

V.3, nº1. Jan. 2014

Café *com* Sociologia



ISSN: 2317-0352

Revista Café com Sociologia - V.3, número 1. Jan. 2014



Dossiê Ensino de Sociologia

revistacafecomsociologia.com

REVISTA CAFÉ COM SOCIOLOGIA

CONSELHO EDITORIAL

Cristiano das N. Bodart- Editor Chefe
Amurabi Oliveira
Beatriz Brandão Santos
Bianca de Moura Wild
Gleison Maia Lopes
Jesus Marmanillo Pereira
Leandro Leal de Freitas
Marcelo Pinheiro Cigales
Micheline Dayse Gomes Batista

Pedro Jorge Chaves Mourão
Radamés Mesquita Rogério
Rafael Balseiro Zin
Rafael Dantas Dias
Roniel Sampaio Silva
Túlio Cunha Rossi
Tupiara Guareshi Ykegaya
Vanessa José da Rocha

PARECERISTAS COLABORADORES DESTA EDIÇÃO

Alexandre Cesar Cunha Leite
Amaro Xavier Braga Junior
Amurabi Oliveira
Anatércia Ramos Lopes Contreiras
Aparecida Milanez Cavalcante
Arlson Silva de Oliveira
Beatriz Brandão Santos
Bianca de Moura Wild
Cigales Marcos Roberto
Claudia Fioretti Bongianino
Claudio Andre Souza
Cristiano das Neves Bodart
Edilene Gomes
Edison Bariani
Eliana Freire Bitar
Ettore Dias Medina
Everton Garcia da Costa
Fernanda Carlos Borges
Guilherme Bemerguy Chêne Neto
Ivan Fontes Barbosa
Jainara Gomes de Oliveira
Jessica Lobo Sobreira
Jesus Marmanillo Pereira
João Gabriel da Fonseca
José Luiz Soares

Juliane Queiroz Odino
Julio Cesar Roitberg
Leandro Leal de Freitas
Márcio Nicory Costa Souza
Marcos Roberto Paixão Santos
Marcus Vinícius Martins
Barbosa
Maria Aparecida Milanez
Cavalcante
Maria Cristina Giorgi
Micheline Dayse Gomes Batista
Nildo Viana
Paul Lima Luiz
Pedro Jorge Chaves Mourão
Radamés Mesquita Rogério
Rafael Balseiro Zin
Rafael Dantas Dias
Roniel Sampaio Silva
Roseli Inês Hickmann
Thalita Miranda
Tiago Mena Franckini
Túlio Cunha Rossi
Tupiara Guareshi Ykegaya
Vanessa José da Rocha
Vilson Cesar Shenato

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
<i>Rafael Balseiro Zin</i>	

RELATO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

O uso do Facebook no Ensino de Sociologia: um relato de experiência docente	7
Bruno dos Santos Joaquim	
Ensaio à la Nacirema: Relato de uma experiência docente em Antropologia	18
Soraya Fleischer, Rosana Castro <i>et al</i>	

SOCIOLOGIA E FILME

“Abril Despedaçado”: Violência e Catolicismo rústico no Sertão Nordestino	41
Cristian Maneiro	

DOSSIÊ ENSINO DE SOCIOLOGIA

O Ensino da Sociologia no Brasil: <i>Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares</i>	49
Marcelo Pinheiro Cigales	
O professor e o sociólogo: reflexões sobre a ação do cientista social em sala de aula	68
Alecridies Jahne Raquel Castelo Branco de Senna	
Sociologia no Ensino Médio, culturas juvenis e cinema: possibilidades de Ensino e Pesquisa	77
Juliane Queiroz Odino	
A problemática micro/macro na Sociologia da Educação: um estudo comparativo entre as noções de <i>habitus</i>/campos (Bourdieu) e ação comunicativa/ação instrumental (Habermas)	91
Franciele Otto	

ARTIGOS

Para além do Iluminismo: problematizando conceitos de cultura e política na desconstrução de estereótipos racistas	103
Elisângela de Jesus Santos e Sérgio Luís de Souza	
O Racismo e o diálogo entre as Ciências Humanas e as Ciências Naturais	117
Antonio Carlos Lopes Petean	
Entre o chão de fábrica e os céus do Brasil: um estudo da relação trabalho e educação na indústria aeronáutica brasileira	137
Lívia de Cássia Godoi Moraes	

ENTREVISTA

Sociologia, Ensino e Pesquisa: Entrevista com a professora Anne Marie Wautier	158
Realizada por Marcelo Pinheiro Cigales	

APRESENTAÇÃO

É com alegria e satisfação que oferecemos a vocês, leitores, a 5ª edição da Revista Café com Sociologia. Com o intuito de aproximar pesquisadores e pesquisadoras de diferentes instituições universitárias do país ao cotidiano das Ciências Sociais, este número apresenta trabalhos dos mais variados tipos, contudo, tomando como tema central o Dossiê “Ensino de Sociologia”. Para ilustrar esta edição, logo na capa, trazemos uma clássica imagem do sociólogo Florestan Fernandes durante um ato público em defesa da educação pública. Homem crítico e integrado com as grandes questões de seu tempo, com mais de cinquenta obras publicadas, entre diversos estudos, não apenas refletiu sobre a escola brasileira, apontando seu caráter elitista, mas, também, atuou pessoalmente em defesa da educação para todos os brasileiros. Sabendo disso, para melhor disposição do material apresentado, estruturamos o conteúdo da revista em cinco eixos principais.

O primeiro deles, “Relato de experiência docente”, conta com dois ensaios. O uso do Facebook no ensino de Sociologia, de Bruno dos Santos Joaquim, adotando a corrente teórico-metodológica da educomunicação, aponta a experiência no ensino da Sociologia, a partir do uso uma recente ferramenta de informação e comunicação, bastante difundida entre os alunos do ensino médio, mostrando os efeitos positivos que essa nova forma de interação social possibilita no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. O Ensaio à la Nacirema, por sua vez, de Soraya Fleischer e demais autores, narra uma experiência docente em Antropologia, contudo, levando em consideração, principalmente, a autorreflexão como instrumento crucial para a formação profissional de estudantes de graduação.

A seção “Sociologia e Filme”, por conseguinte, traz a resenha Abril Despedaçado: violência e catolicismo rústico no sertão nordestino, de Cristian Maneiro. Apresentando elementos de análise para o filme homônimo dirigido por Walter Salles, e empregando algumas das categorias teóricas utilizadas em monografias clássicas brasileiras, bem como alguns conceitos propostos pelos autores fundadores das Ciências Sociais, o pesquisador busca compreender as especificidades da sociedade nordestina localizada na virada do século XIX para o XX.

Nesta edição, como o apresentado, a revista apresenta o Dossiê “Ensino de Sociologia”, composto por quatro artigos que abordam a temática sugerida. O primeiro deles, O ensino da Sociologia no Brasil: perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares, de Marcelo Pinheiro Cigales, se dispõe a compreender as principais características da formação da disciplina de

Sociologia no país, com base na obra de Jean-Claude Forquin, sociólogo da educação e professor da Universidade de Rouen, na França.

O autor Alecrides Jahne, em seu artigo *O Professor e o Sociólogo: reflexões sobre a ação do cientista social em sala de aula*, tomando como base o conceito de *habitus*, do sociólogo Pierre Bourdieu, e a discussão sobre o olhar, ouvir e escrever, do antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira, procura elaborar uma reflexão sobre a formação e atuação do professor de Sociologia no ensino médio contrapondo os conceitos abordados com a finalidade desta disciplina proposta pela Lei de Diretrizes e Bases, de dezembro de 1996.

Dando continuidade ao Dossiê, Juliane Queiroz Odinino, em seu artigo *Sociologia no Ensino Médio, culturas juvenis e cinema: possibilidades de ensino e pesquisa*, reflete sobre os usos da produção audiovisual, com ênfase na linguagem cinematográfica, no contexto do ensino de sociologia no nível médio da educação básica. Entre outras abordagens e considerações, o propósito da autora é o de problematizar o uso de estratégias comunicativas entre adultos e adolescentes, a luz do olhar sociológico, mostrando que o cinema pode ser considerado uma importante ferramenta para estimular a produção e a recepção dos jovens em processo de aprendizagem.

Finalmente, no artigo *A problemática micro/macro na sociologia da educação: um estudo comparativo entre as noções de habitus/campos (Bourdieu) e ação comunicativa/ação instrumental (Habermas)*, Franciele Otto, apresenta um trabalho comparativo que trata de descrever, interpretar e correlacionar os significados sociológicos dos conceitos de *habitus* e campos na teoria social de Pierre Bourdieu e de ação comunicativa e ação instrumental na teoria social de Jürgen Habermas, no que diz respeito às suas análises da educação.

A quarta seção da Revista, “Artigos”, traz três trabalhos de temas variados. Para além do Iluminismo: problematizando conceitos de cultura e política na desconstrução de estereótipos racistas, os autores Elisângela de Jesus Santos e Sergio Luis de Souza apresentam uma parte das elaborações realizadas por eles sobre as articulações existentes entre os conceitos de política, cultura e as relações sócio-étnico-raciais no Brasil, buscando mostrar a necessidade de construção de novas epistemologias que abarquem outras cosmovisões para a superação do racismo no Brasil.

Antonio Carlos Lopes Petean, em seu artigo *O racismo e o diálogo entre as Ciências Humanas e as Ciências Naturais*, expõe as formas que a ideologia racista assumiu no decorrer da história do Ocidente e, também, as representações sobre o negro e sobre o continente africano no pensamento ocidental, com o intuito de realizar uma reflexão sobre o nascimento do chamado “racismo científico” no século XIX. Concluindo que o olhar sobre o negro e sobre as manifestações culturais de matriz africana no Brasil vêm carregados de preconceito e discriminação, o pesquisador problematiza acerca da importância da criação da Lei nº 10.639 de 2003, que tornou obrigatório o

ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira e Africana, como uma importante medida para reverter a situação do negro no Brasil.

