básica para o trabalho e para a cidadania são dois dos objetivos declarados pela LDB para o Ensino Médio. Além deles, a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 35, define ainda como finalidade dessa etapa da Educação Básica: a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo aí sua formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos processos e princípios científico-tecnológicos de nossa sociedade.

pura e simples adequação. Os PCNs respondem, ao menos em parte, à expectativa de uma educação que considera o papel das tecnologias na organização social da vida moderna, para o qual seria preciso socializar as competências e habilidades necessárias à vida moderna; ainda que o moderno, no caso, bem como seus reflexos e desdobramentos no cotidiano, na condição individual, para a cidadania e para os trabalhadores em momento algum seja objeto de análise crítica. Mas a educação não se restringe a prover domínio de tecnologias. No documento de análise das DCN e dos PCNs, já citado, lemos

a excessiva instrumentalização do currículo que uma proposta como essa pode produzir, desvia e deforma os objetivos da educação básica, descaracterizando os conhecimentos e as potencialidades mais profundas que é a formação do cidadão e o desenvolvimento do ser humano. Apesar de citar a orientação dada pela União Europeia à sua educação básica, as Diretrizes acabam por propor exatamente o contrário, senão vejamos: “a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia” (MORAES et al., 2004, p. 351; a citação é referente a nota 9 do mesmo documento, *apud* Comision de las comunidades europeas, *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva: Libro Blanco sobre la educación y la formación*, Bruxelas, 1995. Texto citado pelas DCN)

Ao lado dos PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio reforçam antigas concepções de uma educação voltada para a formação do trabalhador e do cidadão brasileiros. Estes documentos repõem a questão em um novo patamar, mais *adequado* às novas exigências de qualificação de um mercado cada vez mais internacionalizado, que faz uso intenso de tecnologias diversas e processos de automação e que tem seu centro nervoso, por assim dizer, na informação (do que decorre o documento parecer focar principalmente as tecnologias da informação). A justificativa aparente – e implícita – no documento está calcada numa visão que se rende acriticamente às transformações tecnológicas e no mundo do trabalho, porém

o instrumental oferecido pelas ciências ou pelas disciplinas escolares não tem esse caráter imediatista que as Diretrizes desejam atribuir-lhes e só uma leitura muito superficial pode identificar conceitos com instrumentos. Aqui, sem necessariamente aprofundar os pressupostos e compromissos político-ideológicos mais amplos a que um governo está obrigado na sua ação e decisões, reconhecemos o mal-encontro de um “triunfalismo mercadológico” com um “milenarismo tecnológico”: o mercado triunfou, mas é exigente, a salvação é o domínio das tecnologias. As tecnologias não encerram esse condão de fazer milagres. Mas, na falta de utopias políticas, restaram as utopias econômico-tecnológicas. As DCN vendem as tecnologias como promessa de felicidade. (MORAES et al., 2004, p. 351-352)

1 Atividade

Leia o texto “Análise crítica das DCN e PCNs” (MORAES et al., 2004) e responda a duas questões:

- ▶ Nas DCN e nos PCNs, como são articuladas as noções de competência e habilidade à de interdisciplinaridade, à luz da crítica presente no texto lido?
- ▶ Qual a crítica estabelecida no texto lido com relação a organizar um currículo tomando como centro e orientação as noções acima?

A resposta deve ser escrita em texto de, no máximo, 4 páginas. Atividade em grupo.



Atividade no ambiente virtual

Promova um debate no Fórum virtual e socialize com os colegas as respostas de seu grupo para a Atividade 1.

Já as OCNs receberam crítica similar, quanto ao vocabulário utilizado, mas com conteúdo distinto. A crítica da “flexibilização”, neste caso, foi sobre a ausência de um programa disciplinar. Sobre isso, um dos autores do documento esclarece que a proposta das OCNs “não era flexibilizante, porque nunca houve uma proposta de ensino de Sociologia consagrada nacionalmente” (MORAES et al., “Análise crítica das DCN e PCNs”, 2004, p. 22), o que é verdade, ainda que as propostas se aproximem mais do que possa parecer à primeira vista. Disso decorre que não temos uma sugestão de currículo presente nas OCNs, mas uma rica discussão metodológica para possíveis recortes de conteúdos, que veremos mais adiante.

Ao lado de algumas propostas de programa unificado para a disciplina, – unificado nacionalmente, vale ressaltar –, alguns (incluído o autor desta aula) defendem a necessidade de um tempo maior de maturação do debate para que se possa falar propriamente num programa unificado ou mesmo num parâmetro curricular válido para todo o território nacional.

Não se pode afirmar uma diversidade significativa de concepções sobre o currículo desejável para a Sociologia como disciplina da escola média – que se expressa em documentos resultantes de fóruns e eventos sobre o tema, tanto como nos programas apresentados em livros didáticos ou assumidos pelos professores do Ensino Médio. Ao contrário, há uma relativa convergência entre as propostas de currículos e programas de cursos que mais que expressar o resultado de uma

discussão rigorosa sobre, expressa a ausência dessa discussão e a tendência à reprodução dos modelos dos cursos de bacharelado. Vamos nos deter um pouco mais sobre este ponto. Não estamos afirmando que os livros didáticos sejam iguais e tampouco os planos de ensino de professores; o que estamos sugerindo é que, num olhar de conjunto, os programas sugeridos apontam tendencialmente para os mesmos conteúdos.

Apesar de diferenças e similaridades quanto à estrutura formal dos programas para a disciplina, ainda sabemos pouco

sobre os sentidos articulados aos conceitos e temas apresentados como objetos de ensino nesses programas; isto é, entre o *currículo oficial* e o *currículo real*, ensinado cotidianamente em salas de aula do Ensino Médio, a divergência de concepções pode ser significativa.

Vejamos alguns exemplos de desenhos programáticos para o Ensino Médio presentes em alguns manuais didáticos disponíveis no mercado brasileiro. Observem atentamente os quadros a seguir, extraídos de Sarandy. (2004, cap. III)

Quadro 1 – Índice de iniciação à Sociologia

Organizado por Nelson Dácio Tomazi
(São Paulo: Atual, 1999)

Introdução ao curso de Sociologia As grandes transformações no Ocidente	
O século XVIII e as transformações políticas e econômicas	
A consolidação do capitalismo e a “ciência da sociedade”	
A tradição socialista	
A Sociologia acadêmica	
A Sociologia no Brasil	
Unidade I – Indivíduo e sociedade	
Introdução	
Capítulo 1 – Sociologia e sociedade	
A Sociologia e o cotidiano	
A relação indivíduo-sociedade	
<i>Durkheim e os fatos sociais</i>	
<i>Weber e a ação social</i>	
<i>Marx e as classes sociais</i>	
Capítulo 2 – História e sociedade	
Biografia e história	
As questões sociais	
O papel dos indivíduos na História	
Sugestões de leitura	
Unidade II – Trabalho e sociedade	
Capítulo 3 – O trabalho nas diferentes sociedades	
O “trabalho” nas sociedades tribais	
O trabalho na sociedade greco-romana	
O trabalho na sociedade feudal	
Capítulo 4 – O trabalho na sociedade capitalista	
Como o trabalho se transforma em mercadoria	
<i>Mudança na concepção de trabalho</i>	
Trabalho e capital: uma relação conflituosa	
Capítulo 5 – A questão do trabalho no Brasil	
O trabalho e os indígenas no Brasil	
O trabalho escravo no Brasil	
A emergência e o desenvolvimento do trabalho livre no Brasil	
A situação dos trabalhadores no Brasil após 1930	
Sugestões de leitura	
Unidade III – As desigualdades sociais	
Introdução	

continua...

Quadro 1 – Índice de iniciação à Sociologia

Organizado por Nelson Dácio Tomazi
(São Paulo: Atual, 1999)

Capítulo 6 – As desigualdades entre os homens	
Interpretando as desigualdades	
Desigualdade: a pobreza como fracasso	
A desigualdade como produto das relações sociais	
Capítulo 7 – As formas de desigualdades	
As castas	
<i>A sociedade de castas hindu</i>	
<i>As castas e a sociedade hindu</i>	
Os estamentos	
<i>Estamentos: reciprocidade e força</i>	
<i>A organização política na ordem estamental</i>	
As classes sociais	
<i>A produção das classes</i>	
<i>As classes sociais: uma relação antagônica</i>	
<i>A luta de classes</i>	
Capítulo 8 – As desigualdades sociais no Brasil	
Desenvolvimento e pobreza	
1964: aprofundado as desigualdades	
<i>A pobreza absoluta</i>	
<i>A extrema desigualdade</i>	
Sugestões de leitura	
Unidade IV – Política e sociedade: as formas do Estado	
Introdução	
Capítulo 9 – Estado Moderno	
O Estado absolutista	
<i>O público e o privado</i>	
O Estado liberal	
<i>A mão invisível</i>	
<i>O Estado liberal-democrático</i>	
O Estado do Bem-Estar Social	
<i>As novas atribuições do Estado</i>	
<i>A redistribuição de renda</i>	
Capítulo 10 – A política no socialismo real	
A revolução socialista em um país atrasado	
A planificação socialista	
Capítulo 11 – Aspecto do Estado no Brasil	
Pela centralização da política	

continua...

Quadro 1 – Índice de iniciação à Sociologia
Organizado por Nelson Dácio Tomazi
(São Paulo: Atual, 1999)

As raízes da centralização política no Brasil
A crítica histórica da centralização política
Sugestões de leitura
Unidade V – Cultura e ideologia
Introdução
Capítulo 12 – Os conceitos de cultura e ideologia
Cultura: um conceito com várias definições
A cultura como conceito antropológico
Ideologia: um conceito complexo
Ideologia e classe social. Classe dominante, ideias dominantes
Cultura e ideologia
Capítulo 13 – Cultura popular versus cultura erudita
Cultura erudita e cultura popular: o que são e quem as produz?
<i>Um pouco de história: como os intelectuais descobriram o povo</i>
<i>Cultura popular ou folclore? Tradição ou transformação?</i>
Cultura popular e cultura erudita no Brasil
Cultura nacional e os movimentos estéticos
Cultura popular e cultura erudita: conflito e incorporação
Capítulo 14 – A indústria cultural
Cultura de massa ou indústria cultural
Cultura de massa ou indústria cultural no Brasil
<i>O universo da propaganda</i>
Sugestões de leitura
Unidade VI – Os movimentos sociais
Introdução
Capítulo 15 – O que é movimento social?
Conflito e ação coletiva
Mudança e conservação
Elementos constitutivos dos movimentos sociais
<i>O projeto</i>
<i>A ideologia</i>
<i>A organização</i>
Capítulo 16 – O movimento operário e os “novos” movimentos sociais
O movimento operário
Ideias socialistas
<i>A visão marxista</i>
Os “novos” movimentos sociais
<i>O surgimento de “novos” movimentos sociais</i>
Capítulo 17 – Os movimentos sociais no Brasil
Do Brasil Colônia ao Brasil Império
<i>A participação popular na luta pela emancipação</i>
<i>As ideias liberais e os interesses dominantes</i>
Os movimentos sociais na República e a cidadania
<i>O movimento operário e a luta por direitos</i>
<i>Os movimentos sociais e a cidadania</i>
Sugestões de leitura

Quadro 2 – Índice de Sociologia,
de Paulo Meksenas
(2. Ed. São Paulo: Cortez, 1999)

Parte I – Questões ao professor
Capítulo 1 – Sociologia e cidadania
A) Contribuição da Sociologia na construção da cidadania
B) O curso de Sociologia predominante hoje
<i>Breve histórico da disciplina</i>
<i>Tendências no ensino de Sociologia</i>
Capítulo 2 – Proposta de conteúdo
A) As unidades, o programa
B) Justificativa do conteúdo
Capítulo 3 – Sobre a metodologia de ensino
A) Problematização e teorização
B) Aula expositiva ou dinâmica de grupo?
C) Uso ou não do livro didático?
Parte 2 – O curso de Sociologia: alunos e professores
Capítulo 4 – Humanização da natureza
A) Seleção de textos
B) Orientação para estudo dos textos
C) Sugestões didáticas
D) Indicação de leitura complementar
Capítulo 5 – Sociedade capitalista
A) Seleção de textos
B) Orientação para estudo dos textos
C) Sugestões didáticas
D) Indicação de leitura complementar
Capítulo 6 – Estado e movimentos sociais
A) Seleção de textos
B) Orientação para estudo dos textos
C) Sugestões didáticas
D) Indicação de leitura complementar
Capítulo 7 – Família e escola
A) Seleção de textos
B) Orientação para estudo dos textos
C) Sugestões didáticas
D) Indicação de leitura complementar
Bibliografia

Quadro 3 – Índice de Introdução à Sociologia,
de Périco Santos de Oliveira
(20. Ed. São Paulo: Ática, 2000)

Capítulo 1 – O estudo da sociedade humana
1. Victor: o “selvagem de Aveyron”
Estudo sociológico do caso
2. De que se ocupam as Ciências Sociais
3. Objeto e objetivo das Ciências Sociais
4. Divisão das Ciências Sociais
5. História das Ciências Sociais
<i>Mitologia</i>

continua...

Quadro 3 – Índice de Introdução à Sociologia,
de Périco Santos de Oliveira
(20. Ed. São Paulo: Ática, 2000)

<i>Religião e Filosofia</i>
<i>Reflexão mais realista</i>
<i>“A nova ciência”</i>
6. O surgimento da Sociologia
fatos sociais
7. Os novos desafios para a Sociologia
8. A objetividade da Sociologia e seus conceitos básicos
Capítulo 2 – Conceitos básicos para a compreensão da vida social
1. Vivendo entre lobos
2. Sociabilidade e socialização
3. Contatos sociais
<i>Tipos de contatos sociais</i>
4. Convívio social, isolamento e atitudes
Quebrando regras
5. Comunicação
6. Intereração social
Relação social
7. Processos sociais
Tipos de processos sociais
Capítulo 3 – Comunidade, cidadania e minorias
1. Comunidade
<i>Características da comunidade</i>
<i>O que mantém as comunidades</i>
<i>Tipos de comunidades</i>
<i>Interpretação e prognóstico</i>
<i>A cultura do individualismo: estudo contemporâneo de comunidades e sociedades</i>
<i>Indagações, mudanças e desafios</i>
2. Cidadania
<i>Os direitos humanos e a cidadania</i>
<i>Conceitos de cidadania</i>
<i>Aspectos jurídicos, sociológicos e éticos da cidadania</i>
<i>Cidadania ameaçada</i>
3. Minorias
<i>Quando a minoria é maioria</i>
<i>A democracia representativa e a democracia participativa das minorias</i>
Capítulo 4 – Agrupamentos sociais
1. Grupo social
<i>Principais grupos sociais</i>
<i>Principais características dos grupos sociais</i>
<i>Tipos de grupos sociais</i>
2. Agregados sociais
Tipos de agregados sociais
3. Mecanismos de sustentação dos grupos sociais
<i>Liderança</i>
<i>Normas e sanções sociais</i>
<i>Símbolos</i>

continua...

Quadro 3 – Índice de Introdução à Sociologia,
de Périco Santos de Oliveira
(20. Ed. São Paulo: Ática, 2000)

Valores
4. A Sociologia da juventude
<i>Sistema de status e papéis</i>
O papel social
5. Estrutura e organização social
Capítulo 5 – Fundamentos econômicos da sociedade
1. Visão geral sobre o processo de produção
<i>Produção, distribuição e consumo de bens e serviços: a vida econômica da sociedade</i>
<i>Transformando matéria-prima em bens</i>
<i>Processo de produção: um resumo</i>
2. Trabalho
Matéria-prima
<i>Recursos naturais</i>
3. Instrumentos de produção
Máquinas e equipamentos: os meios de produção
4. Trabalho e meio de produção: as forças produtivas
5. Relações de produção
6. Modos de produção: a história da transformação da sociedade humana
Principais modos de produção
Capítulo 6 – Estratificação e mobilidade social
1. Estratificação social
<i>Principais tipos de estratificação social</i>
<i>Determinância da estratificação econômica</i>
2. Mobilidade social
<i>Tipos de mobilidade social</i>
<i>Facilidades, oportunidades e restrições</i>
3. Divisão da sociedade em camadas ou estratos sociais
<i>Castas sociais</i>
<i>Estamentos ou estados</i>
<i>Classe social</i>
<i>O prestígio social</i>
Capítulo 7 – A cultura
1. Cultura e educação
2. Identidade cultural
3. Aspectos material e não-material da cultura
Interdependência entre o material e o não-material da cultura
4. Os elementos da cultura
<i>Traços culturais</i>
<i>Complexo cultural</i>
<i>Área cultural</i>
<i>Padrão cultural</i>
<i>Subcultura</i>
5. O crescimento do patrimônio cultural
<i>Invenção e difusão cultural</i>
<i>Retardamento cultural</i>
6. Aculturação: contato e mudança cultural

continua...

Quadro 3 – Índice de Introdução à Sociologia,
de Pérsio Santos de Oliveira
(20. Ed. São Paulo: Ática, 2000)

Marginalidade cultural
7. Contracultura
8. Socialização e controle social
<i>Tipos de controle social</i>
<i>Funções do controle social</i>
Capítulo 8 – As instituições sociais
1. Reflexão e definição
2. Diferença entre o grupo social e a instituição social
3. Interdependência das instituições
4. Principais instituições sociais
<i>A Família</i>
<i>A Igreja</i>
<i>O Estado</i>
Capítulo 9 – Mudança social
1. Entendendo o conceito
2. Mudança social e relações sociais
3. No ritmo das mudanças
4. Causas da mudança social
<i>Invenções</i>
<i>Difusão cultural</i>
5. Fatores contrários e favoráveis à mudança social
<i>Obstáculos e resistências</i>

continua...

Quadro 3 – Índice de Introdução à Sociologia,
de Pérsio Santos de Oliveira
(20. Ed. São Paulo: Ática, 2000)

<i>Atitudes individuais e sociais na mudança</i>
6. Consequências da mudança social
Reforma e revolução
Capítulo 10 – O subdesenvolvimento
1. Subdesenvolvimento: etapa ou permanência?
2. Indicadores de subdesenvolvimento
<i>Indicadores vitais</i>
<i>Indicadores econômicos</i>
<i>Indicadores sociais</i>
<i>Indicadores políticos</i>
3. Os indicadores não são absolutos
4. A origem do subdesenvolvimento
5. Crescimento econômico e desenvolvimento
Capítulo 11 – Educação e escola
1. Objetivos da educação
2. Formas de transmissão
3. A escola
<i>A escola como grupo social e como instituição</i>
<i>Educadores, educandos e outros grupos</i>
Grandes mestres das Ciências Sociais
Dicionário básico de Sociologia
Bibliografia

A despeito do fato de que esses três livros não mais correspondem à maioria dos manuais didáticos disponíveis³, ainda é grande sua utilização por parte dos professores do Ensino Médio, ao menos a considerar o levantamento realizado no Grupo de Discussão “Livros e materiais didáticos”, do I Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, realizado no IFCS/UFRJ, entre os dias 26 e 27 de julho de 2009, sob os auspícios da SBS. Além disso, o livro de Paulo Mekseenas não é propriamente ou não pretendeu ser exclusivamente um manual didático (ainda que assim venha sendo utilizado), dado que dirigido a refletir a construção de um programa disciplinar, como se pode observar em seu índice, no quadro anterior; porém aqui serão considerados também os conteúdos presentes nesta obra.

Do ponto de vista da estrutura e da lógica de organização dos índices destes livros e do conteúdo de seus textos, podemos fazer os seguintes apontamentos breves: as análises relativas à transição do feudalismo ao capitalismo, a predominâ-

cia de uma perspectiva de classe e as opções por determinadas categorias sociológicas, como o trabalho, caracterizam quase todos os manuais, à exceção do livro de Pérsio Santos de Oliveira, considerado por alguns professores do Ensino Médio como alinhado à Sociologia sistemática, porém imagem que deve ser relativizada, pois se o livro se distingue bastante dos demais, por um lado, por outro oferece basicamente os mesmos conceitos, a mesma perspectiva histórica da elaboração das ideias sociológicas, além da predominância da discussão sobre o trabalho e a produção da riqueza social com abordagens que não estão muito distantes dos outros dois. A diferença entre eles não é substancial. No caso do manual de Pérsio pode-se perceber o uso menos rigoroso do conceito de modo de produção que em outros manuais, que, por sua vez, também procedem a uma leitura “weberiana” do conceito marxista. Porém, do ponto de vista estrutural, quanto aos conceitos ensinados, às abordagens teóricas mobilizadas, à organização dos capítulos ou unidades e ao tratamento didático-pedagógico, os manuais se aproximam em grau significativo.

Parece correto afirmar, portanto, que no caso desses livros didáticos há uma visão bem semelhante sobre o que ensinar em Sociologia no Ensino Médio, isto é, quais são os conteúdos que importam para a aprendizagem do aluno. Percebemos uma convergência sobre conceitos, temas, instituições e categorias consideradas fundamentais ou relevantes para a disci-

3 Nelson Dacio Tomazi publicou um novo manual didático, porém como autor e não em coautoria como o considerado aqui, que difere substancialmente deste (Ver TOMAZI, 2007). Informações recentes dão conta de que o livro de Pérsio S. de Oliveira está em revisão e atualização pela editora Ática. O mercado editorial brasileiro tem investido em vários novos livros didáticos de Sociologia voltados ao Ensino Médio. Como exemplo, temos a excelente coleção organizada por Heloísa Buarque Almeida e José Eduardo Szwako (2009), apesar de que antigas tendências permanecem, como livros dirigidos “ao Ensino Médio e aos primeiros anos do ensino superior”.

plina no Ensino Médio, como socialização, fato social, classe social, Estado, ação social, trabalho, movimentos sociais, relação indivíduo-sociedade, desigualdade social, política, escola e educação. Por vezes encontramos uma seção ou mesmo um capítulo para a discussão de uma categoria ou de um conceito, tanto quanto um capítulo sobre a história do surgimento da Sociologia; também um capítulo sobre cultura e outros temas comuns à antropologia, como família, gênero, relações étnicas ou parentesco, além de um capítulo sobre educação e/ou escola estão presentes em quase todos os livros, à exceção do organizado por Tomazi. Também é possível observar uma convergência nalguns subtítulos de capítulos desses manuais (e dos conceitos que pretendem expressar ou introduzir), como, por exemplo, “modo de produção”, “trabalho e renda”, “cidade e campo”, “ideologia e consciência crítica”, “circulação e consumo”, “a manufatura e a fábrica no mundo urbano”, “movimentos sociais”, “sindicalismo”, “classes sociais”, “desigualdade social ou estratificação”. Nesses programas, a disciplina orienta-se para uma aprendizagem teórica, fundada em conceitos/ categorias assumidas como mais consensuais entre os chamados autores clássicos. Uma visão que não está muito distante do que é feito no bacharelado. Não há, nesses livros, um espaço dedicado à noção de habitus, sobre troca/ reciprocidade – sequer costuma-se mencionar Marcel Mauss –, ou uma sobre o processo civilizador, segundo Norbert Elias. O que nós temos é uma “leitura autorizada” de alguns autores e obras compondo o que se convencionou como conteúdos clássicos e o tratamento de algumas temáticas também consideradas como fundamentais ou mais significativas, especialmente para a compreensão da sociedade brasileira.

Note-se que algumas ideias possuem uma “ordem de apresentação mais ou menos consensual” e um “uso com fim semelhante” nos manuais, o que implica numa hierarquização dos próprios autores, ou, ao menos, é convergente a ela. Assim é o caso dos termos “fato social”, “classe social” e “ação social”, sempre presentes como a sugerir um programa mínimo de introdução à Sociologia, sendo o fato social utilizado sempre que se pretende defender a posição da Sociologia perante outros saberes – tal qual fez o próprio Durkheim –, enquanto disciplina de caráter científico e para justificar a ideia do condicionamento social do indivíduo, o de classe social para se criticar o “funcionalismo” de Durkheim e permitir a apreensão da historicidade do mundo social – a ideia de que o homem faz a história e é por ela constituído, o que é fundamental para a discussão das contradições do capitalismo, por exemplo –, e, por fim, o de ação social, que fica mais ou menos à meio termo dos dois primeiros, sendo útil quando se quer resgatar o papel de agente dos indivíduos; a ideia de ação social se presta adequadamente ao reforço – talvez menos agressivo à visão individualista moderna – da existência da sociedade não como um fato objetivo, exterior e coercitivo às consciências individuais, como no caso da ideia de fato social,

porém como algo mais que a simples junção de individualidades, tanto quanto tem sido utilizado sempre que se pretende sugerir a origem consensual das realidades sociais – sejam as representações coletivas ou as instituições sociais – e o papel da escolha individual em meio a este universo de valores.

2 Atividade

- ▶ Organize-se em duplas com os colegas;
- ▶ Escolham dois capítulos de diferentes livros didáticos para a disciplina Sociologia e escrevam um texto em que são analisadas as semelhanças e as diferenças de conteúdos e, principalmente, na abordagem de conteúdos semelhantes (teorias, conceitos ou temas).



Atividade no ambiente virtual

Promova um debate no Fórum virtual e socialize com os colegas as respostas de seu grupo para a Atividade 2.