Completando a seção de artigos, Livia de Cássia Godoi Moraes apresenta seu trabalho *Entre o chão de fábrica e os céus do Brasil: um estudo da relação trabalho e educação na indústria aeronáutica brasileira*, que tem por objetivo explicitar, com base na perspectiva marxiana, as principais relações existentes entre trabalho e educação na Embraer S.A., empresa matriz da aeronáutica brasileira.

Finalmente, a última seção desta edição conta com a “Entrevista” intitulada *Sociologia, Ensino e Pesquisa: uma experiência*, realizada por Marcelo Pinheiro Cigales com a professora do Instituto de Filosofia, Sociologia e Política da Universidade Federal de Pelotas Anne Marie Wautier. Entre outros assuntos, nesta conversa a socióloga aborda como surgiu a ideia de realizar pesquisas cujas abordagens problematizam a formação e processo de construção da identidade profissional de professores da área de Sociologia.

Fundamentada em um processo colaborativo, capaz de promover a troca de conhecimentos e interesses entre estudantes de graduação e pós-graduação, a comunidade acadêmica em geral e demais interessados pelo universo das Ciências Sociais, a Revista Café com Sociologia, através de sua comissão editorial, oferece ao público leitor os trabalhos que compõem esta 5ª edição.

Boa leitura!

Rafael Balseiro Zin

RELATO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

O uso do *Facebook* no Ensino de Sociologia: um relato de experiência docente

Bruno dos Santos Joaquim¹

RESUMO

Este relato de trabalho docente pretende explicitar a experiência de ensinar sociologia utilizando uma ferramenta de comunicação bastante difundida entre os alunos do Ensino Médio: o *facebook.com*. A relação entre o jovem e o saber se transformou na passagem para o século XXI com o avanço tecnológico e o crescimento do ciberespaço. Inserido na cibercultura este jovem aluno já não vê mais a escola como único caminho de busca pelo conhecimento. Cabe ao professor romper com as amarras da educação tradicional e buscar criar um ecossistema comunicativo em que o saber é descentralizado, os alunos são realmente ouvidos e podem intervir no próprio processo de aprendizagem. Para isso, adotou-se a corrente teórico-metodológica da educomunicação. Após reflexões teóricas, relata-se a experiência da realização de uma atividade pedagógica utilizando o *facebook* em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, em uma escola pública estadual de São Paulo.

PALVRAS-CHAVE: Facebook. Redes Sociais. Cibercultura. Educomunicação.

ABSTRACT

This narrative aims to clarify the teaching experience of teaching sociology using a communication tool widespread among high school students: facebook. The relationship between the youth and knowledge in passage into the twenty-first century with technological advances and the growth of cyberspace. Inserted in cyberculture this young student no longer sees the school as more unique way to search for knowledge. The teacher has to break the shackles of traditional education and seek to create a communicative ecosystem in which knowledge is decentralized, students are actually heard and may be involved in the learning process itself. For this we adopted the current theoretical and methodological educommunication. After theoretical reflections, recounts the experience of conducting a pedagogical activity using facebook in a class of 3rd year of High School, a public school in the state of São Paulo.

KEYWORDS: Facebook; Social Networking; Cyberculture; Educommunication.

¹ Possui graduação em Bach/Lic em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009). É pós-graduando em "Ética, Valores e Cidadania na Educação", pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor efetivo da rede pública do estado de São Paulo e pesquisador da área de Educomunicação, Ensino de Sociologia e Cibercultura.

1. Introdução

A passagem do século XX para o XXI trouxe transformações sociais relevantes, especialmente naquilo que se refere à relação da sociedade com o saber. Hoje essa nova relação está marcada cada vez mais pela tecnologia, pela velocidade e pelo “saber fazer”. Segundo Pierre Lévy (1999), o crescimento do ciberespaço² e surgimento da cibercultura³ marcam a sociedade contemporânea e implicam numa significativa mutação nas relações de comunicação e educação.

Seria interessante se a escola e o professor procurassem compreender a necessidade de uma ressignificação de seus papéis, ainda mais porque os jovens estudantes do Ensino Médio já estão inseridos na cibercultura. Segundo dados do IBGE (2013), 74,1% dos jovens de 15 a 17 fazem uso da internet e redes sociais. Percebe-se que para eles as relações estabelecidas no campo do virtual têm a mesma – e por que não dizer maior – importância que suas relações pessoais fora do ciberespaço. A cibercultura implica em uma mudança qualitativa nos processos de aprendizagem a partir da chamada aprendizagem cooperativa. Segundo Lévy, o papel do professor também precisa ser repensado.

Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão à seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc (LÉVY, 1999, p. 171).

Diante de alunos imersos na cibercultura, o professor de sociologia ou de qualquer outra disciplina do Ensino Médio deve se aproximar de uma pedagogia que se aproprie de novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em sintonia com a dinâmica comunicacional da cibercultura. É preciso que o professor leve em conta que seu aluno mudou, e a escola já não é mais sua única forma de acesso ao saber, pois ele também

[...] aprende com o controle remoto da TV, com o joystick do videogame e agora aprende com o mouse e tela tátil [...] Evita acompanhar argumentos lineares que não permitam a sua interferência e lida facilmente com ambientes midiáticos que dependam de seu gesto instaurador que cria e alimenta a sua experiência comunicacional (SILVA, 2008, p. 70).

O professor de sociologia deve levar em consideração essas transformações da relação do jovem com o saber, pois atrair seu interesse para a disciplina é fundamental para dar continuidade ao

² Lévy (1999) entende por ciberespaço ou rede o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O conceito não se refere apenas à infraestrutura digital, mas também ao oceano de informações que ela abriga.

³ Lévy (1999) define cibercultura como um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensar e de valores que se desenvolve a partir do crescimento do ciberespaço.

longo e difícil processo de legitimação da disciplina no Ensino Médio. Este relato tem por objetivo apresentar a experiência do uso de redes sociais virtuais, em especial o *facebook*, como ferramentas pedagógicas da disciplina de Sociologia. Esse trabalho foi realizado em uma escola pública de Ensino Médio localizada no município de São Vicente, litoral de São Paulo.

Há uma infinidade de recursos didáticos, aos quais os adolescentes são simpáticos, que podem nos ajudar a superar a aula puramente expositiva e aproximar os jovens da Sociologia, como o uso de mídias digitais através da internet – vídeos do youtube, redes sociais como o facebook e o orkut, além de filmes, músicas, poesias, literatura, dentre muitas outras possibilidades. Basta aliar a imaginação à uma sólida formação (asas e raízes) para concretizar a tarefa de levar o desenvolvimento do pensamento sociológico, aos alunos do Ensino Médio (FEIJÓ, 2012, p. 111).

As redes sociais virtuais podem ser aliadas às aulas de sociologia, na medida em que contribuem para a mobilização de saberes, o reconhecimento de diferentes identidades e a articulação dos pensamentos que compõem a coletividade. É necessário que a escola e o professor façam uso dessas redes levando em consideração que é preciso a intervenção intencional dos professores que devem funcionar como agentes capazes de contribuir para o aprofundamento das temáticas discutidas nesses espaços e orientar as discussões, auxiliando no aprofundamento dos temas, na síntese de ideias e na análise crítica de dados. As redes sociais possibilitam o encontro de pessoas que tenham interesses similares e múltiplas visões, facilitando o estabelecimento da comunicação e ampliando as atividades de cooperação e reconhecimento do outro, o que implica numa mobilização coletiva (LÉVY, 1999).

Entre os jovens o *facebook* é a rede social virtual mais utilizada. Obviamente sua página oferece limitações que merecem ser questionadas em momento apropriado, mas partindo da ideia de que o professor deve criar uma nova dinâmica comunicacional com seu aluno no contexto das transformações trazidas pela cibercultura, o *facebook* pode oferecer condições para uma nova dinâmica de comunicação. “As relações entre alunos e professores construídas no *facebook* podem gerar um canal de comunicação mais aberto, resultando em ambientes de aprendizagem mais ricos e maior envolvimento dos alunos” (MATTAR, 2012). O *facebook* pode ser explorado como ferramenta pedagógica importante, principalmente na promoção da colaboração no processo educativo, e ainda, permite a construção crítica e reflexiva de informação e conhecimento (FERNANDES, 2011).

2. Planejamento

A grade curricular das escolas de Ensino Médio de modo geral restringe a disciplina de Sociologia à apenas uma ou duas aulas semanais. Essa dificuldade pode se apresentar como mais uma barreira no trabalho de legitimação da disciplina na escola, pois dificulta um trabalho aprofundado em discussões, debates e uso de TICs. Por isso esse relato procura demonstrar uma experiência em que o ambiente físico de sala de aula foi estendido ao ciberespaço, com o objetivo de ampliar as discussões e confrontar ideias que a organização da escola em blocos de aulas de 45 ou 50 minutos não permitiriam.

Planejar uma atividade que faz uso de redes sociais virtuais demanda embasamento teórico e pesquisa, principalmente em temas como cibercultura, web 2.0 e TICs. Mas se o professor não tiver o cuidado de repensar seu papel em sala de aula e romper com a aula expositiva tradicional e com a figura do aluno passivo e receptor de conhecimento seu objetivo pode ficar comprometido. Para buscar embasamento teórico-pedagógico e planejar essa atividade, um novo campo conhecido como educomunicação oferece elementos que podem contribuir muito para o ensino de sociologia. Comunicação e educação não podem mais serem vistos como dois temas, ou duas práticas, distintas, um está ligado ao outro (SOARES, 2000).

O conceito de educomunicação propõe a construção de ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos na escola e em outros espaços de aprendizagem, quebrando a hierarquia na distribuição do saber, justamente pelo reconhecimento de que todas as pessoas envolvidas no fluxo da informação são produtoras de cultura, independentemente de sua função operacional no ambiente escolar. Segundo o professor Ismar Soares (2000), educomunicação pressupõe um

[...] conjunto das ações voltadas para a criação de ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, favorecedores tanto de relações dialógicas entre pessoas e grupos humanos quanto de uma apropriação criativa dos recursos da informação nos processos de produção da cultura e da construção e difusão do conhecimento (SOARES, 2000, p. 24).

Não se trata, portanto, apenas da reflexão sobre o uso das tecnologias da comunicação e da informação na escola, mas de um conjunto de ações voltadas a criar e fortalecer espaços de aprendizagem e de comunicação que ultrapassem a sala de aula e as grandes mídias, e possam transformar o aluno em sujeito produtor de conhecimento.

2.1 . Etapas do Planejamento

O uso de redes sociais virtuais em atividades pedagógicas precisa ser planejado de modo que o professor direcione intencionalmente o trabalho na sala de aula e no ciberespaço. O planejamento para esta atividade seguiu três etapas: 1. definição dos conhecimentos priorizados; 2. definição das habilidades e competências que os alunos desenvolverão com o trabalho; 3. reflexão acerca da metodologia, da melhor rede e a melhor forma de usá-la; 4. avaliação.

Esta atividade foi desenvolvida com turmas do 3º ano do Ensino Médio e o conteúdo definido foi: “O papel social e transformador da esperança e do sonho”⁴, trata-se de um tema de fechamento de ciclo, pois pressupõe que o aluno já tenha trabalhado ao longo do Ensino Médio temas sociais e que tenha despertado a sensibilidade e a utopia da transformação social. Trata-se de uma reflexão sobre a importância do sonho como forma de resgate da própria condição humana perdida no processo de coisificação do homem.

As competências e habilidades tomadas como metas a serem atingidas pelos alunos são: reconhecer diferentes formas de atuação política; compreender a importância da participação política; estabelecer uma reflexão crítica acerca da importância do sonho e da esperança como transformadores da realidade social.

O *facebook* possui uma ferramenta bastante interessante de formação de grupos (abertos ou fechados) que oferece maior condição para interação e discussão entre os donos de perfis. Espontaneamente os alunos já a utilizam, pois desde o início do ano letivo já havia grupos formados por perfis de alunos de cada turma, alguns inclusive com participação de professores. Esta ferramenta foi escolhida como a mais apropriada para o desenvolvimento da atividade, pois, além de funcionar como um fórum, permite compartilhar qualquer informação, como textos, imagens, vídeos, músicas e etc, e todos os membros são notificados instantaneamente em seus perfis, se assim quiserem.

Como forma de sensibilização seria postado o vídeo em que Martin Luther King Jr⁵ faz o seu famoso discurso *I have a dream* (Eu tenho um sonho). Os alunos seriam convidados a fazer uma pesquisa sobre o contexto deste discurso e uma reflexão acerca da utopia de Luther King, que seriam postadas no próprio campo de comentários do vídeo. Em seguida, os alunos deveriam sugerir outros vídeos, músicas, imagens ou textos que representassem grandes sonhos de transformação social. Eles postariam da mesma forma que o professor e o processo se repetiria: todos fariam uma pesquisa sobre o contexto do vídeo, da música, da imagem ou do texto e escreveriam uma reflexão a respeito. De acordo com o planejado, esta etapa levaria duas semanas e a sala de aula seria um espaço de

⁴ Este tema consta no *Currículo Oficial do Estado de São Paulo* (2012, p. 50), elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

⁵ Martin Luther King Jr. foi um pastor norte-americano e tornou-se um dos maiores líderes contra a opressão racial nos EUA. Seu discurso mais famoso chamado “Eu tenho um sonho” (*I have a dream*) foi pronunciado em 1963 em Washington. <<http://www.youtube.com/watch?v=OztqOFFctsw>>

continuidade dessas reflexões através do diálogo. Os alunos teriam liberdade para interferir em todo processo de realização da atividade.

Planejado dessa forma, o professor agiria como um instigador da aprendizagem coletiva, sempre em busca de criar um ecossistema comunicativo em que todos são ouvidos e são partes do processo de criação da atividade, na medida em que os vídeos, músicas, imagens e textos (exceto o primeiro) não estão pré-definidos, são escolhidos pelos alunos. O professor guia o processo, mas não o define. Faz reflexões e questionamentos que possam estimular a continuidade da atividade. Deve agir como um mediador das pesquisas, das reflexões e das discussões no *facebook* e em sala de aula.

Ao final de duas semanas, presencialmente o professor estimularia uma discussão conclusiva, e cada grupo de alunos deverá produzir seu próprio vídeo, música, imagem ou texto acerca de seus sonhos e suas utopias para postarem na página do grupo no *facebook*. Esta etapa final seria um instrumento de avaliação de todo o processo.

3. Desenvolvimento

Ao ouvir a proposta de uma atividade pedagógica que faz uso do *facebook* a reação dos alunos foi de unânime demonstração de estranheza. De modo geral, os alunos parecem não conseguir associar imediatamente o conhecimento linear, rígido, autoritário, oficial e controlado da escola tradicional com o conhecimento fluído, desautorizado, desterritorializado, inovador e sem donos dos meios de comunicação, especialmente os produzidos pela cibercultura. Nessa concepção, educação e comunicação, isto é, o que aprendem na escola e o que aprendem na tela do celular, *tablet* e computador são diferentes e não podem ser integrados (SOARES, 2000). Cabe ao professor, dessa forma, desconstruir essa dificuldade inicial e demonstrar que assim como no ciberespaço, a sala de aula também pode ser um espaço de diálogo e interação em que o saber é descentralizado.

Antes de dar início à primeira etapa o professor consultou o interesse dos alunos em realizar tal atividade via *facebook*. Por mais que demonstrassem certa desconfiança, ninguém se opôs. Assim, a primeira etapa da atividade aconteceu sem grandes dificuldades. De 38 alunos da sala, 25 postaram comentários acerca do vídeo inicial. No ANEXO I pode-se observar o conteúdo de parte desses comentários. Ainda que não seja a totalidade, este dado se aproxima do número real de alunos que frequentam o curso, na medida em que a evasão é um problema significativo no Ensino Médio.

Em seguida foram estimulados a publicar um conteúdo que haviam selecionado, sempre se referindo à temática “O papel social e transformador da esperança e do sonho”. Nesta etapa a

participação foi um pouco menor. 14 alunos postaram 18 conteúdos entre vídeos e letras de música. Apesar da diminuição na participação, os conteúdos publicados foram bastante enriquecedores do ponto de vista do professor. Os alunos foram capazes de relacionar o tema e o vídeo de Martin Luther King Jr à outros personagens e momentos históricos na luta por direitos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Mahatma Gandhi, Nelson Mandela, Che Guevara, o Movimento “Diretas Já” e o Movimento Estudantil. Além disso, postaram conteúdos com letras e videoclipes em que a temática era de alguma forma abordada.

A tarefa de escrever reflexões em todos os vídeos não foi tão bem sucedida. Talvez pela quantidade de conteúdo, poucos alunos a realizaram efetivamente. Muitos escreveram apenas comentários superficiais, ou nada fizeram. Isso demonstra talvez uma falha no planejamento. Poderia ter havido mais tempo para a realização da tarefa, ou talvez devesse ser realizada em grupo. Cabe aqui, portanto, uma reflexão.

Ao retomar as discussões em sala de aula, o professor pôde consultar as impressões dos alunos em realizar a atividade através de uma rede social virtual. Parte considerável da sala fez considerações acerca das dificuldades de entender o que realmente o professor esperava deles. Talvez ouvir na semana anterior que eles eram livres para comentar e discutir a partir de suas próprias percepções e pontos de vista, sem a preocupação de estarem certos ou errados não tenha sido o suficiente.

Neste momento pareceu interessante replanejar a atividade. Em sala de aula os alunos foram convidados a intervir no seu próprio processo de aprendizagem. Ao serem consultados do que fazer dali em diante, optaram, depois de um curto debate, por realizar em sala de aula a exposição de alguns vídeos para que as discussões e comentários fossem feitos presencialmente. Esta intervenção dos alunos ao longo do processo é parte da concepção de educomunicação, pois em um ecossistema comunicativo todos podem intervir e questionar os meios (SOARES, 2000).

Feito isso, a etapa final, que serviu como avaliação, foi mais fácil e gratificante. Após as discussões em sala de aula os alunos se dividiram em três grandes grupos e desenvolveram sua própria mensagem de sonho e utopia. Um dos grupos produziu um vídeo em que todos davam depoimentos sobre seus desejos para o futuro. Outro produziu um pequeno sarau de poesia. O terceiro apresentou um texto dissertativo em que todos os conteúdos postados no grupo do facebook eram de algum modo citados.

4. Conclusão

Este relato obviamente não descreve um trabalho pedagógico sem equívocos. Pelo contrário, em todo processo, desde o planejamento até a avaliação, há erros que demandam reflexão do

Vol.3, Nº1. Jan. de 2014.

professor. O erro é parte do processo, até porque o *facebook* é uma ferramenta nova para todos, especialmente quando se pretende utilizá-la pedagogicamente. Esta experiência é uma tentativa de aproximar a escola dos meios, de deixar de lado a concepção de que educação é simples aquisição de conhecimento, de valorizar a cultura midiática na escola ao invés de rejeitá-la (JACQUINOT, 1998).