Outra fonte de sugestões programáticas que devemos analisar encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. É verdade, como afirma Moraes (*et al.*, 2004, p. 356-357), que se trata de “programa convencional, nem bom nem ruim, apenas uma possível variante de tantos outros programas, reduzido a conceitos”, uma espécie de “livre associação de ideias e autores” em certa medida considerados relevantes para o campo das Ciências Sociais e para o qual parece bastar a compreensão desses conceitos para que se garanta a aprendizagem das competências e habilidades elencadas.

O conteúdo proposto pelos PCNs está presente nas palavras-chave (destaques em negrito ou não e que constituem conceitos importantes das Ciências Sociais) que encontramos por todo o texto. Estas palavras-chave são (PCNs, 1999, p. 71-85): ciência da sociedade; socialização total; rede de relações sociais; interação social; sistemas sociais; processo social; ação social; estratificação social; castas; estamentos; classes sociais; exclusão social, econômica e política; concentração de poder e de renda; estrutura social; normas e padrões; processo de socialização; fatos sociais; cultura; observação participante; trabalho; semiótica da cultura; áreas de significado; construções simbólicas; diversidade; relativismo cultural; cidadania plena; sociedades complexas; experiências culturais; papéis sociais; identidades sociais; ideologia; alienação; indústria cultural; comunicação de massa; sociedade de consumo; vida social; linguagem; co-

municação e interação; instituição social; ordem social; conflito social; política; relações de poder; escola; família; igreja; fábrica; Estado; sistemas econômicos; capitalismo; modo de produção; tipos de Estado (Absolutista, Liberal, Democrático, Socialista, Welfare-State, Neoliberal); formas de governo; regimes políticos; público e privado; centralização e descentralização; direitos e deveres; sociedade civil; direitos dos cidadãos; democracia; formas de participação política; movimentos sociais; poder público; cotidiano; objetivação e subjetivação.

Estes termos, por si mesmos, já definem um substancial programa de estudos. Muitos programas de curso são organizados de modo a contemplá-los, ainda que a perspectiva dominante seja diferente da que predomina nos PCNs. Entretanto, sabemos que a realidade é muito mais complexa do que as teorias estabelecidas conseguem explicar, de modo que os conteúdos indicados num programa de curso ou matriz curricular não devem constituir um programa fixo, rígido e obrigatório, o que tornaria os conteúdos o objeto do ensino em si, não a compreensão da vida social que a disciplina Sociologia pode proporcionar. Sem dúvida são conteúdos importantes; no entanto, não devem atender à pretensão de serem suficientes para explicar a vida em sociedade, mas partir do pressuposto que conceitos não são a realidade nem estão dados “naturalmente” nos problemas estudados, ao contrário, são construções, ou melhor, representações do real.

Os PCNs orientam a adoção de categorias e conceitos de várias correntes das três principais Ciências Sociais. Desse modo, o aluno pode ter contato com diferentes modos de pensar a sociedade. Categorias funcionalistas, weberianas, marxistas, estruturalistas ou interpretativistas, ao lado de perspectivas antropológicas, sociológicas ou políticas, “costuram” o programa sugerido (mais ou menos ou explícito) e estão presentes em todas as temáticas abordadas. Os PCNs (1999, p. 72) sugerem que

ao se tomar os três grandes paradigmas (sic!) fundantes do campo de conhecimento sociológico – Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim –, discutem-se as questões centrais que foram abordadas, bem como os parâmetros teóricos e metodológicos que permeiam tais modelos de explicação da realidade. No entanto, a grande preocupação é promover uma reflexão em torno da permanência dessas questões até hoje, inclusive avaliando a operacionalidade dos conceitos e categorias utilizados por cada um desses autores, no que se refere à compreensão da complexidade do mundo atual.

Mais uma vez, o risco desta orientação é tornar a disciplina função do ensino de conceitos e não do desenvolvimento de “modos de abordagem” do real. Não que os clássicos não sejam importantes. Qualquer cientista social sabe o valor do conhecimento seguro desses autores. Entretanto, acreditamos que o Ensino Médio não deve ser organizado em função de um es-

tudo teórico semelhante ao do ensino superior de Ciências Sociais. Ao contrário, as ideias dos clássicos devem ser discutidas e avaliadas na medida em que forem importantes para a compreensão de problemas concretos, numa perspectiva de educação científica e crítica, mas não acadêmica (que não é o caso). Pior,

o texto, às vezes, complica-se na linguagem que se quer homogênea na reforma, o que prejudica a leitura, em especial do professor com formação precária. Atentando que esse dado não é raro nas escolas, pois muitos professores de outras disciplinas completam a sua carga didática com Sociologia nas escolas que mantém essa disciplina no currículo. Para estes em especial, mas para todos os professores-alvo dos PCNs (de um modo geral também), pode-se aplicar o adágio atribuído a Santo Agostinho sobre a fé em Deus: “Para quem acredita, nenhuma prova é necessária; para quem não acredita, nenhuma prova é suficiente”. Noutras palavras: para o professor bem formado, autônomo, reflexivo, responsável, ético, que se assume como trabalhador intelectual, produtor de conhecimentos, os PCNs são prescindíveis; para o professor mal formado (para encurtar a história do fracasso), os PCNs não orientam nem ajudam, pois precisam ser decodificados, o que demanda um preparo do leitor. É o caso do PCNs- Sociologia: a partir das palavras – os possíveis conceitos ou categorias –, ali onde o professor mal formado não vislumbra um curso, apenas um vocabulário arbitrário; o professor bem formado, vislumbra muitos cursos, dependendo da perspectiva que assuma e de como “arranja” essas palavras conceitos; mas, mesmo na inexistência do PCNs, esse professor sabe como elaborar um curso de Sociologia. (MORAES et al., 2004, p. 356-357)

As OCNs abordam a questão dos conteúdos não pela construção de uma proposta de programa, muito menos de uma matriz curricular, porém por uma análise das possibilidades de recortes metodológicos de conteúdos disciplinares. Desse modo, afirmam que “diferentemente das outras disciplinas escolares, a Sociologia não chegou a um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja unanimidade, pois sequer há consenso sobre alguns tópicos ou perspectivas” (OCNs, 2008, p. 115), a despeito de alguns conteúdos comuns ou quase sempre presentes e de quase todos os programas contemplarem conteúdos próprios das três áreas das Ciências Sociais.

Em pesquisa sobre os recursos de ensino voltados à disciplina Sociologia na escola média, ao analisar os planos de aula de alunos de estágio docente, e após constatar que os licenciandos tiveram acesso às mesmas referências, Takagi (2007, p. 232) observa que “produziram planos diferentes se analisados individualmente, pois apesar de os alunos apontarem uma tendência de curso ao escolherem temas semelhantes, eles fazem recortes diferentes e consequentemente apresentam cursos diferentes”.

A referida pesquisa atribuiu as divergências observadas “às diferentes realidades vividas nos estágios e às opções de curso

seguidas no bacharelado” (TAKAGI, 2007, p. 232). A autora identificou uma divisão, nos planos analisados, entre abordagens que denominou “Clássica”, “Temática” e “Engajada”, abordagens que de algum modo atualizam a observação de Meksenas (1999) quanto ao que denominou “tendência conceitual linear” e “tendência temática fragmentada” dos programas de Sociologia (TAKAGI, 2007, pp. 211:212, *apud* MEKSENAS, edição de 1994, p. 19). Conforme a Tabela 1, Takagi concluiu que nos planos de ensino analisados a opção por aulas temáticas foi observada na maioria dos casos.

Tabela 1

Tendência	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Temático	75%	76%	85%	44%	89%	95%
Clássico	21%	12%	15%	50%	7%	2%
Engajamento	3%	12%	0%	50%	7%	2%
Sem identificação	0%	0%	0%	0%	0%	2%

Fonte: Takagi, 2007, p. 212.

Os temas encontrados foram Cidadania (englobando noções de direitos humanos, direitos de cidadania, participação cidadã, etc.), Conceito de Sociologia (definições de Sociologia, mas também de sociedade e de relações sociais), Cultura (em que observou a presença de definições de cultura, padrões de cultura, “o homem como produto da cultura”, preconceito, racismo, etc.), Economia/Trabalho (que englobou modo de produção, capitalismo, socialismo, divisão social do trabalho, mais-valia, desemprego, etc.), Política (em que se discutiu definições de poder e de política, os poderes administrativo-políticos, democracia, etc.), Problemas da Sociedade Brasileira (que englobou desigualdade social, escravidão, fome, etc.), entre outros.

É verdade que os planos de curso dos professores não são fortemente convergentes, nem quanto aos conteúdos nem quanto à ordem que os mesmos aparecem em seus programas, de sorte que, dependendo do recorte que se faz, a disciplina abordará determinados conteúdos e não outros.

Porém, entenda-se bem, a dispersão e a diferença dos conteúdos, percebidas e discutidas no texto das OCNs deve-se muito mais às perspectivas e sentidos atribuídos e articulados aos conteúdos que aos próprios, ainda que os vocabulários ou termos utilizados se aproximem. E como dito anteriormente, ainda que se perceba que os planos de ensino de professores, tomados individualmente e em comparação a outros, se diferenciam entre si, considerados em paralelo parecem apontar para um conjunto de conteúdos que não se distanciam do que os livros didáticos e os programas oficiais sugerem.

Em todo o caso, para os autores das OCNs (2008, 116),

essa aparente desvantagem da Sociologia em relação a outras disciplinas escolares – não ter um corpus consensualmente definido e consagrado – pode se revelar uma vantagem, no entanto. É certo que pode trazer um questionamento da parte de outros professores e mesmo alunos, ferindo sua legitimidade já tão precária diante do currículo, mas também é certo que, pelas mãos das recentes e predominantes concepções pedagógicas – os construtivismos, por exemplo –, há um questionamento e uma revisão da organização curricular de todas as outras disciplinas. Questiona-se, por exemplo, a ideia de pré-requisito, isto é, que um tópico dependa de outros anteriores para ser desenvolvido, negando-se, portanto, a ideia de sequencia estabelecida entre os tópicos. Nesse sentido, a Sociologia fica à vontade. Por um lado, a não existência de conteúdos consagrados favoreceria uma liberdade do professor que não é permitida em outras disciplinas, mas também importa numa certa arbitrariedade ou angústia das escolhas... Bem se entende que essa situação também é resultado tanto da intermitência da presença da Sociologia no ensino médio quanto da não constituição ainda de uma comunidade de professores da disciplina, comunidade que possa realizar encontros, debates e a construção de, senão unanimidades – que também não seriam interessantes –, ao menos consensos ou convergências a respeito de conteúdos e metodologias de ensino.

Segundo o documento, os planos de curso apresentados em programas oficiais, currículos escolares e livros didáticos tem privilegiado um ensino disciplinar por conceitos, temas e teorias, ora apresentando todos esses recortes, ora optando por apenas um deles, sendo a tendência a dos professores trabalharem esses recortes separadamente. Algo próximo se verificou em pesquisas sobre o tema⁴.

3 Atividade

- ▶ Organize-se em grupo com seus colegas;
- ▶ Comparem os conteúdos dos programas de curso adotados por cada membro do grupo no último ano em que lecionou a disciplina;
- ▶ Elaborem um quadro sistemático das convergências e divergências de seus programas em termos de conteúdo. Atenção para o significado de termos e dos sentidos atri-

⁴ Exemplos são as seguintes pesquisas: de SANTOS, Mário B. dos. *A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal*. Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Depto. de Sociologia, UNB, 2002. (Dissertação de mestrado); VILLAS BÔAS, Gláucia (Org.). A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas. Série Iniciação Científica, n. 8, 1998, pesquisa desenvolvida como parte das atividades do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura (Laboratório de Pesquisa Social/ IFCS/ UFRJ).

buídos aos conteúdos aparentemente distintos ou iguais para os membros do grupo;

- ▶ Elaborem um texto breve para expor e analisar as conclusões do grupo.



Atividade no ambiente virtual

- ▶ Publique no ambiente virtual o texto elaborado;
- ▶ Promova um debate no Fórum virtual e socialize com os colegas as respostas de seu grupo para a Atividade 3.

Se as OCNs não apresentam uma proposta curricular, sugerem uma abordagem que se dê simultaneamente por conceitos, temas e teorias, pois que “mutuamente referentes”. Desse modo,

ao se tomar um conceito – recorte conceitual –, este tanto faz parte da aplicação de um tema quanto tem uma significação específica de acordo com uma teoria, do contrário os conceitos sociológicos seriam apenas um glossário sem sentido, pelo menos para alunos do 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. Do mesmo modo, as teorias são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia, mas a teoria a seco só produz, para esses alunos, desinteresse. Entende-se também que esses recortes se referem às três dimensões necessárias a que deve atender o ensino de Sociologia: uma explicativa ou compreensiva – teorias; uma linguística ou discursiva – conceitos; e uma empírica ou concreta – temas. (OCNs, 2008, 117)

Nas Ciências Humanas, e mesmo nas ciências naturais, a “reconstrução” do conhecimento científico deve atender aos objetivos didáticos específicos do nível de ensino em que está inserido e

teorias, temas e conceitos devem estar articulados previamente no discurso do professor, de modo que fique claro que há uma necessidade de integração entre a teoria e os temas abordados, não aparecendo esses como exemplos arbitrários. Do mesmo modo, há uma coerência entre a teoria e o uso de determinados conceitos, o que garante que o discurso de uma teoria sociológica tenha sentido e possa ser reconhecido como válido quando se refere ao mundo empírico. (OCNs, 2008, p. 124)

Em certo sentido, a abordagem por teorias, conceitos e temas, como observada nas práticas docentes e discutida pelas OCNs, atualiza um velho debate sobre se o ensino da Sociologia deve ser estruturado em torno de “temas” ou “conceitos” – debate que percorreu os anos 80 até início da década de 1990, conforme documentos resultantes de diferentes fóruns e eventos promovidos por secretarias estaduais e universidades. O que sugerimos é que, em concordância com as OCNs, seja qual for a construção curricular para a disciplina, que os professores articulem seus conteúdos em torno dos três recortes – teorias, conceitos, temas –, de modo a evitar que o conhecimento disciplinar apareça como produto exclusivo da investigação científica, tomada como prática não inserida socialmente e desinteressada. Como sabemos, as ideias são, antes de tudo, ideias sociais; sua produção, reprodução e mudança, entrelaçadas aos processos sociais, à estrutura social e à experiência vivida de grupos e indivíduos participantes que são em contextos delimitados. Portanto, as teorias, os conceitos e os temas devem aparecer pelo que são, representações constituídas e constituintes da vida em sociedade, resultantes de processos dinâmicos relativos ao contexto cultural e a interesses de poder. Conforme as OCNs (2008, p. 125),

o ideal é que esses três recortes possam ser trabalhados juntos e com a mesma ênfase. Entretanto, isso é muito difícil. Normalmente se coloca a ênfase em um ou outro recorte – tomado como centro –, e, a partir dele, os outros recortes assumem o formato de auxiliares – tomados como referenciais –, no processo de explicação de uma realidade ou de um determinado fenômeno social. Seja qual for o ponto de partida inicial – conceitos, temas ou teorias –, é necessário que o professor tenha conhecimentos conceituais e teóricos sólidos, além de saber com muita proficiência os temas que pretende abordar.

4 Atividade

- ▶ Escolha um plano de aula para a disciplina Sociologia – ou elabore um novo – sobre conteúdo de livre escolha;
- ▶ Verifique se ele contempla de modo integrado os recortes sugeridos para o ensino da Sociologia. No caso do plano escolhido abordar exclusivamente uma teoria, um conceito ou um tema, complete-o até que ele refcrcie as três opções metodológicas de forma integrada, prevendo conteúdos e abordagens dos mesmos por meio da relação às teorias, aos conceitos e aos temas pertinentes (que os conceitos visam explicar ou compreender). No caso de necessitar completar o plano de aula, cuide para que os conteúdos a serem ensinados possam ser trabalhados numa única aula, bem como do planejamento das técnicas e dos recursos didáticos necessários;



Atividade no ambiente virtual

► Observe que até o passo 2 você terá produzido ou obtido um plano de aula, portanto um esquema sistemático dos objetivos gerais, dos tempos, dos espaços, das técnicas e dos recursos a serem empregados;

► A partir deste ponto, escreva a aula, isto é, um texto que imprima as explicações que seus alunos deverão estudar. O que solicitamos aqui é que você exponha textualmente o conteúdo que será ensinado ao aluno do Ensino Médio, registrando no texto o que seria a sua fala para uma classe de alunos, pela qual você explica o conteúdo ao mesmo tempo em que demonstra as relações entre a teoria, os conceitos e o tema (ou temas) envolvidos.

A atividade deverá ser realizada individualmente.

Mas os recortes propostos não devem ser tomados em substituição ao fim de produzir nos alunos do Ensino Médio a compreensão típica, o modo de raciocínio, a atitude cognitiva própria às Ciências Sociais, sendo estes recortes fundamentais como meios e ferramentas, não fins em si mesmos. Sem dúvida, os conteúdos são fundamentais num projeto de ensino. No entanto, eles pouco significam se seus supostos conhecedores não forem capazes de mobilizá-los mentalmente na articulação de sentidos que permitam a compreensão do mundo ao redor. O que pretendemos com a disciplina no Ensino Médio não é apenas produzir em nossos alunos a capacidade de falar utilizando as palavras típicas dos discursos sociológicos – numa espécie de “senso comum erudito”, como bem relembraram Tomazi e Lopes Júnior (2004, p. 68) a expressão cunhada por Bourdieu –, a partir do que os alunos se tornariam falantes capengas de uma “língua estrangeira”, cujos sentidos articulados em seus vocabulários teriam sido reelaborados a partir de seu próprio universo, mas não em confronto e diálogo com este, portanto com pouco impacto sobre sua visão de mundo e seu modo de pensar. Ao contrário, pretendemos que nossos alunos tornem-se falantes competentes de modos discursivos elaborados no âmbito das Ciências Sociais, capazes de criar sentidos, de pensar criativamente com os novos vocabulários aprendidos, de produzir e reelaborar esses vocabulários em diálogo com as teorias e os conceitos oferecidos pelas Ciências Sociais; capazes, enfim, de imaginação sociológica e impulso transformador – das representações, sentidos e instituições.

5 Atividade

► Em grupo, escolham um capítulo de um livro didático para a disciplina Sociologia e escrevam um texto em que o grupo analisa a presença ou ausência dos recortes discutidos nas OCNs.

Publiquem no ambiente virtual seus resultados para a Atividade 5.

Um limite na produção de um programa de curso de Sociologia, de grande alcance, quiçá nacional, diz respeito às condições reais em que a disciplina Sociologia é realizada. A proposição de um currículo que não leve em conta as condições altamente diversificadas das escolas brasileiras e as diferenças regionais de nossa sociedade corre o risco de permanecer abstrato, de modo a não possibilitar que seja adotado ou cumprido em sua totalidade. No limite, qualquer currículo ou programa de curso enfrentará este obstáculo, dado ser impossível prever e corresponder a qualquer condição ou contexto. Disso decorre que é altamente desejável que os programas sejam resultantes de uma reflexão presente no interior das escolas.

No que diz respeito à elaboração de um programa curricular para a disciplina Sociologia, para o nível médio de ensino, sugerimos que o professor (ainda que não envolvido diretamente na definição curricular) reflita e esteja atento à explitação de seus objetivos educacionais. E que não esqueça que pensar o sentido da disciplina é pensar a natureza de seu conhecimento, suas especificidades, o que promove (ou deveria promover) em termos de desenvolvimento dos indivíduos, suas relações com a posição política do professor, etc. Outro aspecto importante é a justificação de seus conteúdos, pois não basta arrolarmos, na construção de um programa de curso ou currículo, uma série de temas ou conceitos típicos – o que, em última análise, poderá somente nos fornecer uma lista de palavras a ensinar. Entre inúmeros problemas relativos à justificação de conteúdos temos: a categoria dos denominados “clássicos” da disciplina, a história do campo científico, a atual agenda política e científica das Ciências Sociais, a “regionalização” dos conteúdos e a diversidade de paradigmas, linhagens ou escolas teóricas. Portanto, este item também se relaciona a uma reflexão sobre a natureza do conhecimento científico em Ciências Sociais. Além dos anteriormente descritos, os professores ainda deveriam considerar as melhores opções metodológicas e de tratamento didático – e aqui entrariam todas as questões referentes à organização disciplinar, à tradução e à transposição dos “saberes científicos” em “saberes escolares”, a concepção que fazemos de nossos alunos – dos jovens e adolescentes aos quais dirigimos nossa disciplina, as estratégias de mediação do conhecimento. Por fim, são aspectos igualmente relevantes a função e a posição da disciplina

num quadro mais amplo de problemas, desde sua presença na formação de professores ao seu lugar numa matriz curricular, sua presença – ou não – em vestibulares, sua inserção – ou não – no ensino fundamental, etc.

Este curso não propõe um currículo. As disciplinas estudadas neste módulo do curso tiveram, antes, o objetivo de reforçar, aprofundar e ampliar os estudos realizados pelos professores cursistas em sua formação acadêmica. Mais importante, porém, perseguiram o objetivo de sugerir conteúdos considerados relevantes concomitantemente a refletir sobre as possibilidades práticas de trabalho em sala de aula a partir dos mesmos. Disso decorre que os cursistas não devem entender as disciplinas estudadas como a proposição de um currículo para a disciplina. Sobre este ponto ainda aguardamos que, em diálogo com a comunidade acadêmica, a experiência e o saber acumulados pelos docentes do Ensino Médio possam encontrar espaços de comunicação, reflexão e análise para que se possa, a partir de então, construir-se critérios mais consistentes para nossas escolhas curriculares.

Por fim, estudamos também possíveis recortes metodológicos para o tratamento de conteúdos da disciplina, conforme o texto das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e que estes recortes devem ser articulados de modo integrado na organização de uma aula para a disciplina.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Ao longo do Módulo I foi indicada aos cursistas a leitura do texto das OCNs e, ao final do mesmo módulo, uma atividade proposta solicitou a leitura completa do mesmo texto para que fossem então respondidas algumas questões. Agora, solicitamos que os professores cursistas leiam a entrevista de Nelson Dácio Tomazi, um dos autores das OCNs, feita por Ana Laudelina Ferreira Gomes: “Conversas sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN’s)”, publicada na revista Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 591-601, jul./dez. 2007, e após a leitura desenvolvam a seguinte atividade:

CONHECENDO MAIS SOBRE

- TAKAGI, Cassiana T. Tedesco. *Ensinar Sociologia: análise dos recursos de ensino na escola média*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2007. Orientador: Amaury César Moraes. Esta dissertação pode ser acessada pela Biblioteca Digital da USP
Link: <http://www.teses.usp.br>
- BRIDI, Maria A.; ARAÚJO, Sílvia M. de; MOTIM, Benilde L. *Ensinar e aprender Sociologia*. São Paulo: Contexto, 2009.

► Organizem-se em grupos;

► Discutam a entrevista à luz da presente aula e do texto das OCNs;

► Escrevam um texto em que o grupo analisa a entrevista e “dialoga” com o entrevistado;

► Organizem um fórum no ambiente virtual para debatem com os colegas suas conclusões.

COMO VIMOS NESTA AULA...

Nesta aula vimos que as propostas curriculares oficiais e também as apresentadas em livros didáticos divergem, porém não significativamente, em termos de seus conteúdos aparentes, apesar de que é provável que diferenças relevantes se deem quanto ao sentido com que conteúdos são abordados pelos professores.

Analisamos algumas dificuldades na organização de um programa de curso para a Sociologia e acompanhamos em parte o debate sobre um programa unificado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Heloísa Buarque; SZWAKO, José Eduardo (Orgs.). *Diferenças, igualdades*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. [Coleção Sociedade em foco: introdução às Ciências Sociais. Concepção: Heloísa Buarque de Almeida e Álvaro Comim (Vários autores), 2009].
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTIL, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 11.684*, de 2 de junho de 2008. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias*. v. 4. Brasília, DF, 1999.
- BRIDI, Maria A.; ARAÚJO, Sílvia M. de; MOTIM, Benilde L. *Ensinar e aprender Sociologia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.
- COSTA, Cristina. *Sociologia – introdução à ciéncia da sociedade*. São Paulo: Moderna, 1997.
- DUMONT, Louis. *Homo hierarchicus – o sistema das castas e suas implicações*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- GIGLIO, Adriano. *A Sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências no Brasil – anos 40 e 50*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1999. [Orientador: Luiz Werneck Vianna].
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- LAGO, Benjamin Marcos. *Curso de Sociologia e Política*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MEKSENAS, Paulo. *Sociologia*. 2. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Editora Cortez, 1999.
- MEUCCI, Simone. *A institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. Dissertação de mestrado. Campinas, SP: Unicamp, 2000. [Orientador: Otávio Ianni].
- MILLS, Charles W. *A imaginação sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- MORAES, Amaury C.; TOMAZI, Nelson D.; GUIMARÃES, Elisabeth F. Análise crítica das DCN e PCNs. In: *Seminário Orientações Curriculares do Ensino Médio*. v. 1. Brasília: MEC – SEB, 2004. p. 343-372.
- MORAES, Amaury César. Desafios para a implantação do ensino de Sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (Orgs.), *A Sociologia vai à escola. História, Ensino e Docência*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009.
- OLIVEIRA, Périco Santos de. *Introdução à Sociologia*. 20. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. In: *Educação e Sociedade*, n. 50, ano XVI, abril/1995.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. Neoliberalismo: gênese, retórica e prática. In: *Filosofia, sociedade e educação*. v. 1, n. 1, 1997.
- SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores de Sociologia da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, junho/2003. [Orientador: Carlos Benedito Martins].
- SARANDY, Flávio M. S. *A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o Ensino Médio no Brasil*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, outubro/2004. [Orientadora: Gláucia Villas Bôas].
- TAKAGI, Cassiana T. Tedesco. *Ensinar Sociologia: análise dos recursos de ensino na escola média*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2007. [Orientador: Amaury César Moraes].
- TOMAZI, Nélson; LOPES JÚNIOR, Edmilson. Uma angústia e duas reflexões. In: *Sociologia e Ensino em debate. Experiências e discussão de Sociologia no ensino médio*. CARVALHO, Lejeune M. G. (Org.). Ijuí, RS: Unijuí, 2004.
- TOMAZI, Nélson Dácio (Org.). *Iniciação à Sociologia*. São Paulo: Atual, 1999.
- _____. *Sociologia para o ensino médio*. São Paulo: Atual, 2007.
- VILLAS BÔAS, Gláucia (Org.). A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas. Série *Iniciação Científica*, n. 8, 1998. [Pesquisa desenvolvida como parte das atividades do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura – Laboratório de Pesquisa Social/IFCS/UFRJ].