A maior dificuldade no desenvolvimento deste trabalho, talvez tenha sido a postura de alguns alunos diante do novo. Não se trata de uma rejeição, mas de um olhar de estranheza que parece ainda não conceber relação do mundo de fora da escola com o de dentro. A educomunicação se desponta como uma estratégia interessante exatamente no sentido de transformar essa concepção.

[...] no plano educativo, um dos desafios atuais é confrontar os modos tradicionais de educação e apropriação de conhecimento e a cultura midiática dos alunos para que a educação sirva, ao mesmo tempo, para promover o espírito crítico do cidadão e a capacidade de análise do educando (JACQUINOT, 1998, p. 2).

Este desafio deve ser enfrentado por todos que já não acreditam no professor como um acumulador de conhecimentos e admitem que as novas gerações, imersas numa nova forma de lidar com o saber, precisam de outras formas de aprendizagem.

Ao professor de sociologia, em especial, cabe uma mudança imediata de postura, pois uma de suas funções cruciais no processo de legitimação da disciplina é oferecer condições de desnaturalizar o olhar de seu aluno diante da realidade. É preciso ouvi-lo, pois não se produz conhecimento sociológico legítimo a partir de uma postura que não seja baseada no diálogo democrático. “A educação para os meios é uma introdução à democracia” (JACQUINOT, 1998, p. 13).

Por mais que esta experiência tenha tropeçado em alguns erros, ela é subsídio para pensar práticas futuras. O objetivo central deste texto foi relatar o uso do *facebook* como uma nova ferramenta pedagógica, a partir do reconhecimento de que a maioria dos jovens estudantes do Ensino Médio estão sofrendo com o mal-estar da falta de sentido na escola (SIBILA, 2012), porque estão inseridos em uma nova forma de relação com o saber.

O *facebook* é um recurso limitado: não foi criado para ser uma plataforma virtual de aprendizagem, entretanto, é lá que os alunos se relacionam, que se comunicam. A escola deve se apropriar deste espaço e extravasar os seus limites físicos na direção de incorporar a cibercultura e as novas tecnologias em seu trabalho cotidiano, a partir da adoção de uma postura educomunicativa.

5. Referências

FEIJÓ, Fernanda. *A Sociologia Contemporânea na sala de aula: (re)pensando algumas perspectivas para o ensino das ciências sociais no ensino médio*. 2012, 122 folhas, Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade Ciências e Letras, Araraquara.

FERNANDES, Luís. *Redes Sociais Online e Educação: Contributo do Facebook no Contexto das Comunidades Virtuais de Aprendentes*, 2011. Disponível em <http://www.trmef.lfernandes.info/ensaio_TRMEF.pdf>. Acesso em 02 abril de 2013.

IBGE. *PNAD: De 2005 para 2011, número de internautas cresce 143,8% e o de pessoas com celular, 107,2%*. Rio de Janeiro, 2013.

Disponível em < <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias> >. Acesso em 14 de setembro de 2013

JACQUINOT, Genevève. *O que é um educador?* I Congresso Internacional de Comunicação e Educação. ECA, USP, São Paulo, 1998.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MATTAR, João. *Facebook em Educação*, Blog do autor, 2012.

Disponível em <<http://joaomattar.com/blog/2012/01/17/facebook-em-educacao>>. Acesso em 02 Abril de 2013.

SÃO PAULO (ESTADO), Secretaria de Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. 1. ed. atual., São Paulo: SE, 2012.

SIBILA, Paula. *A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros?* Rev. MATRIZE, São Paulo, ano 5, n. 2, 2012.

SILVA, Marco. *Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online*. In: Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia, Comunicação Social, PUC-RS, Porto Alegre, ano 2, vol. 1, n. 37, 2008.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: um campo de mediações*. Revista Comunicação e Educação, Comunicação Social, USP, São Paulo, n. 19, jan/mar, 2000.

ANEXO I – Atividade realizada pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio em seu grupo na rede social facebook⁶ (outubro de 2012).

Caros alunos,

Como conversamos em sala de aula, o TRABALHO BIMESTRAL DE SOCIOLOGIA será realizado via facebook desta vez.

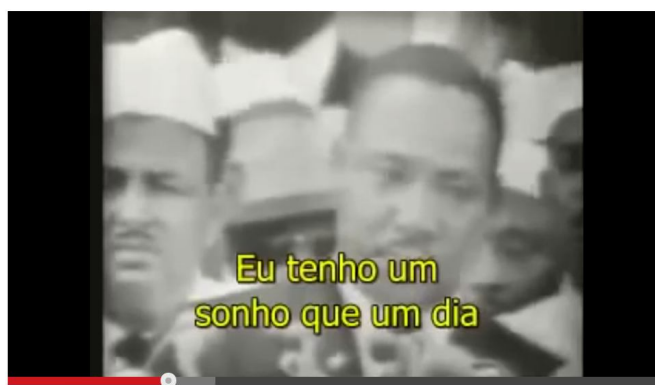
⁶ As discussões desta atividade no grupo no facebook não se encontram disponíveis a todos, por se tratar de um grupo fechado de usuários. O conteúdo reproduzido neste anexo visa apenas ilustrar o desenvolvimento da atividade.

Ao longo de nossas aulas deste último bimestre trabalharemos o tema “O papel social e transformador da esperança e do sonho”. Esta situação de aprendizagem pretende trazer à tona o nosso desejo de transformação social de construir coletivamente um projeto de futuro para nós e nossa sociedade. Como vimos ao longo deste ano, a História é marcada por diversas situações de desumanização e coisificação do outro, através da violência, da exploração do trabalho, da desigualdade, enfim, do ferimento aos Direitos Humanos.

Durante esta semana, vamos selecionar grandes nomes que marcaram a História graças aos seus sonhos ou grande movimentos sociais transformadores. A atividade consiste em publicar vídeos, imagens ou textos sobre alguma personalidade cujos sonhos foram capazes de contribuir para a transformação social. Vale a pena abrir a apostila para conhecer alguns. Em seguida, você deve comentar os vídeos publicados por mim e por seus colegas.

Segue abaixo minha sugestão. Comentem e em seguida publiquem os de vocês. Lembrando que tanto os comentários quanto às sugestões de vídeos, textos e imagens valem nota.

Martin Luther King Jr – A luta pelos direitos civis



Comentários ⁷:

Aluno 1 – Muito bonita a fala dele. Ele parece ter sonhos importantes para o seu povo. Pena não haver ninguém assim no Brasil. Aqui o negro e o gay ainda sofrem mto.

Aluno 2 – Eu já tinha ouvido falar dele, mas não sabia que ele era esse homem. Ele parece ser um grande líder. Acho q se não tivessem matado, seria presidente dos EUA.

Professor – Há pessoas aqui no Brasil que militam em nome do Movimento Negro. Nós já estudamos isso, inclusive. Zumbi dos Palmares, por exemplo, é uma figura muito representativa para o movimento. Não sei se ele teria sido presidente, mas talvez graças a ele e, ao movimento coletivo que ajudou construir, hoje os EUA têm um presidente negro.

Aluno 3 – Professor o Martin Luther King conheceu o Nelson Mandela? O que tinha nos EUA era um Apartheid também?

⁷ A linguagem escrita utilizada pelos alunos foi reproduzida sem correções ortográficas.

Aluno 4 – Nunca se conheceram, mas provavelmente o Luther King inspirou a luta contra o Apartheid, pq ele morreu antes do Mandela ficar famoso. Acho que nos EUA o preconceito não era tão cruel quanto o Apartheid da África do Sul. Professor, vou postar um vídeo sobre o Mandela ta?

Aluno 5 – Eu não entendi o que é para fazer, mas gostei do vídeo. Muita gente assistindo a passeata nos EUA. Eu tenho agora que postar um vídeo também? Tenho um texto do Che Guevara, serve?

Aluno 6 – Fiz uma pesquisa. O Martin Luther King Jr foi um grande líder do movimento negro e da luta pelos direitos civis nos EUA. Como a gente aprendeu na aula, direitos civis se referem à igualdade perante à lei. Parece que a situação do negro melhorou nos EUA de lá pra cá.

Aluno 7 – Muito bom o vídeo. Deu pra entender bem a aula do professor. Valeu!

Professor – Mandela e Guevara são exemplos, em contextos diferentes, de grandes sonhadores que contribuíram com a transformação social. Podem postar conteúdos sobre eles sim. De fato a luta pelos direitos civis nos EUA marcou o país e mundo e ampliou os direitos excluídos. E no Brasil? Vocês acreditam que os direitos civis já são garantidos? O movimento negro no Brasil ainda luta por igualdade? Lembrem que discutimos isso nas aulas. Vi que alguns alunos postaram vídeos. Podem comentá-los também. Este espaço é livre e é de vocês! Ainda são poucos os comentários e o dia da aula se aproxima. Participem!

Ensaio à *la Nacirema*: Relato de uma experiência docente em AntropologiaSoraya Fleischer¹Rosana Castro²Laísa Cardoso³Amanda Duarte Machado⁴Gíllian Arêa Leão Silva⁵Nathan Lima Virgílio⁶Géssica de Oliveira Motta⁷**RESUMO**

A disciplina mais frequentemente ofertada por um Departamento de Antropologia é “Introdução à Antropologia”, que tem como objetivo geral apresentar a Antropologia Social para diferentes cursos da universidade. Em geral, esse curso realiza a leitura e discussão de textos da área, como o clássico “O ritual do corpo entre os Nacirema” de Horace Miner (1956). Provocamos os estudantes de turmas de 2011 a produzirem um “ensaio à *la Nacirema*”, em que deveriam descrever algo que lhes fosse familiar para um desconhecido, estimulando que o relativismo, valor caro à Antropologia, fosse exercitado na prática. Nesse artigo, discutimos essa experiência didática bem como incluímos os cinco melhores ensaios produzidos pelos estudantes. O objetivo é ilustrar a possibilidade de autorreflexão na formação profissional, a produção de conhecimento antropológico já no início dos cursos de graduação e a importância do registro de experiências didáticas pela área da Antropologia.

PALAVRAS-CHAVE: Antropologia. Experiência didática. Naciremas.

Nacirema Essay: A Report of Classroom Experience in Anthropology**ABSTRACT**

The most frequent course in an Anthropology Department is “Anthropology 101”, which intends to present Social Anthropology to other areas in the university. In general, this course proposes to read and discuss texts, as the classic “*Body Ritual among the Nacirema*”, from Horace Miner (1956). Students from two classes in 2011 were provoked to produce a “Nacirema essay”, where they should describe something that was very familiar to them to an unknown someone. Here, relativism, cherished value in Anthropology, was to be practiced. In this paper, we discuss this classroom experience as well as include the five best essays produced by the students in question. Our goal is to illustrate the potential self-reflection in the professional learning, produce anthropological

¹ Doutora em Antropologia Social, Professora do Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília. E-mail: sorayafleischer@hotmail.com.

² Mestra em Antropologia Social pelo Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília.

³ Graduada em Ciência Política na Universidade de Brasília.

⁴ Graduada em Ciências Sociais na Universidade de Brasília.

⁵ Graduando em Ciências Sociais na Universidade de Brasília.

⁶ Graduando em Ciências Sociais na Universidade de Brasília.

⁷ Graduanda em Ciências Econômicas na Universidade de Brasília.

knowledge in the beginning of university life, and value the registry of classroom experiences in Anthropology.

KEYWORDS: Anthropology. Classroom experiences. Naciremas.

1. Introdução

Na grade curricular do curso de graduação do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (DAN/UnB), há um leque de disciplinas obrigatórias, algumas oferecidas principalmente para os estudantes de Ciências Sociais, outras, para estudantes de demais cursos (como Ciência Política, História, Museologia, Economia, Serviço Social etc.). Uma dessas disciplinas é “Introdução à Antropologia” (doravante, IA), que tem como objetivo geral apresentar a Antropologia Social e suas especificidades dentro do campo das Ciências Sociais, desenvolvendo debates e reflexões sobre seus conceitos básicos e questões atuais fundamentais. Atualmente, a cada semestre, o DAN oferece sete turmas de IA com uma média de 45 estudantes em cada uma.

Ao longo da história do ensino da antropologia no Brasil, os cursos de IA ganharam importância no currículo de diversas graduações, sobretudo por seu potencial de sensibilização dos estudantes a questões fundamentais da sociabilidade humana. Como lembra Grossi, sobre a década de 1970:

A Antropologia se tornou uma das disciplinas de Ciências Humanas das mais demandadas por outros cursos em busca da sensibilização de seus alunos a questões sociais e deste Homem universal e moderno que é objeto de estudo das Ciências Humanas. Disciplinas de Introdução à Antropologia passaram a ser oferecidas como disciplinas introdutórias para carreiras nas áreas da Saúde (Medicina, Odontologia, Enfermagem, Nutrição, Fisioterapia), das Ciências Sociais Aplicadas (Serviço Social, Direito, Administração, Contabilidade, Economia, Comunicação, Design, Publicidade), das Humanidades (História, Psicologia, Pedagogia), entre muitas outras (GROSSI, 2006, p. 8).

Diante da expansão dos cursos de IA na formação de profissionais das mais diversas áreas, bem como dos desafios da graduação e/ou habilitação em antropologia, o ensino de Antropologia no Brasil em geral e, mais pontualmente, o lugar e peso da disciplina de IA no curso de graduação em Ciências Sociais e/ou Antropologia se tornou tema de interesse de diversos antropólogos, bem como da própria Associação Brasileira de Antropologia (ABA) (GROSSI *et al*, 2006; TRAJANO FILHO, 2006; TAVARES *et al*, 2010). Woortman aponta, por exemplo, que IA tem papel de sedução e conversão nas graduações de Ciências Sociais e, justamente por isso, devemos continuar dando a devida importância a esta disciplina:

Na própria graduação em Ciências Sociais, a maioria dos alunos ingressa no curso tendo em vista a Sociologia, socialmente mais visível, para que, num momento posterior, alguns se convertam à Antropologia. Para esse processo de conversão, é fundamental a disciplina Introdução à Antropologia (que, em algumas universidades norte-americanas, tem o sugestivo nome de “*Invitation to Anthropology*” e é encargo dos professores com maior senioridade). É o momento em que o aluno se repensa num exercício espiritual; é o momento da sedução, da atração para a tribo dos antropólogos (WOORTMAN, 2006, p. 181).

A ementa básica de IA do DAN, que orienta o desenvolvimento dos programas de ensino de todos os docentes do departamento, sem tirar-lhes o espaço para uma enorme versatilidade na prática, consiste nos seguintes pontos: 1. A especificidade da Antropologia, a diversidade e o relativismo cultural como campo teórico; 2. A evolução humana como processo biocultural, o inato e o adquirido; 3. O trabalho de campo como metodologia e; 4. A variedade temática da Antropologia. Com frequência, os professores organizam o curso em aulas expositivas e dialogadas a partir de filmes e/ou textos a serem previamente lidos pelos estudantes e a realização de exercícios escritos por parte destes últimos. Os textos tendem a ocupar posição central nos programas do curso e têm como característica um conteúdo, por um lado, introdutório de conceitos e discussões fundamentais da antropologia e, por outro, provocativo de reflexões potencialmente dissolutoras de noções preconceituosas em relação a cosmologias e práticas de grupos distintos dos que estudantes e docentes participam.

No segundo semestre de 2011, uma das turmas de IA ofertadas pelo DAN ficou sob responsabilidade de uma de nós e em outra compartilhamos o exercício de docência. Dessas turmas, uma que podemos chamar de “A” era quase exclusivamente voltada para os estudantes recém-ingressos no curso de Ciências Sociais, enquanto a outra, doravante “B”, era uma turma basicamente formada por calouros do curso de Ciência Política, há mais de três décadas um curso independente das Ciências Sociais na UnB. Juntas, as turmas contavam com 94 estudantes, quase em sua totalidade “calouros” ou “bichos”, como costumam ser chamados os universitários recém-ingressos. Em geral, estavam entre 17 e 20 anos de idade, eram nascidos e moradores do Distrito Federal, provindos de colégios públicos e particulares de ensino médio. Cerca de 2/3 não moravam no centro (Plano Piloto, Cruzeiro, Sudoeste, Lago Norte e Lago Sul), mas em outras regiões administrativas do DF, o que pode indicar um pertencimento às classes médias e médias baixas. Uma pequena minoria havia nascido em cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás e Minas Gerais (especialmente aqueles municípios goianos e mineiros do entorno do DF). Alguns tinham um curso prévio de graduação,

cerca de metade cursava um segundo curso simultaneamente, em alguma faculdade particular da cidade.⁸

Na turma “B”, em que trabalhamos juntas, uma de nós atuou como estagiária docente. Cumprindo requisito disciplinar do mestrado que cursava a época, colaborou na disciplina de IA acompanhando as aulas, ajudando na organização dos materiais didáticos, preparando planos de aula e lecionando algumas aulas na presença ou ausência da professora, ajudando na mediação entre docentes e discentes etc. Em nosso caso específico, a atuação conjunta fez parte também de nossa relação de orientação, que seguiu entre os anos de 2010 e 2012.

2. O Exercício Mineriano

Foi nesse espírito que juntas acompanhamos o aprendizado da turma “B” de Introdução à Antropologia em 2011. No início do curso, quando introduzimos e discutimos a ideia de relativismo, os estudantes leram o famoso texto “O ritual do corpo entre os Nacirema” de Horace Miner (1956). Dentre os materiais que compõem os programas de IA, na UnB e em outras universidades brasileiras, é comum a presença desse artigo. Lido por gerações que se graduaram em Ciências Sociais na UnB – nós autoras, inclusive – o texto apresenta uma descrição distanciada de hábitos de uma população que causa estranhamento, perplexidade e algum divertimento aos leitores de primeira viagem. Ao incitar todas essas sensações e oportunizar assim um conjunto de discussões em sala de aula a respeito da noção de relativismo, fundamental à disciplina, o texto de Miner tem se mostrado uma potente ferramenta para proposição do exercício fundamental na iniciação antropológica de transformar o estranho em familiar e o familiar em estranho (DAMATTA, 1978).

Como de costume, o texto provocou uma animada e inspiradora discussão sobre os quase imperceptíveis rituais corporais que realizamos ao longo do dia. Levando em conta esse estímulo, ao final do curso, em vez de fazer uma terceira prova, optamos por uma estratégia mais literária e criativa. A última avaliação consistiu no que chamamos de “um ensaio à *la Nacirema*”. Em um exercício minimamente sistematizado de relativização, nossa proposta era avaliar a capacidade dos estudantes de perceber o mundo à sua volta e lançar um olhar de curiosidade sobre eventos, rituais, práticas até então absolutamente naturalizadas. Provocávamos nossos estudantes a rever o familiar e conseguir descrevê-lo para alguém que não o conhecesse, que viesse de outra cultura ou região (ou

⁸ No primeiro dia de aula, um pequeno questionário com perguntas biográficas foi respondido voluntariamente pelos estudantes e daí provêm essas informações socioeconômicas agrupadas por nós.

até de outro planeta!). Recomendamos que selecionassem algo circunscrito, passível de ser descrito em três páginas.