Elementos formais do trabalho didático rotineiro

Flávio Marcos Silva Sarandy

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Nesta aula sistematizaremos certas noções relativas ao trabalho didático rotineiro, em especial sobre o planejamento das aulas para a disciplina. Estas noções serão tratadas nesta aula a partir de um ponto de vista formal. Mas não constituem fórmulas para o ensino, tão somente definições que podem vir a ser úteis.

PROPOONDO OBJETIVOS

O que se pretende nesta etapa do curso é:

- ▶ Fornecer noções formais de elementos da atividade didática cotidiana;
- ▶ Levar o aluno a aplicar o que estudou sobre memória de sua trajetória em sua prática de ensino.

CONHECENDO SOBRE

Os instrumentos formais do trabalho docente e a dinâmica da aula

Refletir sobre a prática de sala de aula de forma abstrata é motivo de temor. O risco aumenta se nos damos a imaginar técnicas e atividades sem antes conhecer o contexto sobre o qual pensamos utilizar os métodos e as técnicas pensados. Sem qualquer conhecimento do aluno com o qual estaremos lidando ou o contexto institucional da escola. Discutir sobre a prática de ensino voltada a um aluno abstrato numa escola imaginária é improíncio, senão absurdo. Entretanto, é possível que algumas noções sistemáticas, tomadas com extremo cuidado, possam ser úteis como ponto de partida à atividade

didática do professor em seu cotidiano escolar. Como alerta Ghiraldelli Jr. (2005, p. 2), em curioso artigo,

Jamais acredite que há técnicas universais capazes de servirem para todo e qualquer conteúdo a ser ensinado. Mas jamais acredite que não há um ponto comum entre os vários conteúdos, capaz de fazer todas as matérias serem ensinadas de modo semelhante. Um deles é o livro – o livro que você deve escrever! O livro que você vai fazer, registrando as técnicas que você acredita que podem funcionar e melhorar o aprendizado da matéria em questão, é a chave de seu ensino na parte didática. Testar técnicas é uma obrigação, mas nunca parar de testar é transformar seus alunos em cobaias. Você não pode ser professora se quer ter cobaias e não alunos. Além disso, lembre-se de que cada técnica não tem razão de ser em si mesma. Cada técnica é uma forma de articular algum meio para atingir determinados fins. Fora disso, você estaria cultuando sua profissão não como professora, mas como uma reduzida criadora de “didatiquices”.

A noção de método

Que entendemos por método?

No Dicionário Aurélio 1^a edição, 15^a reimpressão), encontramos a seguinte definição, dentre outras:

1. Caminho pelo qual se chega a um determinado resultado, ainda que esse caminho não tenha sido fixado de antemão de modo deliberado e refletido.
2. Programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado.
3. Processo ou técnica de ensino.
4. Modo de proceder; maneira de agir. Prudência, circunspeção, modo judicioso de proceder.

O método de ensino pode ser definido como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos que organizam a si-

tuação de ensino e visam à produção de aprendizagem. Neste sentido, a noção de método de ensino, em geral, implica um conjunto mais amplo que a expressão técnica de ensino, apesar de que para fins deste curso prescindimos desses detalhes.

Se por método de ensino nos referimos ao caminho geral que entendemos necessário para alcançar um objetivo pedagógico, a metodologia de ensino pode ser compreendida num duplo sentido, num uso corriqueiro, como conjunto de métodos, como no termo “metodologias”; e num sentido mais estrito, e utilizado neste curso, como área de investigação – o estudo dos métodos (em dicionário também é possível encontrar “arte de dirigir o espírito na investigação da verdade”). É evidente o componente normativo da área, como de resto em todo o conhecimento relativo à educação. Não escapa a este tipo de investigação um julgamento valorativo sobre métodos bons e ruins. Entretanto, como possibilidade de pesquisa científica e acadêmica, cabem os mesmos cuidados para tornar dogmático o que ainda pouco se conhece.

Definição de planejamento

No dia a dia escolar o professor convive com um cipoal de vocábulos de sentido nem sempre claro – ou porque estes podem variar e de fato variam – e cujo emprego pode ser alguma utilidade na organização do trabalho docente. Um desses termos é projeto. E a dúvida aumenta quando palavras próximas, ou aparentemente próximas, convivem num mesmo espaço, como projeto, planejamento, método, técnica, plano, programa, etc. É importante sistematizarmos algumas noções e conhecermos certas definições (meramente formais).

Afinal, o que queremos dizer quando usamos o termo projeto? O vocábulo projetar tem origem no termo latino *projectu*, sendo que projetar significa “arremessar, lançar para diante, atirar longe” (Dicionário Aurélio, citado). O projeto pedagógico de uma escola não é o mesmo que um simples plano de trabalho que detalha passo a passo o que se pretende seja feito. Em suas dimensões pedagógica e político-administrativa, o projeto é, ou deveria ser, em consonância com seu sentido etimológico, similar a um mapa, indicando rotas possíveis, caminhos mais adequados, porém não fixando cada passo que se deve dar. Ele fornece a estratégia geral por meio da qual a escola se projeta para diante, o que implica que o projeto é dinâmico, nunca uma camisa de força. Mas o rigor nesse jogo de palavras deve ser evitado, dado que os termos linguísticos não carregam em si essências universais. O mais importante é compreendermos que é possível um mínimo de organização do trabalho docente sem perdermos de vista sua inserção sociológica e sua dinâmica política.

Aspecto importante quanto ao projeto político-pedagógico da escola (ou projeto pedagógico), dado que atualmente o

termo “político” parece estar sendo preterido), é que a LDB determina que este projeto seja realizado pela própria escola e que os professores participem ativamente de sua construção. Isso é importante, sem dúvida, ainda que nem sempre possível perante a necessidade do professor de empregar-se em duas ou mais escolas, condição que dificilmente permite que a docência seja uma experiência “imersiva”.

E o que pretendemos dizer quando falamos em plano de aula ou plano de curso? O que é, afinal, um planejamento? Planejar é reagir com curiosidade e esforço de inteligência diante de um problema. O planejamento é um processo mental no qual partimos da definição de objetivos (onde desejamos chegar) e prevemos todos os passos, recursos e dificuldades necessárias para o alcance destes objetivos. O plano é o resultado do planejamento. Planejamento é processo, o ato de planejar em execução; já o plano é o planejamento elaborado, escrito ou não. Diante de um problema procuramos refletir para decidir quais as melhores alternativas de ação possíveis para alcançar determinados objetivos, isto é, qual o método que adotaremos, mas sempre a partir de certo contexto e considerando as circunstâncias determinadas. No processo de planejamento procuramos responder a perguntas como: Qual o objetivo que pretendo atingir? Em quanto tempo pretendo alcançar este objetivo? Como posso e por que meios alcançar o que pretendo? Quais os recursos de que necessito para alcançar meu objetivo? Como analisar a situação, por que critérios, a fim de verificar se o que pretendo foi alcançado?

Disso decorre que podemos sistematizar algumas etapas do planejamento de uma aula, ainda que a título ilustrativo. A primeira se pode definir como sendo o conhecimento da realidade, isto é, identificar para quem se vai planejar: as aspirações, as frustrações, as necessidades e as possibilidades do aluno. Essa sondagem poderá ser feita através de um bate-papo ou de um questionário. É uma boa forma para não correr o risco de propor o que é impossível alcançar ou o que não interessa ou, ainda, o que já foi alcançado. A segunda diz respeito à elaboração do plano. A partir da sondagem faz-se um diagnóstico das necessidades e possibilidades de trabalho com a turma. Elabora-se um plano de atividades que deve seguir alguns passos para a organização do trabalho didático. Neste, deve-se prever objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos e formas de avaliação. A isto chamamos plano de aula. Os objetivos constituem a descrição clara do que se pretende alcançar como resultado da atividade de ensino – observe que os objetivos são objetivos dos alunos ou para eles. O conteúdo deve ser compreendido como instrumento básico para os objetivos de ensino estabelecidos, devendo estar relacionado aos mesmos, e não necessariamente precisam ser elencados em detalhes, sendo mais importante o professor definir a ideia central de cada conteúdo. Procedimentos de ensino são ações, atividades, processos ou comportamentos planejados pelo professor para colocar o aluno em contato direto com os con-

teúdos, sejam estes teorias, conceitos ou temas, em função dos objetivos delimitados. Dentro de procedimentos podemos destacar a escolha das técnicas de ensino e a seleção dos recursos de ensino. Na sequência, temos a etapa da execução de nosso plano de aula e que pode sempre esbarrar em elementos não previstos no plano, que por isso mesmo deve prever uma margem de flexibilidade, ser alterável conforme a necessidade indique. Por fim, a última etapa, porém não menos importante, é avaliação do plano. Ela é importante para que possamos saber se estamos, de fato, alcançando o que esperamos alcançar. Consiste em avaliar os resultados obtidos e avaliar a eficiência de nosso trabalho.

Um plano não deve descuidar de sua coerência e unidade, isto é, da necessária conexão entre meios e fins, entre os objetivos e os procedimentos, recursos e avaliação previstos. Também deve prover continuidade e sequencia de estudos para que o trabalho seja sistemático e integrado em uma sequência gradual, didática e lógica de estudos. Mas também deve ser flexível para permitir reajustes às situações contingentes. Um plano no qual não se conta com o imprevisível não é um bom plano, pois não permite a inclusão de novas situações dentro do conteúdo a ser aprendido, que poderão ser aproveitadas enquanto situações de aprendizagem para alunos e professor.

Sempre podemos esperar uma pergunta que nunca nos ocorreu, uma leitura distinta, porém plausível, um movimento inesperado da classe, a expressão de uma necessidade que não consideramos. Tanto quanto devemos (e não somente porque professores da disciplina Sociologia) abrir a aula à experiência do vivido, ao que circunda a escola e a sala de aula e mais que as circunda, as invade de um modo ou de outro. Alunos não são seres abstratos e sua presença em sala carrega com eles parte da vida social que nos interessa compreender – e que nos interessa que eles próprios compreendam. A escola e também a aula não subsistem suspensas num vácuo em meio a um universo ideal. Uma aula de Sociologia que não se faz em íntima conexão com o fluxo de experiências em meio à vida social é um desperdício. Também devemos evitar a ideia de que não se deve “fugir” do conteúdo previsto, a exemplo do que pensa Dermeval Saviani (1986), pois a definição dos conteúdos e de sua relevância é sempre arbitrária. Mas com isso não se elimina a necessidade de um plano e de uma direção a uma meta a alcançar.

Além disso, um plano deve ter objetividade e funcionalidade, deve atender às condições reais sobre as quais se trabalha, os interesses e a demandas dos alunos e da comunidade, e os recursos disponíveis, de modo a responder a questões práticas que emergem da atividade de organização do ensino. Ademais, o plano deve ser preciso e expresso com clareza para que seja inteligível a todos seus eventuais leitores e interessados – a começar pela linguagem utilizada. Deve se permitir ser compreendido e aplicado por outro professor.

Talvez se pense que o dito anteriormente expresse a opinião de que o planejamento é necessário para se evitar a improvisação, o que, em si mesma, não constitui um erro, mas um risco. No entanto, creio que o maior benefício do planejamento fica com o professor, já que evita a rotina, contribui para a realização dos objetivos de ensino, lhe fornece um norte para seu trabalho e, principalmente, lhe poupa tempo. Como crítica, devemos apenas ter cuidado com o excesso de burocracia nos planejamentos escolares, algo muito comum, que mais engessa o ensino e desgasta o professor – e produzindo o efeito contrário do que se deseja: tomndo-lhe um tempo precioso para a pesquisa.

Ainda num registro meramente formal, o planejamento escolar diz respeito ao processo de tomada de decisão quanto aos objetivos a serem atingidos e à previsão das ações, tanto pedagógicas como administrativas, e que devem ser executadas pela equipe de agentes educativos da escola, calcadas nas condições objetivas do sistema de ensino, bem como nos interesses da comunidade e do projeto pedagógico da instituição escolar. Já o planejamento curricular diz respeito à relação entre os princípios epistemológicos e os conteúdos teóricos de uma área de conhecimento e as teorias educacionais adotadas pelo sistema de ensino e pela escola, tanto quanto à relação destes com os objetivos gerais definidos para cada série e seus conteúdos programáticos.

Por planejamento didático podemos compreender a operacionalização do plano curricular, isto é, a organização dos processos e situações de ensino, o que envolve a elaboração de aulas, o planejamento de atividades e experiências discípulas, a definição quanto ao tempo e ao espaço, a previsão dos recursos e o planejamento da avaliação. Em outros termos, é a organização e a otimização das relações de ensino. A partir do planejamento didático há um desdobramento no qual são seguidos os mesmos passos e pensados os mesmos elementos (condições socioeconômicas, cultura local e institucional, ambiente, espaço, tempo, objetivos, conteúdo, métodos, procedimentos, recursos, atividades, avaliação):

1. O planejamento de curso é a previsão dos conteúdos programáticos, das atividades e da avaliação a serem realizadas em uma determinada classe de alunos para um determinado período letivo, levando-se em conta a realidade desses alunos, sua condição, suas necessidades e seus interesses, bem como expectativas sociais e pressupostos políticos do processo de ensino. O plano de curso pode ou não refletir a totalidade do currículo previsto;

2. O planejamento de unidade é o planejamento de um determinado campo significativo do plano de curso;

3. O planejamento de aula é a operacionalização do plano de curso e do plano de unidade, onde se devem prever

minimamente objetivos, conteúdo, métodos, procedimentos, recursos, atividades e avaliação para a realização de uma aula diária.

O professor deve prever as dificuldades que podem surgir durante a ação docente ou durante uma aula, para poder superá-las com economia de tempo; evitar a repetição rotineira e mecânica de cursos e aulas, porém igualmente evitar modismos e inovações tidas por válidas em si mesmas; adequar o trabalho didático aos recursos disponíveis e às reais condições dos alunos e da escola – e também à sua própria condição, pois espera-se tudo do professor, ainda que pouco se lhe ofereça; adequar os conteúdos, as atividades e os procedimentos de avaliação aos objetivos propostos; garantir a distribuição adequada do trabalho em relação ao tempo disponível.

A literatura pedagógica tem sido farta em sistematizar a atividade didática e, como dito antes, não nos interessa uma visão procedural em excesso nem a sugerir que o ensino torne-se atividade burocratizada. Mais adiante refletiremos mais detidamente sobre isso. No Módulo III, na disciplina de orientação ao TCC, você analisará um modelo para um plano de ensino.

Passemos agora a detalhar algumas definições e noções relativas ao nosso trabalho docente cotidiano.

Objetivos educacionais

Os objetivos educacionais referem-se a aprendizagens de conteúdos cognitivos, procedimentais ou atitudinais ou, ainda, conceituais e factuais, conforme linguagem em voga e que uso, porém não sem algum desconforto, dado que seus pressupostos são antes objetos de pesquisa que espelhos da realidade. Os objetivos são definidos como aqueles significativos para uma determinada etapa de ensino. A educação necessariamente visa a uma mudança de comportamento, seja em consequência de uma mudança nos valores, no modo de pensar, nos conhecimentos e crenças ou nos sentimentos. O objetivo educacional, desse modo, é a explicitação em linguagem verbal, de preferência com clareza e precisão, da mudança que se deseja no aluno ao longo do processo de ensino.

Os objetivos gerais são os objetivos a longo prazo e expressam os fins últimos da educação, referentes a uma determinada área de estudos, um sistema de ensino, uma escola ou um grau/etapa/nível do ensino. Em verdade, os objetivos gerais expressam e estão em sintonia com a concepção de sociedade e de homem que propugna, ainda que de modo não consciente, bem como expressam os princípios filosóficos, valores sociais e teorias educacionais adotados. Já os objetivos específicos referem-se a uma unidade de ensino, uma disciplina, uma aula. São as mudanças comportamentais esperadas ao longo

do processo de ensino e devem ser formulados em termos do comportamento observável no aluno em relação à sua compreensão da realidade social que se espera desenvolver e aos conteúdos que se espera ele passe a conhecer.

Os objetivos específicos têm por função – o que já expressa sua utilidade para o professor – estabelecer, de modo suficientemente claro, preciso e objetivo, os fins a serem alcançados ao longo e ao fim do processo de ensino; visam orientar as atividades, o uso dos recursos e a definição dos procedimentos mais adequados para a sua obtenção; e detalhar os procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem e do trabalho docente. Trata-se de tornar claro os propósitos da atividade educativa, de modo a permitir seu desenvolvimento a contento.

Mas há que se refletir seriamente sobre objetivos de ensino, e a despeito das definições formalmente estabelecidas. Porque objetivos devem ser compreendidos como reais, parte do que se quer ou do que se deve fazer como ofício docente. Não devem ser “objetivos de faz de conta”, colocados em planos de aula “feitos apenas por fazer”. Neste sentido, é de pouca utilidade escrever em seu plano de aula que se pretende desenvolver um “aluno crítico, reflexivo, participativo social e politicamente”, porque não se pode esperar alcançar isso numa aula e porque os objetivos que você pode fixar devem ser objetivos mesmo: metas definidas com objetividade e, de algum modo, avaliáveis e até mensuráveis quando for o caso.

É preciso que o professor e a professora se perguntuem sobre metas mais factíveis. Em arremedo a Ghiraldelli Jr. (site do autor), podem perguntar se um aluno deve saber poder entender um conceito do tipo “ideologia”, para utilizarmo-nos de um exemplo das OCNs, ao final de quanto tempo? Deve saber relacioná-lo à ideia de Cultura? Assim sendo, que tipo de relação você espera que ele faça? Seu aluno deverá compreender classe social apenas conceitualmente ou você espera que ele utilize o conceito em descrições significativas da vida social? Como você avalia ou mesmo “mensura” isso? Como você vai preparar seu aluno para determinados filmes, por exemplo, para que não sejam apenas um “cineminha” na aula? Ele vai suportar a “desestabilização” provocada pelo contato com determinado conteúdo, e como você vai saber sua reação e saber do seu sucesso? Como sugere o autor citado,

como vê, no limite, sua profissão não é complexa, é simples. Você pode complicá-la à toa. Muitos são os pedagogos e pedagogas que as complicam à toa. Nada é mais simples do que uma profissão de professora se você a toma da seguinte maneira: fixa os objetivos e, então, trabalha para que eles possam ser alcançados. Se os objetivos são modestos, você pode saber se está atingindo alguns deles e, assim, pode ter *feedback* imediato a respeito da sua profissão. Agora, se você começa a refletir sobre o que teses e mais teses de pós-graduação em educação, vindas da “cultura da pedagogia”, vão lhe dizer para fazer, cuidado, você pode estar desviando sua atenção. Pois cada vez mais as teses servem

apenas para alimentar a carreira do ensino superior, e não para resolver os problemas reais que você, professora, enfrentará nos momentos da aprendizagem.

Não sugerimos aqui que se negligencie o conhecimento pedagógico e os resultados de pesquisas acerca da metodologia do ensino – o que seria um contrassenso nesta disciplina –, porém que você, professor e professora, pense com autonomia sobre quais são os seus objetivos educacionais e de que forma você pode concretizá-los.

Conteúdos de ensino

De fato, a educação tem por função uma mudança qualitativa no modo de ser, pensar, sentir, agir e perceber de um indivíduo ou grupo. Sendo assim, os conteúdos seriam toda mudança verificada – proporcionada por e, ao mesmo tempo, expressa em conhecimentos, valores, crenças, comportamentos e modos de pensar aprendidos. Podemos definir os conteúdos, como o fez Haidt (2000), em “conhecimento sistematizado e organizado de modo dinâmico, sob a forma de experiências educativas”. No entanto, outros autores definem e classificam os conteúdos de diferentes modos:

- ▶ Conhecimentos sistematizados e experiências educativas;
- ▶ Conteúdos conceituais, factuais e procedimentais;
- ▶ Conhecimentos, valores, procedimentos, competências e habilidades; etc.

Creio que, mais importante que uma classificação, é a definição do que se espera em termos de mudança qualitativa, seja no comportamento observável, seja em operações cognitivas ou outras. E se de fato pudermos dizer que a educação é uma narração sobre o mundo (social) e sobre a experiência de vida (individual e social), tanto quanto uma redescrição a partir da criação de novas narrativas e outras fabulações, os conteúdos sempre terão um componente afetivo ao lado de um componente cognitivo. Afetivo, aqui, compreendido de modo lato, relacionado à valoração e ao julgamento da experiência, própria e alheia. Neste sentido, o conteúdo é propriamente a mudança desejada (ou verificada) que o componente da mudança em si mesmo. O que, logicamente, torna indivisível conteúdo e objetivo.

Como vimos nas OCNs, os conteúdos em Sociologia podem ser teorias, conceitos e temas, integrados na aula. Tais conteúdos devem ser função de seu objetivo de ensino, que, no limite e igualmente para todas as aulas, é prover o aluno da

capacidade intelectual de compreender e explicar fenômenos da vida em sociedade. Isso não contradiz a visão de que os conteúdos são importantes. Apenas que eles são importantes justamente pelo que deles se espera em termos de desenvolvimento dos alunos.

Mas até mesmo os conteúdos necessitam de uma razão que os justifique, subsumidos que devem ser a finalidades mais amplas de desenvolvimento. Recordemos o que foi estudado no Módulo I: à disciplina Sociologia cabe provocar no aluno o estranhamento perante fatos, fenômenos, eventos e comportamentos, construir nele a dúvida e a atitude crítica que não aceita o dado como dado, senão o problematiza e o apreende no esforço explicativo e compreensivo, desnaturalizando as explicações dos fenômenos sociais, que se apresentam como afirmação de uma realidade imutável, sem história e sem sujeito. Da disciplina Sociologia espera-se que possa imbuir no aluno a percepção de que os fenômenos sociais – assim como as crenças, imagens, valores e normas que compartilhamos na vida em sociedade – têm origem nas contradições sociais de períodos históricos determinados e nas lutas travadas cotidianamente por agentes que criam, pensam, imaginam, perseguem interesses, pois sujeitos de sua própria vida e da História, ainda que constrangidos por condições objetivas e estruturais. À disciplina solicita-se que provoque nos alunos a imaginação sociológica, um impulso criativo que o leve à produção de inteligibilidade sobre sua própria experiência individual em articulação com a História. Não foi outra a forte sugestão de Wright Mills, e é a este fim que os conteúdos devem servir.

Existem aspectos “técnicos” a respeito do assunto que por sua condição questionável e seu acento normativo não nos interessa aprofundar. Exemplo disso é a classificação de Haidt (2000) dos critérios que devem ser considerados para a definição dos conteúdos, como *validade*: relação clara entre os objetivos definidos e os conteúdos trabalhados; *utilidade*: os conteúdos curriculares são considerados úteis quando estão adequados às exigências e condições do meio em que os alunos vivem, satisfazendo suas necessidades e expectativas, tendo valor prático e aplicabilidade concreta; *significação*: relação com experiências anteriores e próximas, tendo sentido para o aluno; *adequação ao nível de desenvolvimento do aluno*: o conteúdo deve ser adequado ao nível de desenvolvimento psíquico, social e cognitivo do aluno, conforme as conhecidas etapas de maturidade de suas estruturas cognitivas ou mentais, na linha das teorias desenvolvidas desde Piaget; *flexibilidade*: possibilidade de realização de alterações nos conteúdos previstos sem perda dos objetivos definidos.

Organizar os conteúdos é importante, pois é preciso selecionar o que pode e deve ser trabalhado num momento e o que será trabalhado mais adiante. Organizar os conteúdos é essencialmente estabelecer uma ordem, uma sequencia e uma relação entre esses conteúdos para que o trabalho ga-

nhe eficácia. Ou seja, além de estabelecermos o quê ensinar e como ensinar, também precisamos decidir em que ordem. Pode-se estabelecer uma organização interna do conteúdo – sua sistematização para apresentação ao aluno – a partir de um critério lógico, próprio do sistema conceitual da área de saber em questão, isto é, como o conteúdo seria visto por um especialista. Ou pode-se organizar o conteúdo a partir de um critério didático, que expressa a condição do aluno de aprenderê-lo ou, nos dizeres de Haidt (2000), citando Ralph W. Tyler, indicando relações tais como podem aparecer ao aluno. Sem dúvida, é preciso um planejamento da organização dos conteúdos visando à sua apresentação de modo que este favoreça sua aprendizagem significativa, condição que o conteúdo ensinado faça sentido ao aluno.