Vale lembrar que essa não é uma iniciativa inédita. Outros professores já lançaram mão de tal subterfúgio para incentivar que aprendizes de antropologia consigam deixar suas paragens, visitar outras e voltar transformados. Van der Geest explica que seus estudantes de Antropologia em Amsterdã “foram convidados a olhar para algum costume particular de sua própria sociedade e descrevê-lo com ‘surpresa e diversão’. A tarefa deveria servir como um atalho para a autoconsciência cultural e ao relativismo” (2010, p. 1)⁹. Essa experiência holandesa foi tão exitosa que se passou a publicar um “*Nacirema essay*” em cada *Newsletter da Amsterdam Masters in Medical Anthropology* (AMMA).

O resultado que tivemos com nossas turmas foi também bastante animador, ao ponto que decidimos descrevê-lo nesse relato didático. Parece-nos que, ao final de um curso, em que quase 30 textos foram lidos (dentre artigos de periódicos, capítulos de livros etc.), os ensaios permitiram aos estudantes aplicar o olhar antropológico sobre sua própria realidade, dando-lhes, assim, uma minúscula mostra do que nossas descrições densas podem provocar em nossa auto-percepção e também nossa visão sobre o mundo ao nosso redor. Foi a vez de os estudantes deixarem de ler textos para produzir um de sua própria autoria. Por outro lado, percebemos que há poucos relatos de experiências didáticas realizadas nas salas de aula dos cursos de antropologia. Acreditamos que compartilhar os êxitos (e também revezes) não só pode ajudar docentes neófitos a aprimorar sua prática e povoar seu leque de estratégias didáticas, como pode servir para pensarmos como a antropologia vem sendo ensinada nas universidades brasileiras na atualidade. Há um intuito de registro e memória, mas também uma humilde intenção de auto-reflexão sobre a área. Assim, esse texto pretende, num primeiro momento, fazer um breve apanhado do conjunto de ensaios que recebemos e, num segundo momento, apresentar alguns exemplares dos mesmos.

Em um panorama geral, é possível classificar os 94 ensaios que recebemos das turmas A e B em nove eixos temáticos que contemplam assuntos como as atividades cotidianas e de lazer com grupos de amigos, a convivência e as celebrações em família, o universo do estudo e do trabalho, a mobilidade urbana, as interações em espaços públicos ou por meio de redes sociais e os cuidados com o corpo (Tabela 1). Nesse escopo, é interessante observar as diferenças de gênero. As estudantes concentraram-se sobre os temas da beleza, vestuário, religião, família e sexo; enquanto os estudantes

⁹ Tradução nossa do original, “were invited to look at some particular custom in their own society and describe it ‘with amazement and amusement’. The assignment was meant as a shortcut to cultural self-awareness and relativism”.

se detiveram sobre a sociabilidade noturna e festiva e os esportes. Dentre os esportes, o futebol foi o mais mencionado. Pode ser que o alto número de ensaios sobre os rituais de embelezamento tenham se inspirado diretamente no texto de Miner, voltado para as ebulições corporais e práticas realizadas em banheiros, consultórios de dentistas ou psiquiatra etc.

TABELA 1. TEMAS DOS ENSAIOS

Tema	Incidência
Esportes (futebol, yoga, musculação, judô, videogame, basquete, ballet, colecionismo, natação)	14
Tecnologia (facebook, internet, livro, carro, barcos, aviões, transporte, mercado e consumo, urbanidade)	12
Rituais de embelezamento (depilação, pintura dos cabelos e das unhas, cirurgia plástica, banhos)	12
Festas, baladas, bares e o consumo de cerveja e drogas	10
Tribos (estudantes secundaristas, roqueiros, tatuados, punks, nerds, cosplayers, cegos)	9
Rituais de família (almoço, alimentação, aniversário, gravidez, parto, casamento)	8
Vida universitária (biblioteca, centro acadêmico, cursos de graduação, vestibular, trote)	7
Sexo, sedução, afeto, relacionamentos	6
Outros	16
Total	94

Fonte: Autores.

Impressiona como alguns temas foram recorrentes, sobretudo os quatro primeiros da Tabela 1. A nosso ver, isso revela um pouco do mundo que esses jovens estudantes estavam a experienciar naquele início de vida universitária e que lhes causavam estranhamento, inquietude, fascínio, inspiração ao pensamento. Chamou-nos a atenção, por exemplo, a frequência com que o “líquido mágico” (cerveja) foi mencionado nos ensaios, quer como tema central, quer como personagem importante de outros cenários (festas, rituais, beleza e relacionamentos). A passagem para a maioridade e a possibilidade de frequentar festas e bares e experimentar ou ver outros jovens ingerindo bebida alcoólica e outras substâncias parece ter sido bastante importante. Nossos estudantes talvez tenham encontrado no ensaio, por seu caráter de distanciamento e descrição analítica, um espaço oportuno para falar de tabus, não ditos ou mesmo novidades que lhes eram apresentados naquele primeiro semestre de UnB. Não obstante, mesmo que a vida universitária estivesse no calor da hora, vários ensaios falavam da etapa que alguns destes estudantes haviam acabado de deixar: a relação de total dependência dos pais, o ensino médio, o vestibular etc. Fica-nos clara a impressão de que vivenciavam uma transição entre dois mundos e IA pode ser vista como uma oportuna ocasião para captura desse momento liminar.

3. Os Cinco Ensaios Selecionados

Dentre os selecionados, tentamos guardar um pouco da diversidade temática do conjunto total, mas primamos por aqueles que mais próximo chegaram ou mesmo suplantaram – em criatividade e imersão – os objetivos da atividade proposta. Os trabalhos abaixo apresentados se destacaram, primeiramente, por tratarem de temas bastante próximos a realidades dos estudantes, que claramente lhes desafiaram um exercício de distanciamento reflexivo. Mais do que isso, a criatividade dos recursos que acionaram para realizar esse exercício de relativismo é bastante significativa. Espelhando-se no anagrama dos Nacirema, Autora 3, Autora 4 e Autora 5 descrevem os hábitos e práticas dos grupos urbanos denominados respectivamente “Aluminescentes”, “Jenovs” e “Seromas”. Autor 6 narra as histórias de um velho sertanejo, que rememorava aos seus descendentes as incursões pela “terra dos brancos” e suas práticas lúdicas. Autora 7, por fim, trata do tráfego de pessoas em “grandes locomotivas” e das sociabilidades que ocorrem nesse pequeno espaço móvel.

Os cinco autores foram convidados a publicar seus ensaios aqui. Além de concordarem, fizeram uma última leitura do mesmo. Mas recomendamos que não fizessem muitas modificações, já que a ideia era manter o formato semelhante à proposta de 2011.

4. Considerações Finais

O conjunto de ensaios que lemos e avaliamos em especial os que compõem este artigo, denotam que o texto de Horace Miner não perdeu seu potencial pedagógico ao longo das gerações de estudantes que o leram quando cursaram disciplinas de IA. Pelo contrário, ao inspirar um conjunto de reflexões a respeito de nossas práticas mais cotidianas, propicia terreno fértil para exercícios de desnaturalização e relativização, tão fundamentais a qualquer incursão antropológica. Mais do que isso, a atividade dos estudantes de elaborar um texto a partir da proposta mineriana permitiu-lhes realizar uma reflexão minimamente sistematizada que tanto ofereceu subsídio sólido para trocas com colegas e docentes em sala de aula, quanto permitiu a nós duas nos aproximarmos de parte do universo da turma de IA do qual partilhamos alguns anos atrás, quando fomos graduandas do curso de Ciências Sociais nas décadas de 1990 e de 2000, respectivamente.

Assim, o exercício mineriano, como denominou Van der Geest (2010), tem pleno potencial para vivenciar a Antropologia de forma pessoal e intensa. Também por isso percebemos como tanto IA quanto textos desse tipo têm potencial transformador nesse início da vida universitária. O ensaio

à *la Nacirema* é apenas uma possibilidade de utilização do texto de Miner, sendo possível, acreditamos, muitos outros experimentos profícuos. Concluímos, portanto, num claro reforço dos clássicos, ao sugerir, primeiro, que o texto do Miner é uma boa ferramenta pedagógica e que o ensaio à *la Nacirema* é uma boa estratégia de iniciação e reflexão no campo da antropologia e, segundo, que IA é uma disciplina de grande importância, para públicos amplos e também para as Ciências Sociais, ao permitir a chegada à Antropologia com parcimônia, onde experiências pessoais de vivência, observação e escrita possam ser consideradas para se apreender a alteridade.

Referências Bibliográficas

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter *anthropological blues*. In: NUNES, E. (org.) *A Aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GROSSI, Miriam Pillar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmen (Org.). *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra, 2006.

MINER, Horace. Body ritual among the Nacirema. *American Anthropologist*, 1956, 58, pp. 503-507.

TAVARES, Fátima; GUEDES, Simoni Lahud; CAROSO, Carlos. *Experiências de ensino e prática em Antropologia no Brasil*. Brasília: Ícone Gráfica e Editora, 2010.

TRAJANO FILHO, Wilson. Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em ciências sociais - antropologia, ciência política, sociologia quebrando (ainda que lentamente) a inércia: Uma proposta de criação do curso de graduação em antropologia. In: GROSSI, Miriam Pillar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmen (Org.). *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além fronteiras*. Blumenau: Nova Letra, 2006.

VAN DER GEEST, Sjaak. "Nacirema essay". *Amsterdam Masters in Medical Anthropology Newsletter*, v. 3, 9p, 2010. Disponível em <http://amma.socsci.uva.nl/downloads/newsletter_3.pdf>. Acesso em 2 de janeiro de 2013.

WOORTMAN, Klaas. Breve contribuição pessoal à discussão sobre a formação de antropólogos. In: GROSSI, Miriam Pillar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmen (Org.). *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além fronteiras*. Blumenau: Nova Letra, 2006.

ANEXOS:

ENSAIO 1. ALUMINASCENTES

Laísa Cardoso

Já tratamos de povos como os Sonacirema. Povos presos a ritos e costumes ligados ao corpo todo – à proteção e purificação de todo o corpo. Hoje, porém, o assunto é outro: falaremos dos Aluminascentes, um povo preso a ritos e costumes ligados aos olhos, mais especificamente, ao desuso

dos olhos. Eles estão espalhados por todo o mundo, então é bem provável que já tenha cruzado com algum deles por aí. Alguns mais reclusos que outros, parecidos em certa medida, mas nunca iguais. E é sobre essas particularidades que trataremos hoje.

A população dos Aluminascentes gira em torno dos 180 milhões¹⁰ e mesmo tendo uma característica comum – certo desprezo por nossa dependência em relação à Luz –, não são todos iguais. Em primeiro lugar, há várias maneiras de se fazer parte desse grupo: pelo nascimento (a forma mais comum) ou por algum tipo de iniciação. Não se pode simplesmente querer dominar as Sombras; é preciso merecer, afirmam. Ser um Aluminascente, para eles, é uma espécie de honra; honraria concedida apenas a quem tem força para arcar com as consequências que dela advém. Em segundo lugar, cada Aluminascente tem sua própria percepção de mundo. Não poderia mesmo ser diferente, não é? A relação indivíduo-meio é única, tanto para nós quanto para eles.

Tem-se especulado muito a respeito desse povo, mas quase ninguém sabe realmente como eles são ou por que são assim. Acredito que este artigo ajudará a (des)construir estereótipos, pois acredito que na Antropologia – e no saber como um todo – tenha mesmo de ser assim: responder para perguntar.

Então, que se apaguem as luzes!

...

Para começar, gostaria de descrever os diferentes graus de relacionamento que um Aluminascente pode estabelecer com as Sombras. Existem Aluminascentes de dois tipos: ortodoxos e moderados. Os ortodoxos deixaram de lado todo tipo de iluminação. Para se movimentar utilizam uma espécie de cajado metálico; vão deslizando essa estranha ferramenta por aí para ver onde estão indo. Para ler e escrever costumam usar uma espécie de agulha e papel grosso (sua linguagem gráfica nos parece totalmente incompreensível!), que é furado e depois lido com o auxílio dos dedos. Ao que parece, cada arranjo de furos no papel significa uma determinada palavra, que só é entendida pelos membros do grupo. Entretanto, diferentemente do modo como escrevem, suas operações matemáticas são feitas com uma calculadora extremamente peculiar: ao invés de mostradores digitais e botões, tudo é feito com arames e pequenas miçangas. Não raro, também é possível encontrar um Aluminascente ortodoxo com estranhas máquinas que dizem o tempo.

¹⁰ <http://www.vejam.com.br/node/39>

Os Aluminascentes moderados tem uma relação mais “aberta” com o nosso mundo: pouco se utilizam dos cajados ou das agulhas, mas quase sempre estão munidos de lentes especiais que lhes possibilita interagir com o nosso mundo sem maiores traumas. Esses dois grupos compartilham de uma capacidade auditiva impressionante e são extremamente sensíveis ao toque. Para tocar um Aluminascente é preciso ter permissão. Suas relações afetivas baseiam-se fundamentalmente na confiança; se o Aluminascente não confiar em você, você não pode forçar uma aproximação.

Em sua maioria (tanto ortodoxos quanto moderados), ao contrário do que se pensa, não se incomodam em viver nas Sombras. Alguns, aliás, acreditam ser um presente divino fazer parte desse grupo. Estes, por sua vez, tendem a fazer de suas vidas um meio de ensinar aos outros (a nós) como a vida é maior que televisões e computadores; eles querem mostrar que no escuro é possível se ver muito mais. É claro, entretanto, que existem alguns Aluminascentes inconformados com o fato de terem suas relações com a Luz cortada (total ou parcialmente), mas, como dito anteriormente, não constituem maioria.

Além de cajados, agulhas e lentes especiais, há outro elemento de ligação entre os Aluminascentes e o nosso mundo. Trata-se de um profissional meio curandeiro, meio engenheiro: o Dux Acie¹¹. É alguém que auxilia os Aluminascentes em sua interação com o nosso mundo. Quando um Aluminascente se torna ortodoxo ou moderado (já que em certos casos, quando há concessões especiais, é possível mudar de “status” dentro do grupo) é o Dux Acie quem os ajuda; às vezes fornecendo as lentes especiais, às vezes aviando poções que são usadas nas órbitas. Sem seu Dux Acie, o Aluminascente dificilmente conseguiria lidar com o nosso mundo. Mas isso não é tudo: nosso papel também é muito importante. O modo como tratamos essas pessoas também afeta sua percepção de mundo: se os mantivermos longe, se tivermos medo, jamais conheceremos seus segredos; se os tratarmos com respeito, se nos abrirmos, perceberemos que há muito mais coisas para serem vistas quando estamos no escuro.

ENSAIO 2. O CULTO AO SORO DA VERDADE ENTRE OS JENOVVS

Amanda Duarte Machado

Difícil definir os Jenovs quanto à sua linhagem familiar. Ao invés disso, tem-se uma comunhão muito numerosa e bastante diversa desses indivíduos que não se restringem à teia organizada pela estrutura do parentesco. O que os conecta de alguma forma e o que nos permite chamá-los de grupo são as características comportamentais que possuem em comum. Possuem uma

¹¹ Do latim, “Duque de Campo”.

vida particular que vai além do culto que realizam, cada um com a sua família e as suas atribuições sociais. Mas num determinado período dos seus dias, os Jenovs se reúnem em locais específicos para realizarem o culto ao *Soro da Verdade*. São compostos por mulheres e homens e possuem, geralmente, a mesma idade de vida - uma idade mediana entre o que é considerado para eles a fase de vida mais nova e mais velha. Há entre o grupo os que se enquadram na categoria de idade mais velha, o que, de certa forma, impediria que fossem considerados pertencentes aos Jenovs, mas esses percebem a si próprios como Jenovs pela forma como pensam e se comportam.

Existem vários meios dos quais os Jenovs se utilizam para marcar o local e o horário do culto. Alguns usam um aparelho que emite ondas eletromagnéticas capaz de se conectar a outro aparelho permitindo a transferência de dados e uma conversa em tempo real. Outros utilizam uma forma parecida, mas que se baseia na escrita. É um conglomerado de redes que se conectam e se correspondem através de mensagens escritas, geralmente. Feito este combinado, os Jenovs se encontram no local determinado e começam o seu culto.

Aqui vou expor o encontro desse grupo em um lugar específico, chamado Ume Rab. O Ume Rab está localizado em Ailísarb, que segundo informações coletadas localiza-se a 15°50'16" sul, 47°42'48" oeste do maior país da América do Sul, a uma altitude de 1 000 a 1 200 metros acima do nível do mar. Existem vários Rabs diferentes, tanto em relação à estrutura física quanto ao tipo de culto que se desenvolve neles. Mas para efeito deste estudo, o foco está nos cultos realizados no Ume Rab. No local se encontram várias mesas com várias cadeiras distribuídas por todo o espaço. Sentados ao redor dessas mesas os Jenovs darão início ao ritual celebrado com a presença "indispensável" do *Soro da Verdade*. São também vários tipos de soros disponíveis no Ume Rab, cada um dos Jenovs escolhe o de sua preferência e juntos à mesa começam a beber seus soros. Alguns homens e mulheres - ambos obrigatoriamente tendo que estar na fase intermediária da vida, ou seja, possuir pelo menos 18 anos, segundo a avaliação dessa sociedade - desempenham uma única função: a de servir os Jenovs e levar até eles os soros que escolheram. São conhecidos por Roçagns e são solicitados pelos Jenovs durante todo o ritual - ora sendo chamados por seus próprios nomes de nascença, ora através de um som característico emitido pela boca, como o cantar de um pássaro, ou simplesmente num grito: Roçagns!

Após todos estarem bem servidos – uns compartilhando do mesmo soro contido num recipiente que comporta mais ou menos um litro da substância, outros tomando o soro sozinhos, num único recipiente individual – o culto se inicia verdadeiramente. Envolto por longas conversas, o culto parece uma rebelião de bocas falantes, cada Jenov emitindo um barulho e esboçando infinitas

caretas e trejeitos, tocam uns aos outros e às vezes se pode notar dois deles aproximando-se e trocando algum tipo de carícia, embora isso ocorra, não necessariamente, mas, geralmente, quando muito soro já foi consumido. É chamado de *Soro da Verdade* porque, quando tomado em abundância, propicia conversas, relatos e desabafos que não são expostos pelos Jenovs cotidianamente. Nesses momentos muitos segredos íntimos são revelados. As reações negativas, para o desequilíbrio da organização social entre eles, podem ocorrer se algum deles se tornar violento e provocar desestruturações na convivência, mas, embora isso possa acontecer, nem sempre é muito levado a sério, pois todos entendem que foi por conta do efeito do soro. Outra reação bastante comum nos Jenovs que consomem o soro é a elevação da sensibilidade, levando-os a chorar desenfreadamente, a agarrar uns aos outros ou a qualquer transeunte que esteja por perto do Ume Rab e dizer-lhe palavras de muito afeto sem mesmo o conhecer. Além disso, surge entre eles uma necessidade aparentemente compulsiva de estabelecer contato através da aproximação dos lábios de um indivíduo com os de outro. Esse contato entre as bocas é visto nesta sociedade como uma forma muito íntima de aproximação que, por vezes, está relacionada ao comportamento natural de um casal que se estabeleceu em matrimônio e que, geralmente, planeja perpetuar sua linhagem de parentesco. Apesar do significado dessa aproximação, os Jenovs, no dia seguinte ao culto, raramente se lembram que e com quem estabeleceram esse contato “mais íntimo”. Além do esquecimento, outro sintoma do efeito do soro é a alteração do volume da voz, quando os Jenovs começam a gritar e a falar muito alto, ou mesmo quando dão início a um ritual musical batucando nas mesas e usando os recipientes que contêm o soro para produzir algum som.