1 Atividade

- Elabore um plano de aula em que objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e métodos avaliativos estejam bem definidos e articulados.

A atividade pode ser realizada em grupo.

Na literatura pedagógica podemos encontrar diversas sugestões de encaminhamento da aula, em geral consubstanciadas em “passos” ou “fases”, como as seguintes: a primeira é a “exploração” ou “sondagem”, que consiste numa sondagem que o professor realiza para saber o conhecimento do aluno sobre a unidade a ser trabalhada e na motivação para despertar o interesse sobre essa unidade; após a sondagem, passar-se-ia à apresentação geral da unidade, isto é, a exposição do professor acerca dos aspectos e ideias essenciais da unidade, dando uma visão de conjunto e as relações entre os diversos conteúdos que compõem a unidade; a assimilação, que é a fase de estudo propriamente dita, quando os alunos estudam toda a unidade de modo lógico e ordenado, por meio de suas subunidades, lendo, observando, fazendo experiências, manipulando materiais, coletando dados, realizando entrevistas, etc.; a organização, em que o aluno sistematiza os dados e informações adquiridos ou construídos e, analisando o resultado de sua pesquisa, anotando conclusões anteriores e elaborando relatórios de forma clara, objetiva e precisa – nesta fase, o aluno integra os conhecimentos realizando resumos, quadros sinóticos, sínteses, relatórios de pesquisa, etc.; e, por fim, concluindo-se com a fase de expressão, na qual o aluno apresenta oralmente e/ou por escrito a unidade, ou melhor, seu aprendizado do conteúdo da unidade estudada, expondo o conhecimento adquirido e suas reflexões acerca do assunto.

Avaliação

O que significa avaliar? Que quem avalia faz uma apreciação, um julgamento a partir de certos critérios, sobre o objeto da avaliação. A partir de um ponto de vista etimológico, avaliar é determinar o valor, a valia, o merecimento, a mensuração. Avaliamos quando estimamos um valor. Ora, é fundamental que se estabeleçamos um objetivo possamos saber se o alcançamos ou não. A avaliação pode e deve ser feita, pois que, ao avaliar o aluno, o professor avalia seu próprio trabalho, condição para superar parte da frustração com que docentes têm de lidar constantemente, já que a ausência de retorno sobre seu trabalho também é fator de geração da sensação de “inutilidade”.

A avaliação implica a interpretação de dados quantitativos e qualitativos da situação e do processo de ensino, e outras informações, para se obter um parecer ou julgamento de valor que contribua para a percepção do próprio trabalho realizado. Mas avaliar não se confunde com testes e medições, se bem que estes possam integrar uma avaliação. Testar significa verificar um desempenho através de situações previamente organizadas, que são os testes. Medir é descrever um fenômeno do ponto de vista quantitativo.

Uma observação importante é que somente se pode avaliar a partir dos objetivos propostos, que é o que deve ser avaliado. Avaliamos a partir de objetivos. Os instrumentos podem ser os mais variados, de medição e aferição de desempenho, como pode ser qualitativa e mesmo subjetiva e se utilizar de instrumentos de observação e entrevistas, sempre com o intuito de se conhecer a habilidade do aluno com determinada disciplina. Como avaliador, o professor de Sociologia pode inclusive lançar mão dos instrumentos de pesquisa de seu campo científico. Há a denominada avaliação processual na qual o professor avalia o aluno no transcurso do processo de ensino e procura manter esse aluno engajado nos estudos, e há a avaliação em fim de período, com base em provas dissertativas e testes objetivos.

É certo que a avaliação implica sempre, em alguma medida, uma classificação arbitrária, para além de seu sentido etimológico. Avaliar, neste sentido, é um processo que Bourdieu denominou por violência simbólica. Mas a avaliação, ainda sendo sempre em parte punitiva e operando uma classificação, pode – e deve – servir ao trabalho docente, pois que se constitui em meio para que o professor e a professora acompanhem o desenvolvimento de seus alunos e de seu próprio trabalho, tanto quanto não se pode esquecer que os alunos enfrentarão outras situações de avaliação fora da escola. Há uma conhecida polêmica em torno da avaliação governamental, que produz um ranking das escolas ou instituições de ensino e que mensura o desempenho por instrumentos de alcance relativamente limitados. Mas sem este tipo de avaliação é difícil imaginar uma política governamental para a educação.

Em parte, a atividade docente significa levar os alunos a obterem bons desempenhos com novos conhecimentos – e em habilidades com esses conhecimentos –, de modo que se o aluno deve ser capaz de identificar e compreender aspectos do discurso próprio das ciências sociais, apresentar condição de por si mesmo ler um texto e buscar nele informações e conhecimentos – tanto quanto com ele dialogar; se este mesmo aluno deve ser capaz de “ler” imagens e por outras linguagens não verbais (re)construir sentidos e perceber suas conexões sociais; se deve ser capaz de compreender um determinado conceito, operar mentalmente com ele para obter explicação de um fenômeno social, realizando raciocínios típicos de nossas ciências, conhecer parte de uma teoria, sua história e como, nesta, a teoria foi forjada nos embates teóricos em articulação com mudanças na estrutura social e no conflito entre interesses; e se, ainda, o aluno deve ser capaz de inteligência e sensibilidade para manifestar criativamente seu próprio pensamento em articulação ao conhecimento das Ciências Sociais, se deve poder imaginar alternativas ao que está posto e ser capaz de perceber os mecanismos de construção e manutenção de papéis, grupos e instituições, além de perceber o funcionamento dos processos de socialização e dominação em ação; e se a partir disso ele deve ser capaz de poder decidir, com autonomia, intervir sobre um domínio da realidade na qual está inserido, então teremos definido objetivos de ensino para os quais somente poderemos dizer estarmos alcançando se avaliarmos a performance (ou desempenho ou atuação ou aprendizagem ou expressão – todos os termos são problemáticos) de nossos alunos.

Entendemos que o planejamento do ensino não deve feito de um ponto de vista tecnicista, porém, ao contrário, beneficia-se muito quando se tem em mente investigações concretas sobre a prática de ensino de docentes da escola média. Neste sentido, a atividade proposta a seguir visa estimular entre os professores cursistas exatamente a análise de sua prática e das condições em que ela tem se dado.

2 Atividade

- ▶ Reúna-se em grupo com seus colegas;
- ▶ Leia as páginas de 209 a 233, em TAKAGI, Cassiana T. Tedesco. *Ensinar Sociologia: análise dos recursos de ensino na escola média*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2007.
- ▶ Compare os resultados alcançados pela pesquisadora com os planos de ensino dos membros do grupo, aplicados no último ano.

Para concluir a presente discussão, vejam exemplos de instrumentos de avaliação para termos uma imagem de formas como o professor pode organizar o seu trabalho. O primeiro diz respeito ao trabalho de leitura e análise do livro *Flor do Deserto* (DIRIE, Warnes; MILLER, Cathleen. São Paulo: Hedra, 2001), descrito no Quadro 1, do Anexo 2. A discussão girava sobre o relativismo cultural e as dificuldades éticas e políticas com relação ao assunto. Diante da percepção de que os alunos não estavam motivados a pensar sobre o conteúdo por considerar que a postura relativista seria “óbvia”, foi sugerido que realizassem a atividade em foco. O trabalho serviu de motivador para os alunos – porque adoraram o livro –, mas, principalmente, permitiu que o professor avaliasse os resultados. Os resultados foram considerados em termos do empenho dos alunos sobre o tema, em conexão com o livro, que parece tê-los provocado de forma muito positiva. Na sequência, apresentamos um formulário utilizado para avaliar seminários (Quadro 2) e um formulário para acompanhamento e avaliação contínua de alunos, cuja principal atividade estaria voltada à produção de pequenas dissertações sobre os conteúdos estudados (Quadro 3).



Atividade no ambiente virtual

- ▶ Realize um debate no ambiente virtual do curso sobre o papel da Avaliação e suas melhores estratégias para a disciplina Sociologia.

A aula de Sociologia

Para além da técnica e do zelo quanto à definição de conteúdos e à preparação didática da aula, deveríamos refletir seriamente sobre a dinâmica da aula, sobre como uma aula pode ser efetiva quanto aos objetivos descritos para a disciplina. Para isso, precisaremos nos preocupar com o modo como pensamos os jovens e adolescentes e nosso modo de nos relacionarmos com eles. Como nos dizem Tomazi e Lopes Júnior (2004, p. 64),

presos a roteiros do passado, professores, pedagogos e autoridades educacionais continuam a tratar jovens e adolescentes, no melhor dos casos, como “clientela”. E o objetivo é adestrar essa clientela na aquisição de informações e conhecimentos não apenas desconectados dos seus interesses e realidades, mas que, intuitivamente, moças e rapazes sabem que serão de pouca ou

nenhuma utilidade em suas vidas. O velho modelo de socialização não se expressa apenas nessa inadequação de conteúdo (ou “currículo”), mas na forma mesma de relacionar-se com jovens e adolescentes. Gerações de educadores, preparados para “trabalhar conteúdos”, se desesperam na busca de fórmulas atrativas de “envolver os alunos”. Nos melhores casos, ansiosos em bem cumprir a sua “missão”, são incapazes de ouvir o/a outro/a: meninos e meninas que estão em suas salas. Quando muito, jovens e adolescentes são “convidados” a intervir apenas para complementar ou “ilustrar” as narrativas dos professores.

Uma aula deve ser algo mais que o cumprimento ritual de um planejamento. Isso é possível, desejável e até mesmo urgente. No texto citado, de Tomazi e Lopes Júnior, os autores se põem a relatar e refletir sobre a aula, e sobre as aulas de estágio que assistiram como formadores de novos professores. O que nos sugerem? Que as noções que compartilhamos sobre “ser professor” precisam ser repensadas. Que nossa ideia de “aula” precisa ser repensada. Que o lugar da formação docente, a licenciatura, necessita revisão. O que os autores sugerem é que uma aula deve ser algo diferente de práticas rotinadas, em que o professor ou a professora se disponha a ver e ouvir as pessoas com as quais se defronta na atividade docente, a fim de realmente entrar em diálogo com seus alunos, mas não com os alunos ideais, porém com aquela maioria de nossos alunos pertencentes às classes populares, daí que perguntam (2004, p. 72)

Por que não temos um discurso, uma linguagem para atingir esta maioria? Por que ficamos ensimesmados em nossos discursos acadêmicos rígidos e sem nenhuma capacidade de atingir os jovens que estão em nossas salas de aulas? Penso que é porque estamos interessados mais nos jovens que correspondem ao nosso ideal de aluno, que é o modelo de quem é privilegiado em nossa sociedade. Ora, o que nos torna professores é a capacidade de ensinarmos conteúdos mas principalmente uma maneira de pensar, e de pensar autonomamente. Ou seja, fazer com que nossos alunos se tornem independentes, se tornem autônomos, principalmente de nós, para que possam voar em liberdade de pensamento e não ficar atrelados como “eternos alunos”. E isso pode dar mais trabalho do que pensamos quando trabalhamos com jovens que não são privilegiados em nossa sociedade. Eles não sabem manejá-las tecnologias do trabalho intelectual que gostaríamos que eles soubessem. Quando as conhecem, poucos são os que as dominam.

No Módulo I vimos que a forma mais conhecida e praticada de ensino é a aula expositiva. É possível que uma aula expositiva possa ser significativa, para alunos e professor, se houver real disposição para o diálogo, o que envolve não somente a enunciação desta disposição, pois que o diálogo em si precisa ter sentido para os seus participantes. É neste sentido que os autores referenciados advogam nossa libertação de um ensino

obsessivo com relação à “motivação” dos alunos e ao uso de tecnologias – ou pirotecnicias –, porém mais atento ao diálogo com os alunos reais e à vida para além do espaço escolar.

Como sugere o filósofo Paulo Ghiraldelli Jr., num *post* publicado em seu site, de título “Dez sugestões para que você seja uma boa professora” (2005),

antes que querer dizer o que é “a criança” ou “o aluno”, antes mesmo de ler qualquer livro sobre infância e juventude, procure lembrar do aluno que você foi. O que lhe agradava? O que não lhe agradava na escola e em relação aos seus mestres? Se você não sabe responder a tais questões, tudo que você aprendeu para trabalhar no magistério, pouco lhe servirá [...] Faça um inventário daquilo que você não gostava e do que gostava enquanto você era aluno do ensino fundamental e médio. Procure lembrar, especialmente, do seguinte: o que, em específico, seus pais ou responsáveis cobravam de você como aluno, e o que a professora cobrava. Com esse inventário na mão, você já tem condições de começar a procurar as razões dos ódios e amores do seu futuro aluno ou do seu aluno atual. Faça isso agora. Faça isso sempre. Este é sempre seu primeiro passo. Como professora, você vai avaliar se o que gostava vale a pena repetir e se o que não gostava, de fato, vale a pena, agora, descartar [...] Você tem, antes de tudo, a sua memória – use-a, pois ela é que vai lhe garantir dados para uma melhor avaliação de como lidar com seus alunos atuais. Não descuide deste detalhe: entre todas as profissões, a sua é, talvez, a que menos requeira o “estágio”, pois você já “estagiou” – ninguém ficou tanto tempo no local de trabalho quanto você. Nenhum médico ficou no hospital desde criança. Nenhum engenheiro ficou em uma obra desde criança. Mas você ficou na escola durante muito tempo, e ainda está nela, portanto, um bom material de reflexão que viria de um estágio, já está em suas mãos. Não jogue fora tal experiência. Não a avalie de modo cego.

Professores nem sempre são hábeis em responder às situações escolares com a sensibilidade e perspicácia sugerida pelos autores citados nos parágrafos anteriores. Talvez isso tenha algo a ver com as pressões degradantes a que todos nós estamos submetidos no trabalho docente; talvez seja mesmo impossível estar por inteiro nas situações escolares dadas as condições em que precisamos desempenhar nossas responsabilidades, como a necessidade de enorme carga horária, baixos salários, etc. – não vale repetir aqui o que todos conhecemos e “sentimos na pele”. Entretanto, é razoável supor que a prática rotinizada e ritualizada da sala de aula tenha algo a ver com a dificuldade docente em abrir a sala de aula à experiência do vivido, à dinâmica da vida social em curso, às relações reais entre indivíduos reais que corre ao largo da aula. Como foi proposto no início deste curso (Módulo I), o primeiro passo é voltarmos a nossa atenção à nossa própria condição e trajetória.

CONHECENDO MAIS SOBRE...

- BRIDI, Maria A.; ARAÚJO, Sílvia M. de; MOTIM, Benilde L. *Ensinar e aprender Sociologia*. São Paulo: Contexto, 2009. (A partir da página 127).

COMO VIMOS NESTA AULA...

Certas noções relativas ao trabalho didático rotineiro, em especial sobre o planejamento das aulas para a disciplina, são importantes, especialmente para a organização do trabalho docente, mas não devem tornar a atividade de ensino algo burocrático, pois que não constituem fórmulas para o ensino, tão somente definições que podem vir a ser úteis. Refletir sobre a prática de sala de aula de forma abstrata é algo a se evitar, dado o risco de se imaginar técnicas e atividades sem antes conhecer o contexto sobre o qual pensamos utilizar os métodos e as técnicas elaborados. Sem qualquer conhecimento do aluno com o qual estaremos lidando ou o contexto institucional da escola, não temos reais condições de planejarmos o trabalho docente. Discutir sobre a prática de ensino voltada a um aluno abstrato numa escola imaginária é improfícuo, senão absurdo. Entretanto, é possível que algumas noções sistêmáticas, tomadas com extremo cuidado, possam ser úteis como ponto de partida à atividade didática do professor em seu cotidiano escolar.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

- ▶ Organizem-se em grupos;
- ▶ Leiam o texto a seguir e desenvolvam a atividade sugerida adiante:

Wright Mills opõe à atitude hermética, burocrática, formalista e instrumental da sociologia, uma prática artesanal. Caracterizada pelo domínio do pesquisador de todo o processo de conhecimento, desde a definição dos temas, passando pela organização dos arquivos e chegando à exposição dos resultados, a atividade do sociólogo consistiria num artesanato intelectual. Tal artesanato permitiria tanto criar as condições para o conhecimento da realidade, quanto liberar a imaginação sociológica de modo a torná-la permeável a novas questões e possibilidades de resposta. São pelo menos duas as mais significativas implicações

dessa atitude. Primeiramente, ela supõe que o sociólogo vincule sua biografia à história, as experiências pessoais aos processos sociais mais amplos. Isto porque é no contraponto entre a trajetória do indivíduo e as condicionantes mais gerais da vida social que residem as chaves, os momentos heurísticos, para a problematização e compreensão da realidade. Em segundo lugar, esse tipo de prática sociológica carrega consigo uma reivindicação: a de manutenção, na sociologia contemporânea – ele escreve na década de 50, mas não parece inadequada a defesa do mesmo ponto de vista hoje – de uma tradição herdada da sociologia clássica. Segundo Mills, um traço característico dos autores clássicos (Marx, Engels, Weber, Durkheim, mas também Veblen, Mosca, Schumpeter, Lippman, Spencer, Mannheim, Simmel, Thomas e Znanieck) era seu modo de fazer perguntas e de respondê-las. As perguntas, sempre amplas, concernem à totalidade da vida social, às suas transformações e à variedade de indivíduos, homens e mulheres, que a povoam. As respostas permitem articular concepções sobre a sociedade, sobre a biografia e, também, sobre a história, vistas como dimensões de uma mesma realidade. Além disso, os temas e problemas levantados pelos clássicos revestiam-se de interesse público, versavam sobre questões públicas, sobre impasses e dramas experimentados por homens e mulheres. Não é à toa que nas obras clássicas as vigorosas interpretações de situações concretas convertem-se em orientações para pensar outras realidades. As perguntas nelas propostas e as explicações apresentadas resultam, de um lado, em conhecimento crítico sobre estruturas, processos e relações sociais concretas e, de outro, em magníficas imagens do Homem, em seus dilemas, conflitos, caminhos e descaminhos (SERÁFICO, 2004, p. 2-3).

▶ De que modo o grupo faria a articulação entre memória, tal qual estudado no Módulo I, a finalidade de provocar a imaginação sociológica de seus alunos, no sentido exposto no texto lido, e os conteúdos (teoria, conceitos e temas) disciplinares? Elabore uma aula que realize esta articulação e a justifique por escrito. Atenção: a aula deve necessariamente utilizar técnicas de (re)construção da memória, conforme estudado no Módulo I.



Atividade no ambiente virtual

Realize um debate no ambiente virtual do curso sobre os resultados alcançados na Atividade de Avaliação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias*. v. 4. Brasília: DF, 1999.

BRIDI, Maria A.; ARAÚJO, Sílvia M. de; MOTIM, Benilde L. *Ensinar e aprender Sociologia*. São Paulo: Contexto, 2009.

CARVALHO, A. M. P. (Org.) *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo: Pioneira, 1988.

GUIRALDELLI JR., Paulo. *Dez sugestões para você seja uma boa professora*. 2005. Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/psicopedagogiaceara/message/29>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

GUIRALDELLI JR., Paulo. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000. [Coleção “O que você precisa saber sobre...”].

HAIDT, Regina C. Cazaux. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática, 2000.

LEITE, L.C.L. Encontro com Paulo Freire. In: *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez e Moraes, maio 1979. P. 68-69.

MILLS, Charles W. *A imaginação sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1986. [Coleção polêmicas do nosso tempo].

SERÁFICO, Marcelo. Lições do artesanato intelectual: a herança do mestre. In: *Sociologias*, n. 11, Porto Alegre: UFRGS, jan./jun. 2004. [Print version ISSN 1517-4522].

TAKAGI, Cassiana T. Tedesco. *Ensinar Sociologia: análise dos recursos de ensino na escola média*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2007. [Orientador: Amaury César Moraes].

TOMAZI, Nélson Dácio. *Sociologia para o ensino médio*. São Paulo: Atual, 2007.

TOMAZI, Nélson D.; LOPES JÚNIOR, Edimilson. Uma angústia e duas reflexões. In: CARVALHO, L.M.G. de. (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de sociologia no Ensino Médio*. Ijuí, RS: Unijuí, 2004. p. 61-94.

Anexo 1 – Modelo/exemplo de Plano de Aula

Disciplina:

Carga horária:

Período:

Ano:

Série:

Aula:

Prof.(a):

Objetivos	Conteúdos	Procedimentos de ensino	Recursos didáticos	Tempo	Avaliação

Referências bibliográficas:

Anexo 2**Quadro 1**Orientações para o trabalho sobre o livro *Flor do Deserto*. DIRIE, Waris.; MILLER, Cathleen. São Paulo: Hedra, 2001.

Os grupos deverão redigir o trabalho segundo os seguintes critérios:

1. Mínimo de 5 e máximo de 10 páginas;
2. Estrutura do trabalho: capa, contracapa, sumário, corpo do trabalho (contendo “apresentação”, “desenvolvimento” e “conclusão”), bibliografia de referência – observem que apresentação, desenvolvimento e conclusão não devem constituir tópicos do trabalho, nem precisam ser indicados no texto;
3. Na “apresentação” o grupo deverá recuperar, de forma sucinta, a história do próprio livro e o problema tratado por ele, incluindo dados de outras fontes sobre o tema;
4. No “desenvolvimento” o grupo deverá apresentar um resumo do livro, e descrever a posição da autora sobre a prática da mutilação genital feminina;
5. Na “conclusão” o grupo deverá sintetizar o que aprendeu com o livro, respondendo à seguinte questão: é justificável intervir-se numa cultura diferente a partir da adoção de valores universais, como os direitos humanos, ou deve-se respeitar a outra cultura, mesmo que nela se realizem práticas condenadas por nós?;
6. Padrão: fonte Arial, corpo 12; entrelinha com espaçamento de 1,5 linhas, e 2,5 cm de margens, esquerda e direita;
7. Grupos de no mínimo 3 e no máximo 5 alunos;
8. Nome completo dos alunos integrantes do grupo, turma, série, turno, instituição;
9. Data de entrega: dia, mês;
10. O trabalho valerá 3 pontos relativos ao segundo bimestre.

Bom trabalho!

Quadro 2

Ficha de Avaliação de Seminário

Disciplina: _____ Prof.: _____

Nomes dos integrantes do grupo:

Turma: _____ Data: _____ / _____ / _____ Tema: _____

Valor máximo: _____ Valor alcançado: _____

Critérios	Parâmetros	Valores
1. Exposição dos conceitos/teorias referentes ao tema indicado Valor obtido pelo grupo	Expuseram com clareza e demonstraram compreensão total, correta, precisa e suficiente das ideias do tema do grupo; estabeleceram relação entre as ideias do tema do grupo e as demais ideias fundamentais dos textos-base, especialmente no que diz respeito aos demais conceitos e/ou às demais teorias em questão no estudo dirigido; e citaram o próprio autor em estudo de forma pertinente e coerente, estabelecendo oralmente e argumentativamente, de forma clara e suficiente, as relações pretendidas.	1,0
	Demonstraram compreensão correta de parte das ideias referentes ao tema do grupo, deixando alguns aspectos a desejar; estabeleceram relação entre as ideias do tema do grupo e algumas ideias dos textos e/ ou do estudo dirigido, porém de modo superficial ou pouco abrangente; e citaram o próprio autor em estudo de forma pertinente, porém sem estabelecerem oralmente e argumentativamente, de forma clara e suficiente, as relações pretendidas.	0,7
	Demonstraram compreensão correta de parte das ideias referentes ao tema do grupo, porém deixando muitos aspectos a desejar; estabeleceram relação entre as ideias do tema do grupo e algumas ideias dos textos ou do estudo dirigido, porém, em alguns casos, sem muita pertinência e demonstrando compreensão parcial dessas relações, deixando alguns aspectos a desejar; e citaram o próprio autor em estudo e demonstraram parcial compreensão das relações entre a passagem citada e o tema trabalhado pelo grupo, pois a passagem escolhida é parcialmente pertinente.	0,5
	Demonstraram compreensão parcial das ideias referentes ao tema do grupo, deixando muitos aspectos a desejar, até mesmo sem nenhuma referência a noções fundamentais, tendo apresentado dificuldades; tentaram estabelecer, sem sucesso, as relações entre as ideias do tema do grupo e as ideias dos textos ou do estudo dirigido, demonstrando pouca ou nenhuma compreensão dessas relações e deixando muitos aspectos a desejar; e citaram o próprio autor em estudo de forma não pertinente e não coerente.	0,3
	Demonstraram não compreensão das ideias referentes ao tema do grupo, deixando muitos aspectos sem nenhuma referência, tendo apresentado muitas dificuldades; não estabeleceram relação entre as ideias do tema do grupo e as ideias dos textos ou do estudo dirigido ou as relações não são pertinentes; e não citaram o próprio autor em estudo.	0,0
2. Aplicação dos conceitos/teorias referentes ao tema do grupo na atualidade Valor obtido pelo grupo	Demonstraram compreensão crítica suficiente dos limites das ideias referentes ao tema do grupo e aplicaram as ideias do tema do grupo à compreensão do fenômeno em estudo.	1,0
	Demonstraram pouca clareza quanto à compreensão dos limites das ideias referentes ao tema do grupo e aplicaram as ideias do tema do grupo à compreensão do fenômeno em estudo, mas deixaram a desejar.	0,7
	Demonstraram compreensão parcial dos limites das ideias referentes ao tema do grupo, deixando a desejar, e aplicaram de modo superficial as ideias do tema do grupo à compreensão do fenômeno em estudo.	0,5
	Demonstraram compreensão superficial dos limites das ideias referentes ao tema do grupo, deixando alguns aspectos a desejar e tentaram aplicar as ideias do tema do grupo à compreensão do fenômeno em estudo, com nenhuma ou com pouca pertinência e deixando muitos aspectos a desejar.	0,3
	Demonstraram não compreensão dos limites das ideias referentes ao tema do grupo, ou deixaram muitos aspectos a desejar, e não aplicaram as ideias do tema do grupo à compreensão do fenômeno em estudo.	0,0

Quadro 3

Aluno: _____						
Texto	Avaliação da última versão do texto	Participação nas atividades em sala	Pontualidade na entrega do texto	Articulação teoria/conceitos/tema	Pontos obtidos	
Conteúdos: Teoria, conceitos, temas	adequação ao tipo de texto dissertativo-argumentativo Valor atribuído: 1,0	adequação ao tema, aos textos lidos e à discussão promovida em sala: como o aluno aproveitou, em sua escrita, as ideias abordadas nos textos lidos sobre o tema, bem como as questões levantadas durante os debates realizados em sala de aula Valor atribuído: 2,0	coerência e consistência do texto; nível de aprofundamento na reflexão e densidade do pensamento feito pelo aluno na produção de sua dissertação Valor atribuído: 2,0	organização do texto (coesão, arquitetura textual) Valor atribuído: 2,0		
1:						
2:						
3:						
4:						
5:						

Prática de ensino em Sociologia

Flávio Marcos Silva Sarandy

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Existem diversas possibilidades práticas de trabalho em sala de aula que passaremos a estudar a partir deste ponto da disciplina. Não será possível sistematizar todas as experiências e propostas criativas que têm sido comunicadas em recentes publicações sobre o tema, sinal de que estamos certos quando acreditamos que existe um enorme conhecimento docente acumulado e que os professores, em geral, pensam sua prática e produzem conhecimento didático relativo à disciplina. Essas produções encontram-se na bibliografia citada neste curso de modo recorrente. É de se esperar – como é desejável – que nos próximos anos os professores encontrem novos canais de comunicação e debate sobre a prática do ensino da Sociologia. Acompanharemos de perto o que foi apresentado no Módulo I e também o que é discutido nas OCNs.

PROPOONDO OBJETIVOS

O que se pretende nesta etapa do curso é:

- ▶ Levar o aluno a refletir sobre as estratégias metodológicas e a utilização de diferentes recursos didáticos;
- ▶ Aprofundar os conhecimentos estudados no Módulo I.

CONHECENDO SOBRE

A prática de ensino em Sociologia

Existem diversas possibilidades técnicas para o trabalho didático. Por técnica de ensino entendemos um conjunto prático de procedimentos que se escolhe para conduzir uma determinada atividade de ensino. Numa mesma aula pode ser

utilizada mais de uma técnica, dependendo do direcionamento que o professor pretende dar ao estudo.

Recursos didáticos e técnicas de ensino não devem ser aplicados apenas para criar um modelo novo ou diferenciado de ensino, muito menos para atender a modismos. Elas devem alternar-se com aulas expositivas e ser aplicadas sempre que houver necessidade de fixação de alguns conteúdos. Existem técnicas que são aplicadas para a abertura da exposição de um determinado conteúdo, com o objetivo de criar um ambiente descontraído e que leve os alunos a participarem do trabalho. Outras são utilizadas como meios de mediação do conhecimento, pois que nem todos os conteúdos são imediatamente compreendidos pela leitura de um texto.

Caso o professor não conheça bem uma determinada técnica e seu objetivo, é melhor não aplicá-la, pois o efeito poderá ser negativo para o seu trabalho.

É importante lembrar que a aula expositiva, que alguns julgam ultrapassada, nada mais é do que uma técnica pedagógica para abordagem de um determinado conteúdo, sendo inclusive a parte principal de todo e qualquer trabalho didático.

O que não pode acontecer é uma aula “monólogo”, ou seja, um fala e o resto escuta, passivamente. Por isso, pode-se intercalar no trabalho expositivo o emprego de fixação do aprendizado e até mesmo de uma técnica de descontração.

A aula, no sentido mais usual da palavra, pode lançar mão de diferentes estratégias metodológicas e recursos didáticos, como o seminário, o estudo dirigido de texto, a apresentação e a análise de vídeos, a dramatização, a oficina, o debate, o júri simulado, a leitura individual e prévia de textos, a visita a museus, a bibliotecas, a centros culturais, a parques, a reservas, a instituições (como ONGs), etc.; além de estudos do meio, leitura de jornais e discussão das notícias, pesquisa empírica, assembleia de classe, série e escola, conselho de escola, etc.

Como técnica de ensino, o trabalho em grupo, por que meio ou atividade seja feito, tem seu valor no desenvolvimento de esquemas cognitivos e operações mentais aliado ao desenvolvimento de valores tais como a solidariedade, a tolerância para com a diferença, a autodisciplina para um trabalho em equipe que seja produtivo e atitudes de integração. Entretanto, professores sabem que trabalhos em grupo quase sempre implicam em atividade de uns (quando não de apenas um). Uma forma de se evitar que o trabalho em grupo seja a oportuni-

dade de se “ganhar nota sem fazer nada” é criar mecanismos de avaliação individual do trabalho realizado em grupo. Aqui não sugerimos algo como “seminários” em que cada aluno “lê um trecho”, o que não tem qualquer valor pedagógico. Um mecanismo para avaliação de atividades em grupo pode ser apresentar a atividade a ser realizada em grupo já elaborada e dividida em subatividades ou ainda em passos de realização, de tal modo que a constituição do grupo – bem como o número de seus integrantes – fique associada às etapas ou subatividades definidas. Um exemplo seria o caso do “Círculo de Leitura”, atividade em que os alunos, divididos em grupos, teriam que ler e comentar um determinado texto, sociológico ou não, ou mesmo de uma obra (ou um trecho dela). Após a preparação da atividade, o professor agendaria o dia em que a turma, reunida de fato em círculo, daria início à mesma. Neste caso, pode-se solicitar aos grupos que se preparem para a leitura, análise e comentário de passagens do texto indicado, de modo que todos os membros do grupo façam a leitura de uma passagem. A vantagem de realizar esta atividade em grupo está na possibilidade de os alunos refletirem em conjunto sobre as passagens que cada um selecionará.

Uma possibilidade interessante e bastante comum é o seminário. Conforme as OCNs (2008, p. 127-128),

é certo que algumas variações do que se pensa [como seminários] dependem de algum cuidado porque senão também acabam sendo deturpadas no seu uso e têm resultado muito aquém do esperado. É o caso dos seminários, que muitas vezes são entendidos como uma forma de o professor descansar, pois eles são realizados de modo que o mestre define vários temas sobre um determinado assunto, divide a turma em tantos grupos quantos forem os temas e depois diz: agora vocês procurem tudo o que existe sobre este tema e apresentem segundo o calendário pré-determinado. Assim, nos dias definidos, os grupos de alunos trazem o que encontraram e “apresentam” o que “pesquisaram” para o conjunto da sala.

Para que um seminário possa ser realizado, o professor deve organizar os grupos, distribuir os temas e orientar cada grupo de alunos a respeito de uma bibliografia mínima. Além disso, é necessário analisar o material encontrado pelos grupos, estar presente, intervir durante a apresentação e oferecer alguma conclusão ao que foi apresentado no seminário. Isto implica na orientação aos alunos quanto à pesquisa realizada sobre o tema e também na exposição de conteúdo, ao final de cada seminário, em função de uma síntese dos conteúdos.

Como atividade didática, a dramatização permite ao aluno a concretização de uma situação-problema, facilitando sua compreensão e a indicação de possíveis soluções. Pode ser bastante útil para desenvolver a expressão, a comunicação e a criatividade frente a problemas concretos, permitindo, ainda,

a apreensão dos conceitos. Experiência interessante foi realizada por Teixeira (1998), que realizou o que ele próprio denominou por “experimentos”, encenando oito montagens teatrais com seus alunos de graduação, num período de oito anos em que trabalhou com o ensino da Sociologia através do Teatro. Segundo o autor, seria possível elaborar uma fundamentação teórica para suas experiências, para o que recorre a alguns autores – em sua maioria amplamente conhecidos pelos professores de Ciências Sociais –, a exemplo de Robert Nisbet, que teria concluído pela afinidade entre Sociologia e Arte e

achava bastante revelador que a palavra teoria provenha da mesma raiz grega que a palavra teatro (*theoria, theatrum*). Uma comédia ou tragédia, afirma Nisbet, nada mais é que uma investigação da realidade, não menos uma destilação de percepções e experiências que uma hipótese ou teoria que leve em consideração a incidência variável de assassinatos ou casamentos, por exemplo. (TEIXEIRA, 1998)

Ainda conforme Teixeira, Nisbet “lembra o famoso monólogo do personagem Jacques em *As you like it* de William Shakespeare, em que este alcançava um nível de compreensão sobre os papéis sociais apenas tardiamente explicitado pelos sociólogos contemporâneos”, do qual reproduz um trecho:

O mundo todo é um palco. Todos os homens e mulheres são atores e nada mais. Cada qual cumpre suas entradas e saídas, e desempenham diversos papéis durante os sete anos da existência. Primeiro é a criança que berra e baba nos braços da babá. Depois é o menino chorão que se arrasta como um caracol e faz manha para não ir à escola. Depois é o amante cheio de suspiros que faz baladas tristíssimas para cantar as sobrancelhas da amada. Depois é o soldado com seus estranhos juramentos, barbado feito um bicho, espada pronta a perseguir a glória, mesmo entre a fala em fogo dos canhões. Depois é o juiz de pança ilustre, olhos severos, barba *comme il faut*, a boca plena de palavras sábias e outras banalidades de ocasião. No sexto ato troca o figurino pelos chinelos de Pantaleão, os óculos plantados no nariz [...] as calças do passado, assim, bufantes, porque já não há carne como dantes, e a voz tonitruante de outros dias se muda num falsete de criança. E enfim começa a cena derradeira, como arremate dessa estranha história, que finda no completo esquecimento, sem olhos, sem memória, sem mais nada (Ato II, Cena VI). (TEIXEIRA, 1998, *apud* NISBET, Sociology as an art form. Nova York: Oxford University Press, 1976)

A Sociologia, tanto quanto o Teatro, buscariam compreender a realidade, em sentido weberiano, e ambos propiciariam formas de representações da realidade, que lhes dotasse de sentido. Teixeira, no artigo aludido, buscou em diversos autores conhecidos do campo das Ciências Sociais (a exemplo de Geertz, Turner, Mead, Goffman, etc., bem com em autores da dramaturgia) uma aproximação teórica que fundamentasse

sua aplicação no ensino da disciplina (reflexão não dirigida precisamente para o Ensino Médio). Citando Borreca (TEIXEIRA, 1998, *apud* BORRECA, "Political dramaturgy: a dramaturg's (re)view", in The Drama Review, 37, 1, Summer, 1993), sugere "a questão de se a abordagem dramatúrgica seria puramente metafórica ou se ela possuiria o dom de, realmente, descrever a realidade social". Alguns pesquisadores defenderiam a condição ontológica da perspectiva que chama de "dramatism", enquanto "Goffman, por outro lado, achava que o paradigma teatral era meramente um artifício retórico ou de manobra, ressalvando, entretanto, que 'o mundo todo não é, certamente, um palco, embora as formas cruciais nas quais ele não o é não sejam fáceis de se especificar'" (TEIXEIRA, 1998, *apud* GOFFMAN, *The presentation of self in everyday life*. Nova York: Doubleday & Co, 1959, p. 72). Ressalva no entanto que, para Borreca, "empregar esse tipo de terminologia é ter de lidar com seu status ontológico, pois a análise dramatúrgica constitui-se num modo de metaconsciência do mundo".

Teixeira (1998) conclui que

um drama social, quando mostrado num palco (teatralizado) com intenções outras que o mero divertimento – embora este seja sempre um de seus objetivos —, é um metacomentário, explícito ou implícito, espirituoso ou não, sobre as grandes questões sociais do contexto em que é realizado [...] As mensagens e retóricas dos dramas estetizados se alimentaram da estrutura processual dos dramas sociais enfocados e providenciaram a sua pronta restauração. Nos casos encenados, essa estrutura processual foi revivenciada, evidenciada e facilitada através da instauração de uma diversidade de "jogos absorventes". Essa restauração dos diversos dramas sociais contribuiu em larga escala para o aprofundamento do conhecimento sociológico sobre os campos disciplinares ou temas enfocados em cada experimento encenado.

Para o autor referenciado, aprendemos essencialmente pela experiência, o que pode ser realizado através do Teatro, seja o dramatizado no palco, seja o realizado cotidianamente na vida social. Para o autor, sua experiência demonstrou que

a tarefa sociológica supõe o desvendamento da natureza e das operações dos processos dramáticos na vida cotidiana. Isto facilitaria a análise de como o homem e as coletividades fazem quando "escrevendo", "escolhendo elenco", representando, interpretando e criticando a vida dramática de cada um. Assim, tanto o estudioso como o ator assumiriam a patente de *theoria*. A perspectiva dramatúrgica, quando associada à realização de determinadas experiências estéticas, não apenas aduz aspectos ontológicos da vida social como também sublinha, teoricamente, a consequente criação de uma estética cognitiva. (TEIXEIRA, 1998)

Essa estética cognitiva poderia ser alcançada por diversos meios associados à atividade dramatúrgica. Pois,

a experiência aqui narrada, em linhas gerais, também demonstrou a existência de uma variedade de instrumentos e equipamentos artísticos utilizáveis nesse processo de criação. A estética cognitiva assim construída apresenta uma série de vantagens epistemológicas, dentre as quais se destaca o fato de ela poder fornecer uma variedade de elementos exigidos para a emergência de uma estética sociológica que normalmente se encontra suprimida da maioria dos processos metodológicos corriqueiros utilizados nas investigações sociológicas convencionais. Outra vantagem seria a de contribuir substancialmente para o surgimento de uma poética para a Sociologia. (TEIXEIRA, 1998)

O que a experiência de Teixeira (1998) deixa entrever é que a dramatização no ensino da Sociologia, feita com conhecimento e preparo por parte do professor – e do preparo de seus alunos, orientado por aquele, tem o poder de produzir conhecimento sobre a experiência da vida social, com igual *status* ao da investigação científica, que por outros meios e linguagens também levaria a uma representação viável da realidade. O Teatro como ferramenta de ensino poderia ser aplicado aos próprios conhecimentos produzidos em investigações científicas, de tal modo que estes

podem se apresentar sob as formas tradicionais escritas (artigos e livros), mediatizados (vídeo, televisão e cinema) ou ao vivo (leituras dramáticas, peças teatrais, performances musicais ou espetáculos de dança, por exemplo). Cada uma dessas formas apresentando visões diferenciadas de um mesmo processo estético-sociológico, seja na abordagem adotada, nos aspectos visados ou nos níveis de compreensão [...] Desse modo, a análise dramatúrgica associada à estética cognitiva contribui eficazmente para estabelecer a afinidade essencial entre a Sociologia e a Arte a que se referia Nisbet [citado anteriormente]. A primeira fornecendo o rigor acadêmico necessário à investigação teórica e a segunda criando a possibilidade de uma teoria sociológica que seja ao mesmo tempo objetiva e subjetiva. A estética cognitiva também fornece uma série de categorias e conceitos-chave – alguns dos quais foram restaurados no decorrer desta reflexão – que cuidam de alimentar a compreensão dessa subjetividade. A associação da análise dramatúrgica às experimentações estéticas, por fim, contribui significativamente para a construção de paradigmas que tornam a experiência humana mais compreensível, os quais, além de serem validados cientificamente, são humanamente mais significativos. (TEIXEIRA, 1998)

Frequentemente os professores são levados a produzirem textos didáticos, seja pela dificuldade de acesso a livros didáticos, seja por sua inadequação, por vezes pela ausência de abordagem de conteúdos previstos no programa adotado pelo professor, ou mesmo pela pura e simples discordância do professor com relação à abordagem ou ao recorte dos livros didáticos que conhece. Neste caso, observamos que os textos de-

vem ser construídos por uma estruturação e linguagem mais próxima aos alunos e alunas do Ensino Médio. A comunicação das ideias, sua amplitude ou abrangência, a organização dos parágrafos, a retomada de ideias anteriores, enfim, a lógica textual deve ser orientada ao aluno, não aos especialistas. Uma forma de se fornecer tratamento aos textos é a atenção a alguns termos ou expressões que, se não compreendidas pelos alunos, poderão vir a constituírem-se em bloqueios à continuidade da leitura. Para nos determos num único exemplo: no capítulo sobre Classes Sociais do manual didático organizado por Heloísa Buarque Almeida e José Eduardo Szwako, fala-se em “análises econométricas”, “ideologias teóricas”, etc. A recomendação aqui é para que a explicação de tais expressões não seja deixada a cargo do docente do Ensino Médio, não por falta de capacidade do mesmo, naturalmente, mas porque o livro deve ser lido com autonomia pelo aluno. Este foi um simples exemplo, porém se encontra em quase todos os didáticos, se bem que com relação a expressões distintas.

É importante ressaltar que o texto didático não substitui o professor, que é – ou deveria ser – autônomo com relação a ele. Daí que é mesmo interessante que os professores se acostumem a escrever seus próprios textos e a produzir materiais para uso de seus alunos. Entretanto, o professor que se dedicar a escrever deve lembrar que o texto tem um leitor. Ao elaborar um texto para os seus alunos não deve agir como o escritor para o qual um texto não parece ter um leitor. E não se deve esquecer, ainda, que para ler é preciso gostar de ler, o que implica num texto com linguagem adequada, de leitura fluente e – por que não? – agradável. Isso parece óbvio, mas tem sido esquecido por muitos autores de textos didáticos, que justificam seus escritos desnecessariamente truncados ou inadequados aos leitores a que se destinam a título de “rigor teórico ou acadêmico”. É preciso dizer que rigor teórico não se confunde com ensino teórico. É possível cuidar do rigor teórico ou científico sem que se faça disso justificativa para um ensino predominantemente conceitual, teórico e reproduutor dos modos de linguagem tipicamente acadêmicos. É possível rigor científico num texto didático e adequado ao aluno do Ensino Médio.

Com relação à exposição oral de um conteúdo em aula, devemos observar que

o professor pode partir da apresentação da teoria do autor, reconstruindo-a numa linguagem acessível mas rigorosa, tendo como referências principais alguns temas e conceitos que podem ser destacados e discutidos com os alunos para garantir a compreensão do papel de uma teoria científica, sua linguagem, seus objetos e métodos de pesquisa, e suas relações com a realidade. Não parece razoável ou exequível abordar todos os aspectos de uma teoria, nem todos os conceitos que ela encerra ou seus desdobramentos. Aqui cabe sempre uma seleção, pode-se dizer que a “reconstrução” de uma teoria científica, nas Ciências

Humanas ou Naturais, que deve atender aos fins didáticos específicos do nível de ensino em que se insere. (OCNs, 2008, p. 124)

Ao exposto acima devemos considerar, ainda, que

não se pode utilizar a mesma didática da universidade na escola média. Trabalhar com teorias, nesse nível de ensino, envolve sempre apresentar uma síntese das teorias e a contextualização histórica da sua formulação, enquanto no nível superior isso é desenvolvido mais demoradamente, podendo-se analisar diretamente os textos dos autores e reconstruir, a partir desses, aquela contextualização. (OCNs, 2008, p. 125)

Pois que a utilização de textos sociológicos deve servir de suporte para o desenvolvimento e estudo de teorias, conceitos e temas, não constituindo fim em si mesmo. Ainda conforme as OCNs (2008, p. 128; trecho também reproduzido no Módulo I),

os textos sociológicos (acadêmicos ou didáticos), de autores ou de comentadores, devem servir de suporte para o desenvolvimento de um tema, ou para a exposição e análise de teorias, ou, ainda, para a explicação de conceitos. Eles não “falam” por si só, dependem de ser contextualizados e analisados no conjunto da obra do autor, precisando da mediação do professor. Ou seja, os alunos precisam saber quem escreveu, quando e em vista do que foi escrito o texto, a fim de que este não seja tomado como verdade nem tenha a função mágica de dizer tudo sobre um assunto. A leitura e a interpretação do texto devem ser encaminhadas pelo professor, despertando no aluno o hábito da leitura, a percepção da historicidade e a vontade de dizer algo também sobre o autor e o tema abordado, sentindo-se convidado a participar de uma “comunidade”.

Na técnica denominada estudo do meio o aluno é levado a investigar seu meio social diretamente, por incursões em campo. Essa técnica realiza entrevistas, coleta de dados, visitas e observações diretas para, após a análise das informações levantadas, chegar a uma compreensão “não-livresca” do conteúdo trabalhado. Sua importância é óbvia: além da aprendizagem significativa de conteúdos pela “manipulação” direta de dados da realidade, o aluno aprende habilidades de investigação, elas mesmas sendo tomadas como conteúdos a serem aprendidos.

Uma variante é o estudo de casos, que consiste na análise, por parte dos alunos, de uma situação-problema real, diante do qual se espera uma solução criativa e inovadora ou a aplicação dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões quanto ao problema a ser solucionado. Esta técnica também leva a um “confronto” com a realidade social, no entanto não exige a ida ao campo, podendo ser empreendida por meio da análise de dados estatísticos, descrições (de especialistas ou não), relatos os mais variados (a partir de diários, cartas ou

mesmo *blogs*) ou com base em documentos preparados pelo professor.

Ainda há o método de ensino por projetos (por alguns, conhecido como método da descoberta). As características do método da descoberta são: uso do raciocínio indutivo, a participação ativa do aluno e o uso do erro como oportunidade de aprendizagem. Ora, o raciocínio indutivo parte da experiência para a elaboração de uma Lei Geral. Sendo assim, é por meio de experiências, observações e coletas de dados que o aluno é levado a refletir sobre os problemas apresentados, elaborando, por si próprio, os conceitos explicativos. A probabilidade do erro é significativa, mas ele é, na verdade, uma etapa muitas vezes necessária para se elaborar uma explicação mais adequada, o que demanda a participação investigativa por parte do aluno. O papel do professor, neste tipo de técnica, é o de facilitador da aprendizagem, isto é, o de orientador do aluno, fornecendo-lhe recursos, informações, propondo novas situações e questões a serem discutidas e investigadas. Como segue os passos de investigação do método científico (método hipotético-dedutivo, porém mais adequado à investigação experimental em Ciências Naturais), permite ou exige que o aluno utilize seus conhecimentos previamente adquiridos na elaboração, seleção e verificação de hipóteses, pois os conhecimentos devem ser aplicados na solução de novos problemas. O método de ensino por projetos, propriamente dito, consiste na elaboração e execução de projetos por parte dos alunos. Projetos podem ser a solução de um problema real, da vida prática, a confecção de um material, até uma pesquisa de caráter científica e mais abstrata. Para a realização de projetos, o professor deve se preocupar com alguns aspectos do processo de ensino:

- ▶ Problematização de contextos significativos para o aluno – é fundamental partir de questões que estejam ligadas à vida dos jovens. Questões que os intriguem, preocupem, excitem, emocionem. A organização do projeto deve considerar o que o aluno detém de conhecimento, crenças e dúvidas em relação à questão levantada;
- ▶ Pesquisa e seleção de fontes de informação, múltiplas em suas formas e áreas de conhecimentos;
- ▶ Relação da problemática levantada com outras, aproximando saberes das diferentes disciplinas;
- ▶ A vivência de atividades que favoreçam a cooperação, o trabalho em equipe, que aceitem e valorizem a heterogeneidade;
- ▶ Registro do percurso feito, com diferentes recursos técnicos e linguagens. A memória do projeto servirá de subsídio para outros trabalhos. É bom lembrar que cada

aprendizagem fornece recursos cognitivos para outras que virão;

- ▶ Avaliação processual. Não deve se deter no conteúdo programático desenvolvido ou no “trabalho final”, que caracterize a culminância do projeto. A autoavaliação dos alunos, inclusive, deve ser incentivada;
- ▶ Elaboração de propostas de intervenção e o levantamento de novas questões a partir do conhecimento construído.

Essas atividades (estudo do meio, ensino por projetos, pesquisa empírica) podem ser mais bem desenvolvidas pela utilização da pesquisa como estratégia metodológica, o que veremos em maiores detalhes na próxima aula.

Existem práticas de ensino relacionadas a atividades a serem desenvolvidas em espaço externo à escola. Para uma discussão dessas possibilidades, remetemos o cursista ao discutido no Módulo I, aula sobre “Recursos didáticos”, que acompanha de perto e reproduz o apresentado nas OCNs – que também devem ser consultadas. Na próxima aula, sobre a utilização da pesquisa como ferramenta de ensino, também serão feitas referências à ida a campo como estratégia metodológica. O mesmo vale para técnicas de ensino que se utilizem da fotografia, do cinema, de outros meios visuais e mídias. Em todo o caso, é fundamental que o professor planeje cada atividade que irá desenvolver com seus alunos, em termos de objetivos a serem alcançados, tempo necessário, recursos que tem à disposição, formas de avaliar se seus alunos aproveitaram bem a atividade, etc. É importante, ainda, que prepare seus alunos, no caso, por exemplo, da utilização de filmes ou de textos literários como recursos didáticos. Melhor “seduzir” seus alunos, motivá-los a desejar ler ou ver o filme e prepará-los quanto a algumas dificuldades previsíveis (por parte do professor), do que realizar uma atividade que, no limite, servirá somente para convencê-los que determinado gênero cinematográfico é ruim ou que “ler é chato”. Ao utilizar filmes, fotografias, pinturas e gêneros literários em sala de aula, o professor não deve esquecer que tal atividade, além de inserida nos objetivos disciplinares, também deve servir de educação da sensibilidade (artística) de seus alunos.

Segundo Piedade (2009),

Charles Darwin, no seu livro “A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais”, publicado em 1879, sublinha genialmente a importância da visão na fisiologia cerebral, que permite o reconhecimento das emoções nas expressões faciais e corporais. Segundo Darwin, este reconhecimento visual evolui entre os animais e está gravado na longa noite da ainda hoje polêmica memória biológica das espécies. Sem a nossa visão não teria sido possível uma representação gráfica e pictórica do nosso mundo.

Aliás, parece ser intrínseco, talvez não exclusivo, à nossa espécie contar histórias, percebê-las e recordá-las através de um pensamento visual. Registrá-las para a eternidade na parede de uma gruta secreta e umbilical, escavada na madrugada erosiva de rios amnióticos.

O uso de recursos imagéticos e midiáticos, portanto, é fundamental para a educação científica. Algo como uma estética científica – ou uma estética cognitiva, conforme vimos com Teixeira (1998) –, deve ser objeto de tratamento didático ao mesmo tempo em que recurso didático ou forma de ensino nas aulas de Sociologia. Acompanhando o autor (PIEDEADE, 2009), observamos que

sem a nossa visão, e a sua contínua interpretação cerebral, não teríamos desenvolvido esta capacidade de observar, tão preciosa para a ciência. Sem dúvida alguma, podemos afirmar que o método e os processos científicos são indissociáveis do uso, da percepção e do pensamento visual. Galileu Galilei começou, em 1609, a observar o universo longínquo ampliando a nossa acuidade visual através do seu telescópio. Leonardo da Vinci (1452-1519) considerava a observação directa da experiência como essencial para a descoberta. Deu tanta importância à observação que sintetizou o seu processo de visualização e interrogação da natureza através da frase “Saper vedere, sapio audacter...”, ou seja, conhecer pelo ver, ousar conhecer... De facto, durante o desenvolvimento conceptual e na planificação experimental é requerido muitas vezes aos cientistas um pensamento visual muito activo. Isto quando não é a própria natureza do objecto em estudo algo puramente visual, algo tão precioso na observação da própria vida. Num exemplo, entre tantos outros possíveis, recordemos a janela aberta para o mundo celular pelo microscópio, primeiramente utilizado por Antoine van Leeuwenhoek e por Robert Hooke! Desde Schleiden e Schwann (1838) que não conseguimos pensar (ver) a Biologia sem a “sua” unidade básica, a célula, e sem as ilustrações dela, utilizadas tanto para desenvolver (ou criar), como para ensinar e divulgar conhecimento científico.

Nossa visão a cores estereoscópica moldou a nossa percepção cognitiva do mundo que nos rodeia de tal modo que “os processos cognitivos estão modelados para reconhecer padrões tridimensionais multicoloridos” (PIEDEADE, 2009), do que decorre que recursos didáticos baseados em imagens em três dimensões podem facilitar a apreensão de conceitos abstratos e explicações científicas, algo conhecido e explorado por professores de Ciências Naturais. Piedade, em artigo referenciado, sugere que “sem diminuir a importância do suporte livro e os esquemas/diagramas, isto poderá ser particularmente útil na transmissão de conhecimento daquilo que não é visível à vista desarmada, daquilo que precisa de mil palavras para equivaler a uma imagem (2D)”.

Em livre tradução e transcrição que faremos a partir deste ponto da aula, também para Miller (2009) os recursos multimídia podem aumentar consideravelmente a aprendizagem de conteúdo, em virtude de gerar vívidas e complexas imagens mentais. Recursos deste tipo também podem melhorar o aprendizado da compreensão de conceitos por empregar misturas de sons e imagens que apelam à variável de estilos de aprendizagem e preferências. Vídeos de qualidade, inclusive, podem ajudar a motivar uma classe de alunos, chamando a atenção a um assunto, tornando o contato com o conteúdo mais experencial, e, finalmente, mais intelectualmente acessível.

O autor observa que até recentemente, no entanto, filmes e outras formas de comunicação midiáticas eram difíceis de explorar porque tinham de ser localizados, ordenados e adquiridos antecipadamente através de aquisição, empréstimo de uma biblioteca ou montagem da transmissão. Atividades que fizessem uso destes recursos tendiam a ser demoradas e nem sempre compensavam, dada a indisponibilidade de infraestrutura adequada. Isso ainda persiste em muitas localidades e instituições, mas pode ser, ao menos em parte, compensado pelos recursos que encontramos na internet, com ampla produção e distribuição de mídia *online*, não raro em produções independentes. Conforme Miller (2009), clipes de mídia podem ser facilmente integrados em apresentações, enquanto os programas longos podem ser examinados pelos estudantes em seu próprio tempo e em seu próprio ritmo.

Os recursos de mídia vão de desenhos, gráficos, diagramas, animações, imagens fotográficas, digitalizações de pinturas, games, blogs, simuladores e recursos interativos diversos a jornais online, gravações musicais e áudio e vídeo – como documentários ou filmes cinematográficos. Todos podem hoje ser acessados e obtidos na *web*, sem risco de violação de direitos autorais, em boa parte dos casos. Mas, em geral, os professores têm grande dificuldade em incorporar esses recursos em suas aulas – e, quando o fazem, aprendem como trabalhar com eles por tentativa e erro, já que as licenciaturas não preveem seu uso.

Ainda que um conteúdo de mídia possa ser arbitrariamente classificado como “informativo” ou de “entretenimento”, muitos não são claramente nem um nem outro, e mesmo os considerados de entretenimento podem ter valor educativo importante. Filmes populares e programas de televisão, por exemplo, podem ser o foco do estudo, servindo como dados para análise e avaliação crítica. Notícias atuais poderiam ser efetivamente utilizadas para demonstrar e reforçar a relevância do conteúdo. Da mesma forma, os documentários devem ter um grande valor para se obter um entendimento mais amplo de questões sociais (temas), uma vez que muitas vezes fornecem elementos substanciais e tendem a considerar as questões dentro do contexto de eventos ligados, ao invés de notícias isoladas. Finalmente, produções não-comerciais e mesmo peças publicitárias ou vídeos realizados por organizações civis

podem ser muito úteis. A questão que se deve considerar sempre é a relativa aos direitos autorais e das cópias piratas.

Para encontrar esses recursos o professor pode fazer uma simples busca em sites como Google (ou qualquer outro site de busca) ou, ainda, ir diretamente a sites especializados, como, por exemplo, o Porta Curtas, da Petrobrás (<http://www.portacurtas.com.br>). O YouTube, mas também similares, é parada obrigatória para a verificação de vídeos pertinentes. Entretanto, hoje os filmes e os documentários comerciais contam com a exibição na internet de clipes de divulgação (assim como os “websódios”, nas palavras de Miler, 2009), o que pode ser suficiente para os fins definidos pelo professor, com a vantagem de não implicar em violação de direitos autorais. Para obtê-los, basta visitar diretamente o site oficial do filme ou documentário de interesse. Também contamos com os *podcasts* oferecidos por portais, sites de grandes jornais e *blogs*. Os maiores portais da internet normalmente oferecem uma variedade de mídias que podem ser do interesse do professor de Sociologia. Muitos programas de TV contam com a oferta (normalmente para aquisição paga) de suas exibições, como o programa Roda Vida, da TV Cultura. A TV Escola também é fonte de importantes produções, assim como outros canais destinados à escola ou a programas educacionais. É importante o professor verificar a que tipos de programações ou canais de TV sua escola tem acesso ou assinatura. Outra fonte de informação relevante são os sites de relacionamento, onde sempre se pode encontrar sugestões e comentários sobre produções bem diversificadas.

Para Miller (2009, tradução livre), a função pedagógica fundamental (“most critical function”) dos recursos multimídia,

em termos de aprendizagem cognitiva parece estar na sua capacidade de servir como aplicação representacional para ideias-chave. Seja na forma de notícia, clipe, entrevista, ou documentário, as informações e ilustrações oferecidas pela mídia são particularmente úteis para ajudar os estudantes a adquirir a imagem mental, inicial, essencial para a compreensão conceitual. Tais recursos são, portanto, adequados para que se possa conseguir maior valor educacional nos cursos, perante a primeira exposição a uma disciplina (2009, p. 396).

Miller também adverte para que os recursos online não se restrinjam ao conceito de ilustração, mas que sejam utilizados para a análise e crítica. Professores podem solicitar aos alunos para que façam uma interpretação do que viram ou ouviram e que reflitam sobre as implicações pertinentes. Além disso, é fundamental não esquecer que os professores devem “repetidamente lembrar aos alunos que a mídia deve ser sempre encarada com ceticismo” (2009) e com uma análise crítica especial de produções que supostamente apresentam a verdade, como reportagens e documentários, o que pode servir para incentivar a profundidade intelectual, além de melhorar a compre-

ensão do assunto em pauta. Vídeos são recursos importantes não somente para que o aluno comprehenda-os a partir de uma leitura cinematográfica (uma leitura filmica), para além de sua função de ilustração, porém como objeto de discussão. E também podem ter um valor bastante prático para iniciar as aulas, pois

seu emprego como “quebra-gelos” pode ser especialmente eficaz em grandes seções onde os alunos estão relutantes em se relacionarem entre si, os instrutores muito menos. Usados regularmente, eles podem servir como um ritual em curso, informando aos alunos que a classe está começando, assim como servem para atraí-los para o tema em apreço. “Quebra-gelos” parecem funcionar melhor quando eles são breves e empregam o humor ou a ironia (MILLER, 2009, p. 396, tradução livre).

A aplicação de recursos online pode ser em tempo de aula ou extra-aula. Tais recursos podem ser utilizados para introdução a um conteúdo, no desenvolvimento de seu estudo ou ao final, para ilustrá-lo ou para aprofundá-lo, como parte do processo de ensino ou como atividade de avaliação. A utilização da mídia, quando disponível online, pode se dar por *streaming* ou por *download*. A primeira implica a reprodução de materiais digitais a partir do *website*, isto é, diretamente da internet; e a segunda, a reprodução a partir de uma cópia gravada (no HD do computador ou num CD, por exemplo). A vantagem principal da primeira forma é a não violação de direitos; já a vantagem do segundo método é a não exigência de uma ligação à internet para a manipulação e exibição da mídia. Nos dois casos, é possível o professor fazer uma ligação de sua exibição em PowerPoint, através de hipertexto, para a mídia a ser utilizada.

Na apresentação da atividade (não avaliativa, neste caso, mas como parte do processo do ensino de determinado conteúdo), o professor deve tomar o cuidado de associar um texto à mídia sugerida. Isto é produtivo para que o aluno atente para o fato de que solicita-se a ele que empreenda um esforço explicativo/compreensivo e não somente a fruição da mídia indicada. Ao encaminhamento da mídia deve-se associar, ainda, um breve resumo, sinopse ou descrição, com informações gerais e créditos autorais, mas também com o contexto de produção e diálogo em que se insere a produção que o aluno irá assistir, para situá-lo. Por fim, à apresentação também devem seguir-se questões que orientarão o olhar e o pensamento do aluno, perguntas diretamente relacionadas ao conteúdo estudado, ao qual a mídia (o vídeo, por exemplo) se relaciona (e que está associado ao texto sugerido junto com o vídeo). Sobre isso, veja o roteiro apresentado na disciplina Cultura e Identidade. Ainda de acordo com Miller (2009, p. 402, tradução livre), “obviamente, recursos utilizados por meios de comunicação devem ser coerentes com o assunto do curso e seus objetivos, e devem ser cuidadosa-

mente inspecionados antes da exibição em sala de aula ou através de exibição online”.

Muitos problemas podem surgir quando do uso desses recursos, como a má qualidade da mídia (uma gravação inaudível ou uma imagem em péssima resolução), má qualidade dos equipamentos de exibição disponíveis (muito comum em instituições de ensino, infelizmente), “links quebrados” quando da exibição diretamente da internet, ou um material que estava disponível e que foi retirado; além de dificuldade técnicas diversas, como, por exemplo, a não reprodução de um tipo de mídia pelo aplicativo utilizado.

CONHECENDO MAIS SOBRE

- FARIA, Elísio Vieira de. Jornal em situação de sala de aula: um desafio à construção do leitor reflexivo. **VERIFICAR NO AMBIENTE VIRTUAL.**

O presente ensaio relata o desenvolvimento de uma pesquisa na EE PIO X, em São José do Rio Preto, entre 2001 e 2003. Considerando que as avaliações oficiais do Brasil apontam uma baixa qualidade na educação nacional e enfatizam que os alunos brasileiros têm dificuldades para ler e interpretar textos, este estudo descreve uma experiência que ilustra como o texto jornalístico contribui para a aprendizagem escolar com sucesso. Em atividades que envolvem a leitura, a discussão, a escuta e a escrita de texto, o projeto chamado Caderno de Jornal figura como uma iniciativa importante quando o objetivo é a aprendizagem do aluno, com base nas questões de seu tempo, de sua realidade, de seu cotidiano, de modo a estimular o pensamento crítico, a observação das ideias dos outros e, assim, construir novos conhecimentos.

- SILVA, Beatriz Nunes Santos e. *Cinema e a sala de aula*: um caminho para a formação.

Link: <<http://www.espacoacademico.com.br/093/93silva.htm>>. Acesso em 5 fev. 2009.

Este estudo representa uma reflexão que surgiu de discussões da disciplina Temas Específicos em Teorias e Práticas da Educação Superior, que trouxe o cinema como momento de formação para assim, debater como este meio de comunicação pode ajudar a ampliar e avançar na formação cultural do professor. A proposta surgiu com a análise de um filme, em sua possibilidade de intervenção e auxílio na construção do conhecimento, utilizando-se também do diálogo com autores que discutem sobre o tema. Procurou-se, também, enfocar a voz dos alunos com suas observações e, finalmente, a (re)construção do saber.

- BUENO, Zuleika de Paula. Instalações: arte e sociologia como exercício de imaginação sociológica. *XIV Congresso Brasileiro de Sociologia*, 28 a 31 de julho de 2009, Rio de Janeiro (RJ). Grupo de Trabalho: Ensino de Sociologia.

Link: <http://www.labes.fe.ufrj.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=53&Itemid=1>.

A proposta desta comunicação é pensar a apropriação de formas estéticas, como as instalações artísticas, como objetos comunicacionais capazes de provocar a imaginação sociológica. Montado como um ambiente diferenciado no espaço escolar, a instalação tem por objetivo causar um impacto em seu público (professores, licenciandos e alunos) que contribua para a desnaturalização e o estranhamento deste espaço. Frequentemente, as instalações combinam várias expressões artísticas (vídeos, sons, espetáculos) compostas por diversos materiais organizados de forma a criar um ambiente onde os participantes são convidados a interagir, caminhar e experimentar sensações de choque, encantamento e reflexão sobre o cotidiano. Assim, a criação de “instalações sociológicas” nas escolas funcionaria como um dispositivo de imaginação e curiosidade.

- SILVA, Ileizi Fiorelli. *A Imaginação Sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes*. **VERIFICAR NO AMBIENTE VIRTUAL.**

O tema que proponho para este minicurso contém vários conceitos que nos remetem às reflexões epistemológicas da nossa ciência de referência, a Sociologia. O que é “imaginação” sociológica? O que é “raciocínio” sociológico? Como podemos desenvolver com os alunos a “imaginação”, o “raciocínio”, as “formas de pensar” sociologicamente? O que é “sociologia” ou os “modos de pensar” sociologicamente?

COMO VIMOS NESTA AULA...

Existem muitas possibilidades práticas para o trabalho docente em Sociologia na escola média. A criatividade e paixão por seu ofício é que permitirá que o docente desenvolva técnicas, meios e recursos úteis e pertinentes para o alcance de seus objetivos pedagógicos. É importante que os professores se acostumem a comunicar suas produções didáticas como relevantes para o desenvolvimento da disciplina – e mesmo que provoquem as instituições acadêmicas e sociedades científicas a abrirem espaços de discussão sobre a prática de ensino em Sociologia.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

- ▶ Escolha livremente uma experiência de ensino considerada significativa por você;
- ▶ Elabore um texto de no máximo dez páginas, em que você expõe e analisa sua experiência, descrevendo-a com o máximo de detalhes possível e sistematizando-a para que possa ser reproduzida por outros professores;
- ▶ Promova um debate no Ambiente Virtual para que esta experiência seja comunicada, analisada e discutida com os demais colegas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Heloísa Buarque; SZWAKO, José Eduardo. (Orgs.). *Diferenças, igualdades*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. [Coleção Sociedade em foco: introdução às Ciências Sociais. Concepção dos volumes: Heloísa Buarque de Almeida e Álvaro Comin (vários autores), 2009].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. v. 4. Brasília, DF, 1999.

MILLER, Michael. Integrating online multimedia into college course and classroom: with application to the social sciences. In: MERLOT. *Journal of Online Learning and Teaching*, v. 5, n. 2, jun. 2009.

MILLS, Charles W. *A imaginação sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

PIEDEADE, António. *Saper vedere*. (2009). Disponível em: <<http://dererummundi.blogspot.com/search/label/Educa%C3%A7%C3%A3o%20cient%C3%ADfica>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

TEIXEIRA, João Gabriel L. C. Análise dramatúrgica e análise sociológica. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 13, n. 37. São Paulo, jun. 1998. [Acessada pelo Scielo Brasil. ISSN da versão impressa: 0102-6909]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000200005>. Acesso em: 18 ago. 2010.

A pesquisa como estratégia de ensino

Flávio Marcos Silva Sarandy

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Como vimos na aula 2 desta disciplina, alguns programas desenvolvem-se em torno de temas referentes a problemas sociais concretos, que pretendem ser bastante atuais para “dar conta” do contexto sócio-histórico e político do país e do mundo de hoje, tanto como da condição vivida pelos alunos, sendo que por vezes esses temas são escolhidas de acordo com a demanda dos mesmos alunos e, por outras, do trabalho interdisciplinar na escola (e de seu projeto político-pedagógico) e das mudanças no contexto social. Partir de temas para o ensino da disciplina é boa oportunidade para inserir a pesquisa como técnica de ensino e romper com o modelo de um ensino puramente conceitual⁵.

A sugestão apresentada aqui é privilegiarem-se os conteúdos que permitem desenvolver a compreensão do real por meio do raciocínio sociológico (ou da imaginação sociológica, como visto no Módulo I); um ensino fundamentado na aprendizagem de determinados raciocínios e “modos de abordagem do real”, antes que na aprendizagem conceitual de teorias acabadas.

As Ciências Sociais são extremamente dinâmicas e seu desenvolvimento tem acompanhado as transformações ocorridas nas sociedades. Isso implica num ensino que não feche a compreensão da vida social em conceitos acabados, tomados em substituição ao objeto que pretendem explicar. O ensino das Ciências Sociais deve permitir aos alunos a construção de uma percepção e modo de raciocínio que interprete os fenômenos sociais de modo adequado e facilite a leitura e a compreensão crítica dos textos produzidos pelos cientistas sociais (CHAUI, 1997)⁶. Esta compreensão passa pela aprendiza-

gem reflexiva dos conceitos, categorias e modos discursivos das Ciências Sociais tanto quanto pela problematização das questões sociais com base numa reflexão que dê conta de suas múltiplas dimensões e determinações. Os conceitos são mais importantes para os que se dedicarem à atividade científica. Mais importante que os conceitos, neste caso, é a habilidade⁷ de produção de sentido e de compreensão da experiência vivida⁸, e, dentre essas habilidades, a que o antropólogo Louis Dumont (1997, p. 55) chama de “a apercepção sociológica”, ou seja, a compreensão do social pelo social. Se a disciplina Sociologia for capaz, como cremos que seja, de promover esta apercepção sociológica e, desse modo, permitir aos alunos o desenvolvimento de uma compreensão ampla e contextualizada das realidades que os cercam, sejam naturais, comportamentais, políticas, profissionais, educacionais, religiosas ou de outras categorizações possíveis, então ela terá cumprido o seu objetivo.

A despeito de legítimas dúvidas sobre as possibilidades da pesquisa como ferramenta no ensino da Sociologia – ou método de ensino –, acreditamos ser esta um excelente meio para alcançarmos os objetivos da disciplina, como visto no Módulo I.

PROPONDO OBJETIVOS

O que se pretende nesta etapa do curso é:

5 Entenda-se, a expressão “ensino conceitual” ou “puramente conceitual”, neste curso, não expressa oposição ao ensino dos conceitos, como se tem discutido aqui. Por ensino conceitual nos referimos ao ensino que tem na memorização ou, quando muito, na compreensão linguística dos conceitos o seu fim, em oposição ao ensino que pretende desenvolver a capacidade do aluno pensar com os conceitos e a partir deles num movimento de efetiva compreensão da vida social.

6 Para Marilena Chauí, “a tarefa da crítica é fazer falar o silêncio”, ou seja, explicitar o que está implícito no texto, compreender o não dito no dito. Compreender os modos discursivos próprios das Ciências Sociais e relacioná-los a outros discursos, científicos, filosóficos, artísticos, etc., para realizar a reconstrução de seus argumentos e princípios lógicos, epistemológicos e metodológicos, tanto quanto reconstruir seu sentido socialmente construído, a fim de proce-

der à crítica de seus fundamentos e verificar sua validade é fundamental para o desenvolvimento de um pensamento autônomo.

7 Não confundir o termo habilidade ou capacidade, utilizado ao longo das aulas desta disciplina, com o discurso psicopedagógico hegemônico sobre competências e habilidades. Os termos utilizados aqui devem ser compreendidos em sentido lato, por falta de melhor opção, como referentes a modos de raciocínio e ao desenvolvimento intelectual.

8 Para Raymond Williams (1969, 1979) a consciência se constitui por um processo de socialização específico, pela participação dos indivíduos em grupos culturais, dando origem ao que ele denominou por *estrutura de sentimentos*, isto é, os sentidos que consignamos à experiência do vivido e que se constituem como resistência e oposição à ideologia e à prática hegemônicas, e que não são simples reflexos ou espelhos da estrutura social. Mudanças nas estruturas de sentimentos são fundamentais para que alterações na estrutura social tenham vez, e o trabalho educativo ganha ainda maior relevância sob este ponto de vista.

- Analisar as possibilidades da pesquisa como estratégia metodológica.

a cronologia, os problemas encontrados e algumas conclusões (TOMAZI, 2007, p. 57).

CONHECENDO SOBRE

A pesquisa no ensino da Sociologia

Este tópico fará uma análise sobre a pesquisa como método de ensino. Apresentaremos sugestões sobre como desenvolver a atividade e orientar os alunos. Para isso acompanharemos de perto o Anexo do Manual do Professor, em Tomazi (2007), sendo nossa intenção promover um “diálogo” com este texto a fim de complementá-lo. Por fim, será apresentado um projeto de curso em que a pesquisa figura no centro de todo o processo educativo, como exemplificação prática das discussões desta aula.

Tomazi (2007, p. 57) inicia sua orientação ao professor lembrando que a pesquisa é atividade corriqueira, que desenvolvemos no cotidiano ainda que de modo não sistemático, como é feita a pesquisa científica, com metodologia própria conforme os campos científicos, as áreas de conhecimento e os objetos que se deseja investigar. Assim, diz que “a pesquisa é um recurso para conhecermos a realidade em que vivemos”; portanto, atividade que não se restringe aos especialistas. Como atividade de ensino, pode ser bastante eficaz quando o que pretendemos é desenvolver modos específicos de pensar. Segundo o autor referenciado, é possível desenvolver alguns tipos de pesquisa como “trabalhos escolares”, e para isso é necessário seguir alguns passos:

A elaboração de um pequeno projeto é o primeiro passo. Um projeto tem de ter um *objeto* de pesquisa. Suponhamos que o objetivo seja fazer uma pesquisa sobre as *desigualdades sociais*. Para detalhar nosso objeto de pesquisa, devemos problematizar a questão, ou seja, imaginar as perguntas que os alunos podem fazer para investigar o tema. Algumas questões podem ser propostas como exemplo para que os alunos formulem suas próprias perguntas: por que as mulheres recebem salários mais baixos do que os recebidos pelos homens? Por que os salários das mulheres negras costumam ser mais baixos que os das mulheres brancas? Por que a maioria da população que trabalha não consegue ter uma vida digna? Por que há tanta fome no mundo se existe tanta produção de alimentos? O passo seguinte é levantar algumas *hipóteses*, mesmo que sejam muito simples. Lembre-se de que uma hipótese é um conhecimento presumido. Partimos de hipóteses para elaborar o questionário ou entrevista. Elas são possíveis respostas para as questões propostas. É necessário elaborar algumas justificativas e objetivos para a pesquisa. Além disso, devem ser relatados o modo como a pesquisa foi realizada,

Em resumo, pode-se orientar os alunos quanto aos seguintes passos:

- Problematização da realidade e definição do problema, se possível em forma de pergunta. Qual é a nossa pergunta? O que queremos saber? Aqui será fundamental a atuação do professor para ajudar os alunos a definirem sua pergunta de modo que ela seja clara, exequível como pesquisa e específica o suficiente para ser realizada dentro do calendário letivo;
- Levantamento do conhecimento do grupo sobre a temática escolhida para elaboração de uma hipótese que seja verificável. Aqui é importante um estudo sobre o que já se produziu sobre o assunto para se definir que dados nos faltam ou se o problema escolhido está suficientemente estudado, de modo que os alunos decidam por outro ou por uma resenha da bibliografia sobre o assunto. É o momento da pesquisa bibliográfica e documental, do estudo teórico dos conceitos necessários à pesquisa da temática escolhida e da leitura de pesquisas já realizadas sobre o mesmo fenômeno para responder à pergunta “o que já se sabe sobre o assunto?”. É importante ressaltar que essas etapas não são rigorosamente lineares, e que por diversas vezes haverá necessidade de retomarmos etapas anteriores para a realização de novos recortes sobre a temática escolhida. Essas etapas são momentos lógicos da pesquisa, antes que cronológicos;
- Realização da pesquisa empírica, ou seja, do trabalho de campo e aplicação de entrevistas (sempre que possível). É o momento da coleta de dados e da verificação da hipótese;
- Análise e sistematização dos dados, conclusão sobre a hipótese elaborada e elaboração do relatório final de pesquisa;
- Elaboração da apresentação dos resultados, conforme estratégias apresentadas anteriormente.

Utilizar pesquisa como método de ensino implica em orientar os alunos a seguirem criativamente os passos relatados. Acreditamos ser fundamental o professor planejar uma sequência de aulas dedicadas exclusivamente à orientação de seus alunos sobre como fazer pesquisa. Algumas aulas devem ser dedicadas à discussão sobre o conhecimento científico, o método científico, a questão da relação a valores e os cuidados que se deve ter ao se fazer a pesquisa. Questões como a distinção entre julgamento de fato e de valor, neutralidade do

pesquisador, ciência e ideologia e ética na pesquisa científica devem ser discutidas com os alunos, assim como questões lógicas (tautologia, contradição, princípio da identidade, argumento de autoridade, etc.). É possível conversar com os alunos sobre termos como esses, levá-los a entender os dilemas que os acompanham e encantá-los para o ofício da ciência. Argumento apoiado em nossa própria experiência. Muitas palavras ou expressões – que indicam questões lógicas delicadas – podem ser “traduzidos” e muitas questões podem ser “recortadas” em sua amplitude e profundidade para que os alunos do Ensino Médio as entendam. É possível orientá-los com indicações simples, pois que os detalhes e aspectos complexos e profundos devem ser deixados aos especialistas, dado que o objetivo do Ensino Médio não é formar novos sociólogos. No entanto, discussões como as propostas aqui constituem parte do que pensamos como “educação científica”.

A utilização da pesquisa como ferramenta didática implica planejamento que deverá ser adaptado e reformulado, se necessário, visando a um trabalho conjunto com as demais disciplinas afins. Trabalho em conjunto com outras áreas também poderia ser feito pela adaptação de seus conteúdos e temáticas da disciplina Sociologia aos das demais disciplinas. Por tratar-se de fenômenos abordados por campos distintos do conhecimento científico, algumas temáticas são bem propícias para um trabalho interdisciplinar, a exemplo de:

- ▶ Questões referentes à Economia, bem como às que envolvam levantamento de dados estatísticos, podem ser trabalhadas em conjunto com os professores da área de Matemática.
- ▶ O conceito de cultura poderia ser confrontado com as teorias que oferecem explicações de fenômenos culturais a partir de recortes específicos, como teorias da Biologia e da Geografia. A crítica ao evolucionismo social pode ser uma excelente oportunidade para confronto de teorias surgidas em disciplinas diferentes. Sabe-se que o evolucionismo social é anterior ao evolucionismo darwinista e que com ele guarda muitas relações. Entretanto, estes são exemplos de teorias que se popularizaram, se banalizaram e, hoje, contribuem para uma visão de senso comum, mitificada, da realidade social. É desse modo que muitos fenômenos são naturalizados e compreendidos como evolução ou progresso e, portanto, inevitáveis e irreversíveis. Assim, um confronto com a Biologia pode ser bastante interessante para a compreensão adequada de algumas questões.
- ▶ A discussão sobre a cultura como discurso e da relação entre linguagem e ideologia ou do papel da informação nos dias atuais, por exemplo, pode ser feita em conjunto com os profissionais da área de Línguas e Literatura, o que certamente seria muito produtivo.

▶ Temas que são estudados numa perspectiva histórica poderiam ser abordados em conjunto com a disciplina de História. Aliás, as Ciências sociais e a História mantêm entre si muita afinidade – vários de seus temas e objetos de estudo podem ser trabalhados em conjunto.

▶ As questões referentes à política também podem ser trabalhadas em conjunto com professores de Português e Produção de Texto a partir da leitura de jornais e revistas de circulação diária ou semanal.

▶ O acompanhamento dos noticiários escritos ou televisionados, no que se refere, por exemplo, às relações internacionais, podem ser excelentes para um encontro fecundo com a Geografia.

▶ Questões referentes à cultura, como a diversidade e o relativismo, ou à indústria cultural, à cultura popular, etc., podem ser trabalhados em conjunto com Artes e com Música.

O fato é que muitos temas constituem fenômenos que permitem várias “entradas” de pesquisa como, por exemplo, a questão da fome, por meio de distintas ciências; fenômeno a ser estudado numa perspectiva multidisciplinar, portanto. Uma pesquisa sobre esta questão poderia permitir a discussão sobre diversos problemas de nossa sociedade: o desemprego, a degradação social e moral imposta pelas condições objetivas de existência, a reforma agrária, o meio ambiente, a atuação dos organismos internacionais e dos blocos econômicos, a violência urbana, a evasão escolar, etc.; além de manter um diálogo significativo com outras disciplinas na medida em que estudasse os efeitos da fome sobre o corpo humano, a nutrição ou como causa de doenças. Um estudo desse tipo poderia envolver profissionais das áreas de Sociologia, Português, Música, Biologia, Matemática, Química, História e Geografia. E toda a pesquisa seria permeada por uma discussão mais ampla, sobre o que é a cidadania e como a sociedade brasileira se coloca diante dela. Essa não é outra senão a ideia dos “temas geradores” de Paulo Freire, adaptada para este caso.

Claro que esses são apenas alguns exemplos superficiais ainda, e que muitos outros e melhores poderiam ser detalhados, assim como muitos outros poderiam surgir dos colegas de outras áreas, e, vale ressaltar, ainda não constituem, propriamente falando, um trabalho interdisciplinar, mas voltaremos a esta questão mais adiante.

Todo o trabalho poderia ser organizado de modo a permitir o desenvolvimento de pesquisas por parte dos alunos num processo de autodescoberta. A dificuldade de um programa orientado à pesquisa é fazer coincidir o andamento da própria pesquisa e os conteúdos previstos pelo currículo. Ora, mesmo com a indicação de um trabalho por unidades divididas pelos períodos (bimestres ou trimestres) de um ano letivo, será

impossível garantir que as pesquisas acompanhem o estudo dos conteúdos propostos e, principalmente, na ordem como foram propostos. Por isso, um programa orientado à pesquisa deverá assumir uma organização didática que sirva como bússola no desenvolvimento dos trabalhos ao que se refere à parte teórica. Porém, é provável que uma pesquisa exija o estudo de um conceito que, na organização proposta, esteja numa unidade posterior.

Esta visão converge à do ensino-pesquisa de que nos fala Paulo Freire (1996, p. 32). Para ele, é impossível pensar o ensino e a pesquisa separadamente, pois são instâncias relacionadas dialeticamente na produção do conhecimento. São atos cognitivos que se encontram um no corpo do outro. Os conceitos, distantes e separados das condições e estratégias que permitiram sua construção e validade e não relacionados à realidade concreta que pretendem explicar ou interpretar, tornam-se informações inúteis e perdem em significado. Pior que isso, obscuram o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo.

O que se propõe aqui é uma educação voltada para o desenvolvimento das potencialidades do educando, incluindo nesta categoria o próprio educador, e não o ensino de conhecimentos estáticos sobre uma realidade compreendida também como estática. Isto é o que Paulo Freire (1983) denominou de “educação bancária”, o simples “depositar de conhecimentos” sobre o estudante, ou, nos dizeres de Carl Rogers (1978), uma educação “do pescoço para cima”, ainda que não seja necessário encontrar nos autores referenciados a base teórica e metodológica para a realização de pesquisa com classes do Ensino Médio.

Ao contrário de ciência, o que se ensina na escola média com este título é um discurso sobre o mundo natural e humano que poderíamos chamar de ideológico, segundo o raciocínio de Marilena Chauí. Conforme a filósofa (1997, p. 3),

o discurso ideológico é aquele que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, desse modo, engendar uma lógica da identificação que unifique pensamento, linguagem e realidade para, através dessa lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada.

Aqui é pertinente observarmos a reflexão de Marilena Chauí sobre o saber. Para a autora (1997, p. 45),

o saber é um trabalho. Por ser trabalho, é uma negação reflexionante, isto é, uma negação que, por sua própria força interna, transforma algo que lhe é externo, resistente e opaco. O saber é o trabalho para eleger à dimensão do conceito uma situação de não-saber, isto é, a experiência imediata cuja obscuridade pede o trabalho da clarificação.

A autora resgata a dimensão política presente nos conhecimentos científicos e demonstra que a ciência foi elevada à

condição de ideologia moderna porque deixou de ser instituinte, ou seja, tornou-se um discurso do conhecimento e não mais um saber, trabalho científico. A ideologia nega o não-saber, portanto a própria possibilidade do saber, a produção do conhecimento. Ora, o discurso competente, para Marilena Chauí, é o discurso oficial, instituído, um discurso do conhecimento; sua condição de prestígio está diretamente relacionada à afirmação implícita e à aceitação tácita da incompetência dos homens enquanto sujeitos sociais, políticos e produtores de saber. E não é outra senão esta a prática de nós, educadores: a repetição do discurso do conhecimento e a castração das pessoas enquanto sujeitos sociais e políticos e enquanto produtores de saber. E isso nada tem a ver com a veracidade ou validade do conhecimento em si. Pois, o que importa é que sem a dimensão da pesquisa nosso ensino estará a serviço da produção de pessoas sem autonomia, obedientes ao discurso competente, já construído, sem nunca questioná-lo. E, pior ainda, com uma quantidade enorme de informações memorizadas, mas sem nenhuma utilidade para quem não foi treinado a pensar.

Na pesquisa como ferramenta didática, os conceitos devem ser desenvolvidos a partir das temáticas investigadas e apenas considerados importantes na medida em que fornecerem a explicação ou a compreensão dos fenômenos estudados, sem nunca perder-se a visão da abertura desses mesmos conceitos, que podem ser transformados, alterados ou alargados com o desenvolvimento da própria pesquisa científica – o que dificilmente ocorrerá, dado que a pesquisa, no Ensino Médio, tem caráter pedagógico e não necessariamente a de produção de conhecimentos novos.

Para a definição das temáticas e organização das pesquisas podem ser utilizadas as seguintes estratégias:

► Uma aula inicial – ou sequencia de aulas – para despertar o interesse sobre as questões sociais e prestar esclarecimento sobre o projeto. Será realizado um *brainstorming* (“tempestade de ideias”) para a definição das pesquisas organizadas por turma, sendo, cada grupo de alunos, um Grupo Temático. As pesquisas serão melhor desenvolvidas se executadas em grupo, além de que será uma excelente oportunidade para a aprendizagem do trabalho em equipe, porém não descartamos a possibilidade de se organizar os Grupos Temáticos de modo mais flexível, até mesmo com componentes de turmas diferentes. O problema aqui estará na orientação dos alunos, já que será feita em sala, numa de suas aulas semanais;

► Desse modo, será feito um levantamento (*brainstorming* ou, talvez, por meio de uma enquete) de questões ou problemas sociais de interesse dos alunos para a organização dos Grupos Temáticos. Estes deverão ser organizados pelos próprios alunos, sob a orientação do professor,

e deverão contar com um secretário (escolhido entre os alunos) para um melhor contato com o professor e demais grupos. Necessariamente cada Grupo Temático desenvolverá uma só pesquisa, conforme o cronograma que será estabelecido;

► A organização dos Grupos Temáticos para a pesquisa dos problemas levantados será feita agrupando-se problemas semelhantes num mesmo Grupo Temático. Assim, se um aluno quer estudar a fome no município, alguns outros se interessam em conhecer os bairros da periferia e seus problemas, alguém está preocupado com o aumento dos índices de violência urbana e ainda um outro está preocupado com o desemprego, pode-se pensar em agrupá-los num mesmo grupo (que será sempre e necessariamente arbitrário) de pesquisa sob o título “Exclusão social e classes populares no município X”, ou sob qualquer outro título. Ora, mas cada Grupo Temático não desenvolverá apenas uma pesquisa? Sim, mas a despeito da elaboração de um único projeto, cada aluno ou grupo de alunos desenvolverá um aspecto do problema, de sorte que cada um estará envolvido diretamente com seus interesses. Cada projeto poderá desenvolver uma ou mais perspectivas ou recortes. Essa organização facilitará a compreensão e o trabalho dos alunos como também a possibilidade de orientação do professor. Num segundo momento, é possível em um trabalho conjunto com outras áreas, uma orientação distribuída por professores das áreas envolvidas;

Está claro que os passos acima são meras sugestões. Entretanto, indicam que a utilização da pesquisa como ferramenta didática é algo bastante trabalhoso para professores e alunos. Exige tempo de dedicação do professor, o que nem sempre é possível.

A propósito de analisar como orientar alunos na realização da atividade, Tomazi (2007, p. 58-59) se utiliza de um exemplo para uma pesquisa sobre o tema desigualdade e elenca uma série de ações e cuidados que o professor deve tomar, isto é, um plano para que os alunos começem a investigar o tema proposto.

1 Atividade

- Em grupo, leiam e analisem as orientações sugeridas em sete subitens no Anexo do Manual do Professor, do livro didático de Tomazi (2007), nas páginas 58 e 59. Certifiquem-se de tê-las compreendido bem;
- Escrevam um plano para uma atividade de pesquisa similar à sugerida pelo autor, porém complementando em mais detalhes as indicações feitas – e aqui será de grande ajuda analisar as orientações fornecidas a partir da página

59, sobre como programar com os alunos uma pesquisa empírica. Para isso, escolham outro tema que o desenvolvido no livro;

- Façam uma análise a adequação da atividade aos alunos do Ensino Médio, em especial quanto: aos conhecimentos prévios necessários para a consecução da pesquisa, ao acesso aos recursos disponíveis, ao tempo exigido para sua conclusão e às situações a que estarão sujeitos seus alunos para a realização da atividade;
- Por fim, analisem que tipo de contribuição a atividade planejada pode oferecer ao ensino da Sociologia, e se outros meios poderiam substituí-la de forma mais eficaz e maior economia de tempo.



Atividade no ambiente virtual

Promova um debate no Fórum virtual e socialize com os colegas as respostas de seu grupo para a Atividade 1.

Ainda no manual citado (TOMAZI, 2007, p. 59-63), observamos uma série de orientações e sugestões sobre tipos de pesquisa que podem ser utilizadas na escola (adaptadas, naturalmente) e etapas a serem cumpridas para sua realização. Em resumo, são indicadas a pesquisa empírica e a pesquisa de opinião. Quanto à primeira, o autor sugere a utilização de duas técnicas: entrevista e questionário. A entrevista é apontada como “a forma mais rápida e tranquila de obter informação sobre determinado assunto”, para a qual se definem alguns critérios para a escolha dos entrevistados, um roteiro para dirigir a entrevista e os meios de se registrá-la (por notas, gravação de áudio ou filmagem). O autor alerta (a ser reproduzido aos alunos) que este tipo de entrevista visa conhecer um determinado assunto (o tema da pesquisa) e não as ideias de um indivíduo, o que a torna diferente de entrevistas jornalísticas.

O questionário é apontado como outra técnica para a obtenção dos dados, “uma forma de entrevista limitada a uma série de questões escritas que devem ser respondidas numa determinada sequência”, com questões abertas, em que obtemos os dados por meio de livre resposta, ou fechadas, pelas quais o entrevistado escolhe entre alternativas. Mas a atividade não se encerra com o levantamento dos dados, que devem ser organizados para que se possa inferir conclusões a partir deles. Nos quadros 1 e 2, do Anexo 1, pode-se ver exemplo de material produzido pelo autor desta aula para ser utilizado por seus alunos do Ensino Médio. A finalidade do material

foi servir de apoio às aulas em que se orientava uma pesquisa (que envolveu entrevista e observação). A experiência foi positiva, as orientações foram lidas em estudo dirigido e debatidas por duas aulas, e os alunos não apresentaram dificuldades na compreensão dos textos de orientação.

O outro tipo de pesquisa sugerida por Tomazi (2007, p. 60) é a chamada pesquisa de opinião, como a pesquisa eleitoral, sendo a diferença entre esses tipos de pesquisa “que a empírica nos permite obter informações sobre determinada realidade ou situação específica. A de opinião nos permite apenas saber a opinião das pessoas sobre um assunto”. Por fim, discute também sobre amostragem – e alguns critérios para se obter uma amostra – e sobre a comunicação dos resultados da pesquisa, o relatório da pesquisa – com referência à sua construção textual, bem como sobre como proceder à análise dos dados e que tipo de orientação deve ser dada ao aluno. Em parte, as orientações contidas no manual podem servir bem à leitura dos próprios alunos do Ensino Médio.

Existem outras possibilidades de emprego da ferramenta, além dos discutidos por Tomazi:

- ▶ Observação participante – os alunos ou grupos de alunos serão orientados sobre como observar fenômenos sociais e cada aluno, individualmente, manterá um caderno de anotações, à semelhança de um diário de campo, para inscreverem ali suas observações, dados e reflexões sobre a temática estudada;
- ▶ Entrevistas qualitativas (abertas, semiabertas ou fechadas);
- ▶ Pesquisa bibliográfica e/ou documental;
- ▶ “Expedições” para pesquisa de campo (observação participante e aplicação de entrevistas), se possível, e sempre com a orientação e acompanhamento do professor, visando ao contato direto dos alunos com os fenômenos sociais estudados;
- ▶ Utilização de técnicas de vídeo e fotografia na pesquisa social;
- ▶ Outras técnicas de pesquisa poderão ser utilizadas, como, por exemplo, técnicas quantitativas, que podem ser realizadas em conjunto com professores de Matemática, para ensino de noções estatísticas básicas.

Já para a apresentação dos resultados, o professor pode sugerir que os alunos adotem uma das opções a seguir, que dependerão essencialmente do tempo disponível (do professor e de seus alunos) e dos recursos que a escola oferecer:

▶ Produção de textos sobre o problema estudado – sendo obrigatória para todos os Grupos Temáticos a apresentação de um relatório final de pesquisa;

▶ Realização concreta de alguma atividade, que poderá ser uma dramatização, um festival de música ou uma coletânea de crônicas e contos (aqui será imprescindível a participação de outros profissionais);

▶ Elaboração de uma proposta de política pública – inclusive para apresentação aos órgãos públicos competentes (pense numa pesquisa sobre o orçamento participativo de seu município). Esta seria uma forma de introduzir os alunos à participação efetiva e responsável na vida pública;

▶ Projeto de intervenção social. Pode uma proposta de ação para um determinado órgão executivo governamental, um movimento de bairro ou mesmo para a escola. Pode ser também uma campanha na Internet, por exemplo;

▶ Produção de um vídeo etnográfico, um vídeo documentário ou ensaio fotográfico, para apresentação na escola ou até mesmo para um público exterior.

A utilização da pesquisa no ensino da disciplina não deve ser confundida com “ensino por projetos” nem justificar a “diluição” da Sociologia noutras disciplinas. Entretanto, trabalhar com pesquisa na escola quase inevitavelmente nos coloca a necessidade de considerarmos um trabalho conjunto (dito interdisciplinar) com outros professores. A dificuldade surge quando percebemos que a interdisciplinaridade, se questão em aberto nos campos científicos – com relação à sua possibilidade, mas também à sua validade –, ainda menos efetiva parece ser quando o que está em jogo é o planejamento curricular e o ensino escolar. Disso decorre que projetos de pesquisa a serem realizados com os alunos devem ter o cuidado de não apresentarem promessas impossíveis de cumprir. Porque relações entre saberes não existem naturalmente, aguardando somente sua descoberta. E porque a interdisciplinaridade teria de ser do objeto do conhecimento e não dos saberes constituídos. Mas em geral, nas escolas, professores buscam na associação entre seus conteúdos o que somente poderia ser construído pela pesquisa empírica.

2 Atividade

▶ Leia o trecho do texto “Análise crítica das DCN e PCNs”, de Moraes *et al.*, 2004, que discute a interdisciplinaridade, em sua página 348, e faça um resumo de todos os argu-

mentos apresentados. Ao final, apresente sua própria visão sobre a questão num texto de, no máximo, 5 páginas.

- A atividade será realizada individualmente.

O trabalho interdisciplinar, por definição, deve ser objeto de um esforço coletivo de toda a equipe de profissionais da escola e que deve abranger várias disciplinas, num processo cada vez mais amplo, a partir de propostas da equipe pedagógica da escola, bem como da demanda do corpo discente. A disciplina Sociologia pode contribuir para um trabalho interdisciplinar, através de atividades e projetos em conjunto com professores de outras áreas, porque é uma ciência essencialmente interdisciplinar; pois que dialoga todo o tempo com as teorias produzidas no âmbito de outras áreas de conhecimento, entendidas como saberes socialmente produzidos, objetos de pesquisa e reflexão sociológicas. Como afirma Elisa Reis (1991, p. 245), a Sociologia possui um caráter transdisciplinar, pois “as ciências histórico-culturais permanecem muito menos diferenciadas frente à religião, à estética, à filosofia”, sendo essa pouca diferenciação que lhe confere esse caráter. Em todo o caso, a ciência social pode ser incorporada de modo significativo à proposta pedagógica da escola, em consonância com os princípios e objetivos da educação estabelecidos na LDBN (1996) a partir do diálogo com os profissionais das demais áreas de conhecimento.

A “flexibilidade” dos currículos e projetos pedagógicos, como se entendeu que deveria ser a orientação educacional, pressupõe um trabalho interdisciplinar. Não é outra a intenção da Resolução n.º 3/98, em seu artigo 8º:

I – a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos;

IV – a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;

A orientação decidida de um trabalho interdisciplinar necessita de um programa flexível, porém uma proposta assim somente é possível se os professores se dispuserem a trabalhar interdisciplinarmente, ou seja, se dispuserem a superar as fronteiras de seus campos de conhecimento para a construção de um campo comum, mais abrangente – o que do ponto de

vista da política educacional leva ao risco da ideia de “diluição de conteúdos”, como foi no caso da Sociologia e da Filosofia, e do ponto de vista da atividade rotineira na escola é bastante difícil, para não dizer quase impossível. Isso porque toca diretamente os interesses pessoais e de grupos, pois que os conflitos epistemológicos são sempre conflitos políticos. É um grande desafio pensar em fronteiras fluidas entre os campos científicos. Em geral, as disciplinas esperam fazer reconhecer a sua “soberania territorial”, em que o discurso da interdisciplinaridade serve apenas para confirmar os limites estabelecidos. De certa forma, a interdisciplinaridade atualiza identidades, ao invés de dissolvê-las.

Evitar as compartimentações e fragmentações do conhecimento é importante na medida em que corresponde a uma compreensão mais coerente sobre a realidade social. No contexto dessa discussão muitas palavras surgiram e pouco esclarecimento se alcançou: pluri, multi, trans ou interdisciplinaridade. O fato é que a ciência não prescinde do “rigor disciplinar”, conforme alerta Elisa Reis (1991, p. 245), para quem “a própria natureza racionalizante da ciência implica uma percepção da postura metódica e disciplinar como recurso analítico”, ou seja, a análise implica necessariamente em especialização e fragmentação. Claro, a prática interdisciplinar também não prescinde de rigor científico e pedagógico, tanto quanto a especialização não é a única via de produção do saber. Entretanto, sabemos que as fronteiras entre as Ciências Sociais são muito frágeis e sutis, mesmo entre as Ciências Humanas em geral. E cada vez mais fica claro o quanto de redução existe neste modo de abordar o real, por disciplinas especializadas, como se fosse possível simplificar o que é complexo por natureza. As Ciências Sociais, desta forma, possuem um caráter de transdisciplinaridade, segundo Elisa Reis (1991, p. 245), exatamente por sua pouca distinção entre elas mesmas e entre elas e as demais áreas de conhecimento, científico ou não.

Como afirma o antropólogo Alejandro Frigerio, a expressão “integração cultural” é sempre utilizada para denotar uma “integração” entre traços comuns, que de fato a realizam, ou seja, para aqueles traços que já não são expressões de uma identidade singular. Ainda segundo Frigerio (1999), se há integração e o câmbio de traços culturais, estes deixam de denotar uma identidade-nacionalidade. Esse raciocínio aplica-se ao caso de “integração” entre disciplinas, isto é, uma integração significaria a dissolução de suas identidades e, no entanto, com a dissolução das identidades não haveria uma integração, mas a criação de uma nova identidade. De fato, um paradoxo. Parece mesmo que essa discussão está longe de chegar a um consenso. Mas também parece correta a ideia de que, para haver realmente uma interdisciplinaridade, é preciso que se construa pontes entre as ciências, como, por exemplo, uma metodologia de pesquisa específica para um determinado problema abordado por disciplinas diferentes e que seja elaborada na interseção entre essas disciplinas. Existem algumas

experiências nesse sentido que se definem como de multidisciplinaridade e que parecem ser bem-sucedidas.⁹

Assim, se transformos a discussão para o âmbito da educação, penso que um trabalho interdisciplinar não se define apenas por uma cooperação entre professores, ou pela adequação entre unidades programáticas, e nem mesmo pelos exemplos dados neste projeto sobre possibilidades de trabalho da Sociologia com as demais disciplinas. Claro, essas, como outras, são iniciativas interessantes e importantes na medida em que configuram um primeiro passo em busca de um trabalho interdisciplinar. No entanto, só haverá um trabalho realmente interdisciplinar ou multidisciplinar ou mesmo transdisciplinar se os profissionais das diferentes áreas se dispuserem a elaborar, juntos, metodologias, currículos e programas que sejam efetivamente compostos e informados por disciplinas distintas. Trabalho em equipe não é suficiente para denotar um caráter de interdisciplinaridade.

Um trabalho interdisciplinar – dialógico por definição e problemático como exposto acima – não se constrói de um dia para o outro, mas é o resultado de pesquisa, reflexão e verificação objetiva, portanto de uma práxis. E, como práxis, parte da relação dialética entre teoria e prática, pesquisa e ensino, investigação empírica e investigação teórica, trabalho em grupo e trabalho individual, conteúdos e competências, unidades programáticas e temáticas de pesquisa, orientação do professor e produção dos alunos. Enquanto práxis, prevê ainda o diálogo constante entre áreas do conhecimento.

Existem muitas possibilidades de trabalho com a pesquisa, que pode ser pensada como uma atividade mais detalhada, planejada e sistemática, como também pode se restringir a algo mais simples, a exemplo de uma simples pesquisa (que poderíamos denominar exploratória), por meio da qual se solicita aos alunos que investiguem se o salário mínimo é compatível com as necessidades básicas de uma família nuclear média (digamos, quatro indivíduos). Uma atividade como esta não demandaria muito tempo de orientação, se mantida simples, e o que poderia servir bem para o início do estudo de um conteúdo ou mesmo ao final, para a aplicação (e avaliação) do conhecimento estudado. A título de exemplo, o professor poderia solicitar a seus alunos que levantassem as seguintes informações: o valor nominal do salário mínimo, o valor da cesta básica (pode-se acrescentar, para comparação, a solicitação para que os alunos definam, eles próprios, o que deveria constar na cesta básica), e o que diz a Constituição Federal sobre as necessidades a serem satisfeitas pelo salário mínimo (indicando o artigo, o que pode ser ótima oportunidade para os alunos manipularem a Lei, ainda mais conside-

rando-se que a maioria dos alunos do ensino superior travam contato com a CF durante sua formação). Opcionalmente, o professor pode orientar os alunos a pesquisarem proposições e dados de diferentes fontes, como o DIEESE (o que pode ser feito pela internet, na maioria dos casos). Com estes dados em mãos é possível produzir uma série de discussões e análises com os alunos.

Outra possibilidade é planejar uma pesquisa sobre o cotidiano, porém bem mais complexa que a do exemplo anterior. Por exemplo, a pesquisa poderia se dirigir à análise e discussão sobre a existência de normas sociais e em que sentido podemos compreender a ideia de fato social de Durkheim. O professor poderia sugerir aos alunos que, por meio de uma pesquisa empírica, utilizando-se da observação participante e de entrevistas, respondessem algo similar à questão “Existem normas sociais a constranger nosso comportamento e percepção, ainda que não conscientes?”. Inicialmente, o professor deveria seguir todos os cuidados preparatórios, de orientação aos alunos e de planejamento da pesquisa, inclusive com leitura prévia de textos sobre o tema cotidiano, a exemplo de alguns capítulos do livro “Vergonha e decoro na vida cotidiana da metrópole”, de José de Souza Martins, apesar de não ter sido escrito para o Ensino Médio, o que impõe um limite à sua utilização em classes do Ensino Médio. Durante essa fase de planejamento e orientação, seria discutido com os alunos uma divisão por grupos, em que cada grupo se dedicaria a realizar uma pesquisa – ou experimento – para verificar, identificar e descrever a existência dessas normas. Todos os grupos teriam a mesma pergunta como objeto, porém cada grupo faria uma pesquisa distinta, digamos, em diferentes “campos”. Um grupo se dedicaria a verificar comparativamente a existência de normas em situações formais e informais, como uma missa e uma festa, por exemplo. Caso identificasse normas – e ritos – a orientar o comportamento até mesmo numa festa, isso poderia significar uma compreensão de determinados conceitos sociológicos que nenhuma exposição oral ou leitura textual poderia proporcionar. Outro grupo iria verificar a existência de normas quanto ao vestuário, outro quanto à reunião em família, outro o decoro ou a etiqueta à mesa, outro quanto ao namoro, e assim por diante. São meros exemplos, inspirados, aliás, no trabalho realizado por Martins e que deu origem ao livro citado. É possível reproduzi-lo em parte no Ensino Médio.

CONHECENDO MAIS SOBRE

- BRIDI, Maria A.; ARAÚJO, Sílvia M. de; MOTIM, Benilde L. *Ensinar e aprender Sociologia*. São Paulo: Contexto, 2009. [a partir da página 168]

9 Uma dessas experiências é o trabalho realizado no Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional – CEDEPLAR –, um órgão de pesquisas sobre população ligado à Faculdade de Economia da UFMG, em Belo Horizonte. Ali encontram-se demógrafos, economistas, sociólogos, entre outros.

COMO VIMOS NESTA AULA...

A atividade de pesquisa pode ser excelente ferramenta didática para a disciplina Sociologia na escola média, mas necessita de cuidados especiais para sua utilização e, em geral, da disponibilidade de recursos e tempo por parte do professor.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

- ▶ Organize-se em grupo com seus colegas;
- ▶ Planejem detalhadamente uma pesquisa a ser desenvolvida com seus alunos, conforme orientações estudadas nesta aula, sem preocupações quanto ao contexto escolar em que atuam, mas adequada a alunos do Ensino Médio;
- ▶ Analisem os limites, as dificuldades e os impedimentos para a atividade planejada, determinados pelo contexto das escolas públicas, conforme conhecimento dos membros do grupo;
- ▶ Escrevam um texto em que apresentam o projeto e as reflexões do item 3, acima.
- ▶ A atividade será realizada em grupo.



Atividade no ambiente virtual

Promova um debate no Fórum virtual e socialize com os colegas as respostas de seu grupo para a Atividade de Avaliação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. v. 4. Brasília, DF, 1999.
- BRIDI, Maria A.; ARAÚJO, Sílvia M. de; MOTIM, Benilde L. *Ensinar e aprender Sociologia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. O discurso competente. In: *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez, 1997.
- DUMONT, Louis. *Homo hierarchicus – o sistema das castas e suas implicações*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática docente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- FRIGERIO, Alejandro. Introdução. In: ORO, Ari Pedro. *Mercosul – as religiões afrobrasileiras nos países do Prata*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- MARTINS, José de Souza (Org.). *Vergonha e decoro na vida cotidiana da metrópole*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- REIS, Elisa P. Reflexões transversas sobre transdisciplinaridade e ensino de ciências sociais. In: BOMENY; BIRMAN (Orgs.). *As assim chamadas ciências sociais*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1991.
- ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- TOMAZI, Nélson Dácio. *Sociologia para o ensino médio*. São Paulo: Editora Atual, 2007.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade: 1780-1950*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.
- _____. *Politics and letters: interviews with new left review*. London: NLB, 1979; Marxism and literature. London: Oxford University Press, 1977.

Anexo 1

Quadro 1 (orientações elaboradas e utilizadas no ano de 2000)

Algumas orientações sobre entrevistas:

(Orientação elaborada a partir de livre adaptação de GIL, Antônio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1995)

Pode-se definir a entrevista como uma técnica de pesquisa em que o pesquisador se apresenta em frente ao pesquisado e lhe formula perguntas com o objetivo de obter certas informações referentes à pesquisa em curso. A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas nas ciências sociais, e muitos a consideram a técnica por excelência da investigação social, comparável ao tubo de ensaio na Química, ao microscópio na Microbiologia ou ao telescópio na Astronomia.

Não existem regras fixas para a realização de entrevistas, mas aí vão algumas orientações de pesquisadores experientes:

1. Antes de tudo deve-se explicar o objetivo da entrevista para o informante ou entrevistado. Os objetivos e relevância da pesquisa devem ser conhecidos pelo entrevistado. Ele tem esse direito.

2. Tenha claro em mente os seus objetivos e os objetivos da pesquisa que realiza. As perguntas formuladas devem permitir a coleta de informações que atendam aos objetivos da pesquisa e tão somente isso. Cada pergunta deve ter um objetivo e não ser feita em vão.

3. As questões devem ser formuladas de modo claro, simples e que não deixe dúvidas quanto ao seu significado. Se você vai entrevistar uma pessoa com quase nenhuma escolaridade, então ao invés de usar as expressões “residência”, “conjuntura econômica” ou “etnia”, deve preferir as expressões “casa”, “cor da pele” ou “condições de vida”. Talvez esse não seja um bom exemplo, mas é suficiente para mostrar que devemos prestar atenção aos nossos entrevistados. Quer dizer, se nosso objetivo é obter informações, então devemos ser claros para aquele tipo de pessoa com quem conversamos.

4. As perguntas não podem ser ambíguas. Ex.: uma empresa quis saber sobre o nível de vida de seus funcionários e uma das perguntas feitas foi: “O futuro de seu filho é melhor ou pior do que aquele que lhe foi oferecido na mesma idade?”. As respostas foram “Sim”, “Não”, “Se Deus ajudar”, etc.

5. As perguntas também não podem ser muito longas e nem devem provocar constrangimento. É melhor deixar de perguntar algo do que ser indelicado com nosso entrevistado. Lembre-se: ele não tem a obrigação de nos responder nada, portanto devemos ser gratos e éticos. Ex. para não constranger: se você quiser saber se determinadas pessoas de um certo grupo social tomam banho todos os dias, não deve perguntar isso diretamente, mas procurar informações sobre quantos sabonetes gastam por semana.

Anexo 1

Quadro 1 (orientações elaboradas e utilizadas no ano de 2000)

6. Acima de tudo, a ética. Não se revela nada do que se obtém numa entrevista que não seja autorizado pelo entrevistado, inclusive sua identificação. Se ele disser: “não quero que grave ou anote tal coisa”, deve-se respeitá-lo. Não somos investigadores policiais, mas pesquisadores científicos.

7. Não se deve influenciar a resposta do entrevistado ou induzi-lo. Isto é falta de procedimento científico e revela incompetência do pesquisador. Deve-se ficar o mais neutro possível. As perguntas não devem conter as respostas implícitas. Ex.: “Suponho que a causa do desemprego seja a depressão econômica. O que você acha?”. Está errado.

8. Para o bom andamento da entrevista, o pesquisador deve ser bem recebido. Para tanto, o entrevistador deve ser sempre simpático. E deve agradecer ao término do procedimento.

9. É de fundamental importância que se crie um clima amistoso no início da entrevista, e que as primeiras perguntas sejam as mais “fáceis” ou menos “constrangedoras” para o entrevistado. Quer dizer, a cordialidade é fundamental e em momento algum o entrevistado deve sentir-se coagido. O entrevistador inteligente deixa o entrevistado à vontade.

10. Devem ser feitas em primeiro lugar perguntas que não conduzam à recusa em responder, ou que possam provocar alguma resistência. O entrevistador somente faz as perguntas mais difíceis depois de iniciado o diálogo. Ex.: se você for perguntar sobre renda familiar ou questões relativas a sexo, é aconselhável deixar tais questões para o fim da entrevista. Lembre-se: as pessoas envergonham-se diante de gravadores ou perguntas intimistas.

11. Algumas questões podem (e às vezes devem) ser fragmentadas em mais de uma questão, isso obedece ao princípio de precisão. Inclusive é estratégico para as perguntas “difíceis”. Quer dizer, ao invés de perguntar o salário da pessoa, pergunte quantas televisões, geladeiras, micro-ondas, carros, etc., ele tem em casa (quanto cômodos tem, renda familiar aproximada, etc.) para depois ter uma ideia relativamente precisa sobre sua situação socioeconômica. Outro ex.: no lugar de perguntar sobre uma ideia muito geral (como “O que você pensa sobre a vergonha?”), é melhor perguntar várias coisas específicas (“Você já se sentiu constrangido na presença de uma outra pessoa?”, “Poderia relatar o caso?”, “O que você pensa que o levou a sentir-se assim?”, etc.).

12. Nas entrevistas em profundidade (que é o caso de vocês), as perguntas não seguem uma ordem fixa ou rígida e dependem muito do contexto e do rumo da conversação. No entanto, se você for entrevistar mais de uma pessoa, é interessante que as perguntas sigam mais ou menos um padrão, para que o estímulo seja o mesmo. Isso mantém o princípio científico de objetividade, pois indivíduos diferentes responderiam ao mesmo estímulo, no caso a mesma pergunta, de tal modo que as respostas seriam mais confiáveis e forneceria informações sobre um mesmo aspecto da vida humana e social.

continua...

continua...

Anexo 1

Quadro 1 (orientações elaboradas e utilizadas no ano de 2000)

13. Não se deve levar uma longa pauta de entrevista, mas, ao contrário, deve-se também criar as perguntas conforme a conversa for acontecendo. Faça poucas perguntas diretas e preserve a espontaneidade do processo. Só intervenha se o entrevistado se afastar muito do objetivo da entrevista, mas de maneira suficientemente sutil.

14. Só devem ser feitas perguntas diretamente quando o entrevistado estiver pronto para dar a informação desejada e na forma precisa.

15. Deve ser feita uma pergunta de cada vez.

16. As perguntas que não forem respondidas podem até ser repetidas mais ao final da entrevista, se houver clima, mas sem pressão. Se o entrevistado não quiser responder, é seu direito. Pode-se reformular a pergunta.

17. Convém manter em mente as questões principais ou mais importantes até que sejam respondidas ou que se tenha a informação adequada sobre elas; assim que uma pergunta importante tenha sido respondida, deve ser abandonada em favor da seguinte. Não se atenha a detalhes ou comentários que nada têm a ver com o que se pretende. Lembre-se: este é um procedimento científico que segue um objetivo, não é uma conversa entre amigos sobre amenidades. Portanto, tenha sempre em mente o que deseja saber, quais as questões importantes, quais as suas hipóteses a serem refutadas ou confirmadas. O pior que poderia lhe acontecer é o próprio entrevistador se perder na conversa.

18. Se o entrevistado não entender a pergunta deve-se, antes de explicá-la, repeti-la tal como foi formulada. Essa orientação segue o princípio de que as perguntas devem fornecer o mesmo estímulo para os diferentes entrevistados. Tentar “ajudar” pode influenciar a resposta, por isso deve-se evitar perguntas que iniciem assim: “Você não acha que...”

19. Frequentemente uma pergunta provoca uma resposta obscura ou incompleta. O pesquisador deve, então, utilizar alguma técnica que estimule uma resposta mais completa. Há formas de indagação que apresentam esse estímulo mantendo bastante neutralidade. Ex.: “Poderia contar um pouco mais a respeito?”, “Qual a causa, no seu entender?”, “Qual a sua ideia com relação a esse ponto?”, “Qual dado lhe parece mais exato?”, “Nos conte mais a respeito”, “Você poderia desenvolver mais esse argumento?”, “Você poderia nos falar mais a esse respeito?”.

Anexo 1

Quadro 1 (orientações elaboradas e utilizadas no ano de 2000)

20. Preste atenção em seu entrevistado, isso estimula sua disposição para responder. Demonstre interesse por aquilo que ele fala. Até nossa expressão de interesse conta muito. É importante também estarmos concentrados, pois de outro modo não acompanharemos seu discurso e não saberemos dar sequência à entrevista. Anote tudo o que puder sobre a atitude, as expressões (faciais, etc.) e as emoções, mas de modo discreto. De preferência, após o término da entrevista.

21. Não interrompa o entrevistado, ele pode ficar cansado logo e parar a entrevista. Evite interrompê-lo, acompanhe seu raciocínio e deixe que ele fale! Mas não se deve fazer uma entrevista muito longa. Deve-se terminá-la antes que o entrevistado demonstre cansaço, pois o ideal é que o próprio entrevistado não sinta alívio ao término do processo, mas gratificação.

22. Deve-se gravar a entrevista, mas se isso não for possível deve-se ter o cuidado de ser o mais discreto possível com a anotação das respostas do entrevistado. Aliás, a descrição é importante também na entrevista gravada (se o entrevistado estiver com vergonha devido ao gravador, tire o foco dele). Mas quando se anota, deve-se levar em consideração o seguinte: disponha o papel na mesma linha visual do entrevistado, de preferência num plano; você não pode ficar apenas copiando o que o entrevistado diz, mas deve prestar atenção ao que ele fala até para dar sequencia à entrevista, então não fique preso ao papel; se não der para acompanhar a fala do entrevistado, copie o que der (é melhor prestar atenção e depois tentar reconstituir o que foi dito, mas não peça para que se repita o que foi dito); comece a anotar apenas depois que o entrevistado começar a falar; nesse caso, anote atitudes, como já foi sugerido; utilize as mesmas palavras do entrevistado, evite resumir ou parafrasear, a não ser que tudo esteja muito rápido (mas depois você deve tentar reconstituir tudo como foi dito); incluir tudo o que se referir ao objetivo da pergunta e descartar o que não for importante; use ponto de exclamação e outros sinais para registrar o tom de voz, ironia, etc.

23. “O bom entrevistador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança [eu diria, o entrevistado] falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar”. (PIAGET, citado em *Métodos e técnicas de pesquisa social*, 1994. p. 116)

continua...

Quadro 2 (orientação elaborada e utilizada no ano de 2000)	Quadro 2 (orientação elaborada e utilizada no ano de 2000)
Orientações para a realização da observação participante	Regra nº 5: três tipos de coisas devem ser observados: a) a estrutura ou <i>anatomia do lugar</i> (o que tem nele, como está organizado e como funciona?); b) os <i>comportamentos típicos das pessoas do lugar</i> (como elas fazem as coisas que fazem?); c) as <i>ideias importantes</i> (o que as pessoas pensam sobre o que fazem?) Mas também: histórias, contos, folclore, ditados populares, palavras ou frases típicas, etc., ou seja, estudar a mentalidade ou a alma do lugar.
O objeto de estudo por meio de observação participante não é apenas o folclore, nem mesmo somente aquilo que é mais visível (como, por exemplo, as características do lugar); o principal é o comportamento concreto das pessoas. Tudo é importante para um observador atento: como as pessoas vivem nesse lugar? O que elas fazem? Como se comportam? Que sentimentos elas expressam? E, principalmente, <i>o que elas pensam sobre o que fazem?</i> É importante olhar as coisas miúdas da vida cotidiana e aprender a ouvir e aprender com os próprios sujeitos da vida local.	Regra nº 6: a comparação é fundamental, não para julgar, mas para perceber as diferenças. Não se trata de uma comparação <i>moral</i> , ou seja, do ponto de vista dos valores. Mas uma comparação entre duas realidades distintas para, a partir desse olhar comparativo, desvendar nuances antes não percebidas.
Deve-se receber com naturalidade qualquer resposta dada e todo o comportamento observado. E nunca, absolutamente, esquecer da ética no trabalho em campo: não se deve “forçar” ninguém a qualquer coisa (a responder uma pergunta, a posar para fotos, etc.) nem revelar sua identidade ou distorcer as informações.	Regra nº 7: o resultado da observação participante é um relato escrito sobre tudo o que você aprendeu, mas para se conseguir isso você deve anotar tudo: o que vê, o que lhe contam, suas conversas, suas descobertas, o que você sente a respeito do que vivencia; o diário deve ser preenchido todo dia antes de você ir dormir; cuidados com as anotações: o diário não deve ser mostrado às pessoas do lugar; cuidado para não ofender as pessoas.
Regra nº 1: a ideia básica fundamental da observação participante: considerar (vivenciar) o estranho como familiar. Trata-se de um estudo “por dentro” de uma cultura distinta, um estudo intensivo feito por um “mergulho profundo na diversidade”. Nessa atividade você é um verdadeiro “detetive cultural”. Regra nº 2: buscar sempre o “ponto de vista nativo”, isto é, você deve pensar como a pessoa do lugar pensa e tentar compreender as coisas do modo como ela comprehende, a sua mentalidade. Nem sempre o que é bom para você é bom para o outro, então deve-se tentar compreender o sentido para o outro do que ele vive e faz.	Na observação participante busca-se a valorização dos “fatos imponderáveis da vida social”. “Pertencem a essa classe de fenômenos: a rotina do trabalho diário do nativo; os detalhes de seus cuidados corporais; o modo como prepara a comida e se alimenta; o tom das conversas e da vida social ao redor das fogueiras; a existência de hostilidade ou de fortes laços de amizade, as simpatias ou aversões momentâneas entre as pessoas; a maneira sutil, porém inconfundível, como a vaidade e a ambição pessoal se refletem no comportamento de um indivíduo e nas reações emocionais daqueles que o cercam” (MALINOWSKI, B. <i>Argonautas do Pacífico Ocidental</i> , 1978, p. 29).
Regra nº 3: a observação participante tem três momentos básicos: 1º momento: estranhamento da cultura local (isso permite “aguçar” nossa atenção para tornar um problema aquilo que parece natural); 2º momento: mergulho na vida local (o estranho se torna familiar se o experimentarmos, o que nos leva a sentir e ver como as pessoas sentem e veem); 3º momento: viagem de volta ao seu meio para refletir sobre a cultura que conheceu e vivenciou (não basta, para compreender, ficar na pura descrição, porém criticar o que aprendeu).	A relevância desse “método”: “Estudar as instituições, costumes e códigos, ou estudar o comportamento e mentalidade do homem, sem atingir os desejos e sentimentos subjetivos pelos quais ele vive, e sem o intuito de compreender o que é, para ele, a essência de sua felicidade, é, em minha opinião, perder a maior recompensa que se possa esperar do estudo do homem” (MALINOWSKI, 1978, p. 34).
Regra nº 4: a expressão observação participante quer dizer exatamente o que as palavras significam: você deve observar tudo, com uma curiosidade imensa; observar tudo diretamente e não se contentar com o que lhe contam; e participante porque você deve “pôr a mão na massa”, se for possível – fazer o que as pessoas fazem e experimentar seu modo de vida e suas atividades diárias.	A finalidade da observação participante: “Nosso objetivo final ainda é enriquecer e aprofundar nossa própria visão do mundo, compreender nossa própria natureza e refiná-la, intelectual e artisticamente. Ao captar a visão essencial dos outros, com a reverência e verdadeira compreensão que se deve mesmo aos selvagens, estamos contribuindo para alargar a nossa própria visão. Não podemos chegar à sabedoria final socrática de conhecer-nos a nós mesmos se nunca deixarmos os estreitos limites dos costumes, crenças e preconceitos em que todo homem nasceu” (MALINOWSKI, 1978, p. 370).

continua...

Para concluir o Módulo II

Caro(a) cursista,

Chegamos ao final do Módulo II e ainda resta uma última atividade para poder fechar esta parte do curso procurando, de alguma forma, integrar todos os conteúdos até agora vistos:

A partir dos conteúdos estudados e, sobretudo, da disciplina sobre Metodologia de Ensino, realize as seguintes atividades: ☺

- 1** Elabore um programa para a disciplina, prevendo seus conteúdos, objetivos (gerais e para cada “unidade” ou conteúdo escolhido) e parâmetros de avaliação da aprendizagem de seus alunos. O programa deve prever duas aulas semanais para os 3 (três) anos ou séries do Ensino Médio.
- 2** Elabore o plano de aula para a primeira aula prevista em seu programa para o primeiro ano do Ensino Médio, destacando, além de objetivos e conteúdos, as atividades a serem desenvolvidas, os recursos a serem utilizados, um roteiro para a aula, as suas referências bibliográficas e as atividades de avaliação.
- 3** Elabore uma lista de vídeos (longas, curtas, documentários e *animes*) que você poderá utilizar em suas aulas de Sociologia. Para cada vídeo você deve manter uma sinopse, com referências completas, e descrever a quais conteúdos estaria relacionado e por quê.
- 4** Elabore, com detalhes suficientes, três atividades de pesquisa para conteúdos distintos de seu programa, razoavelmente simples para que sejam viáveis. Os projetos devem prever os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos, os recursos necessários, o tempo exigido para a sua realização e a forma de avaliação da aprendizagem.
- 5** Após elaborar as atividades anteriormente solicitadas, procure relacionar tudo o que realizou levando em conta os textos que você escreveu sobre a sua memória de formação e de sua prática docente no final das duas primeiras disciplinas. Produza um novo texto em que você relaciona sua memória com a experiência adquirida neste Módulo II.