O *Soro da Verdade* pode reduzir a capacidade física dos Jenovs e tornar mais difícil a realização de tarefas simples como a de pegar alguma coisa ou andar em linha reta. A dormência dos membros e a tolerância à dor são outras características resultantes do uso do soro, podendo os Jenovs acordarem no dia seguinte cheios de dores e hematomas e não se lembrarem do que aconteceu ou de como se machucaram. O Jenovs podem apresentar dor de cabeça e sintomas de desidratação, recorrendo então ao uso de uma espécie de pastilha medicamentosa capaz de diminuir as dores e enjoos. Depois de consumido, o soro provoca sonolência e não é possível, de certa forma, controlar seus efeitos ao ponto de prever quais serão as reações após seu uso. Às vezes os Jenovs buscam disfarçar que estão sob efeito do soro a fim de evitar constrangimentos ou embaraços que possam comprometer sua relação com pessoas que não o tomaram ou não o tomam com frequência. Nessa hora são várias as precauções tomadas. Uma delas é o consumo de pedrinhas de açúcar ou gomas mastigáveis que se parecem com uma borracha molenga que não se dissolve e que imitam o aroma da planta de hortelã, com o objetivo de disfarçar o cheiro forte de soro em suas bocas. Outra precaução

é o consumo voraz de água e alimento, que podem diminuir o sintoma de desidratação e fraqueza advindo do consumo elevado de soro.

Ao final do culto ao soro da verdade, o grupo de Jenovs se organiza, chama um dos Roçagns e pede o que costumam chamar de Asorolod, um papel onde o proprietário-chefe do Ume Rab, com auxílio dos Roçagns, controla a quantidade de soros que foi consumida e estipula um valor a ser cobrado. Cada Jenov dá a sua contribuição referente ao que foi consumido e, geralmente, determinam um Jenov escolhido pelo grupo para guardar as contribuições e ao final do culto entregá-las ao dono do Ume Rab. Alguns Jenovs não têm como dar sua contribuição no dia e, por conta disso, se comprometem a dá-la numa próxima vez em que o culto novamente se realize. Portanto, o culto se torna um ciclo vicioso permeado por acordos e compromissos. Para os Jenovs, o culto representa tanto uma forma de descontração, como uma forma de alcançar aquilo que chamam de “limpeza mental”, sendo essa última uma abertura para além do desempenho de suas atribuições sociais rotineiras, que os leva a desabafar, refletir e expurgar preconceitos, insatisfações, alegrias e tabus com os quais se relacionam, mas, muitas vezes, mantêm em segredo.

ENSAIO 3. RITUAIS DE RELACIONAMENTO AFETIVO ENTRE OS SEROMAS

Gíllian Arêa Leão Silva

Seromas é um grupo específico que não está restrito ao ambiente do continente americano, possui subdivisões que se fazem presentes em todo o território mundial apresentando entre seus integrantes características em comum. É um povo que sempre esteve em constante contato com outros povos, tendo em vista que fazem muitas fronteiras territoriais e são muito receptivos. A origem dos Seromas não é clara, o que se pode inferir é que eles são oriundos de uma miscigenação, mistura de diversos grupos ao longo do tempo, em função de um longo processo de contato e relacionamentos afetivos com uma variedade de povos.

Os Seromas se organizam em hierarquias, nas quais os integrantes assumem diferentes posições no grupo de acordo com a função que desempenha na sociedade, há chefes maiores que ditam as regras a serem cumpridas pelos demais. O grupo desempenha uma atividade econômica que se encontra em constante ascensão e reconhecimento perante outros povos. Os processos de sociabilidade são variados e a receptividade para com outros povos é o foco das interações entre os indivíduos que a compõem.

Em meio às interações sociais os Seromas necessitam se relacionar de maneira mais afetiva (estabelecer uma relação com o intuito de transmitir e receber afeto e prazer) e intensa com seus

pares, compartilhando as vivências do seu dia-a-dia particular, tratando de questões restritas à individualidade e intimidades de cada um dos envolvidos. Assim como experimentar a troca de afetos (estabelecer apego a alguém através das vivências) a fim de alcançar a felicidade, visto por esse povo como um estado de prazer em viver.

O atrativo dessa prática é a sensação prazerosa (causar satisfação e agrado) proporcionada, amenizando o sentimento de solidão (sensação de isolamento) que permeia esse povo, muito marcado pelo individualismo, um sentimento excessivo voltado para o “eu”, excluindo os interesses dos “outros”.

A dedicação aos relacionamentos afetivos é explicada pela necessidade de renovação das energias para a continuidade das outras atividades e relações sociais demandadas pelo social. A diversidade de formas de estabelecer relacionamentos envolve uma série de comportamentos específicos, marcando a realidade do povo Seromas. Entre os relacionamentos mais expressivos estão os chamados: raroman, visando ou não o rasac, e o mais contemporâneo racif.

O ato do raroman ocorre entre dois indivíduos através de um conjunto de ações comunicativas e táteis em comum, despertando uma sensação de amor (sentir e desejar bem a alguém). É um comportamento social interpessoal que envolve uma relação de interesse recíproco, ou seja, há uma troca de experiências afetivas no período em que se mantêm em contato direto, em um processo de troca de conhecimento entre os pretendentes (pessoas que se dispõe a se relacionarem afetivamente com outras).

Há desentendimentos entre os parceiros (os indivíduos envolvidos discordam de aspectos da relação estabelecida e aspectos da vida particular de cada um) tendo em vista que o conflito de ideias é constante, surgindo vários meios de serem resolvidos. Caso não haja solução dos desencontros gerados nessa fase do raroman, o relacionamento não prospera e se desfaz o laço criado inicialmente entre os indivíduos. Para os integrantes do grupo, quando tem êxito, o raroman é uma etapa necessária no processo de preparação para o estabelecimento de laços mais estáveis e duradouros, como o rasac (ato de unir os indivíduos e dar-lhe um reconhecimento dentro do grupo).

O raroman é um relacionamento que apresenta um grau de comprometimento com o parceiro, ou seja, é dito sério (ato que merece atenção e cuidado) superior ao racif (trocar carinhos por períodos curtos e sem compromisso) e inferior ao rasac. Há um *status* de relacionamento de acordo com as práticas afetivas desenvolvidas pelos indivíduos, os atores que praticam o raroman se enquadram como sodaroman, assim como os que agem o racif são os setnacif e os que rasac recebem o título de sodasac.

A necessidade de não viver sozinho, de ter com quem compartilhar problemas (atos de difícil solução) é uma das principais motivações para o estabelecimento do raroman, assim como a

Vol.3, N°1. Jan. de 2014.

curiosidade de realizar essa experiência. A atração (poder de encantar o outro) e o desejo (vontades de encontrar e possuir) são consequências do interesse pelo conjunto de percepções a cerca do físico, do diálogo, do agir, do pensar entre ambos.

O raroman apresenta como características o compartilhamento de sensações (um evento que acomete o corpo e a alma dos indivíduos) tais como: alegria (estado de quem tem prazer em viver), segurança, carinho (demonstração de cuidado e gostar para com o outro) culminando no amor. Também estão envolvidas certas atitudes que são importantes para que se desenvolva bem o relacionamento: diálogo continuado, respeito (tratamento honrado, com apreço), confiança (segurança em tudo que o parceiro faz), compreensão (estar disposto a entender as atitudes do outro), sinceridade (ação de se expressar com verdade, sem ter a intenção de enganar), bom humor (estar de bem consigo e com os outros) e humildade (reconhecimento dos erros e acertos com a mesma naturalidade).

A demonstração dos sentimentos é expressa por meio de palavras e atos mais complexos como sojieb, socarba, saicirac e oxes. O sojieb é um ato mútuo de tocar os lábios, fazendo leves sucções que envolvem troca de saliva, concomitante com o encontro e movimento de uma parte interna da boca, chamada língua. A saicirac é a manifestação física de carinho, o tatear do corpo alisando-o e explorando as regiões desconhecidas. O envolver a pessoa com os membros superiores apertando-a, configura socarba. E a expressão de muita intimidade denomina-se oxes, ato no qual há um envolvimento dos corpos, que são explorados até ocorrer o encontro dos órgãos genitais dos indivíduos, que se encaixam e entre diversos movimentos e estímulos proporcionam grande prazer e satisfação para ambas as partes, culminando na liberação de fluídos, que por uma configuração biológica dos indivíduos pode gerar outros da mesma espécie.

Para o estabelecimento do raroman se pressupõe que os envolvidos dispõem de um desenvolvimento corporal e mental para construir um relacionamento sólido futuro, levando em consideração cada item já mencionado. O raroman é um processo marcado por fases que envolvem desde atração (despertar o olhar para as características mais marcantes do indivíduo) até o estabelecimento de afinidades que concretizam a união por mais tempo.

As fases do envolvimento são acumulativas e se desenvolvem da seguinte maneira, fase do primeiro encontro: apresentação e conversas aleatórias sobre os mais variados assuntos, realização de comparações de características mais marcantes de cada um e a verificação de compatibilidades de afinidades; fase de realizar sojieb: afinidade e atração se concretizam, dar-se início a expressão dos primeiros contatos diretos entre o casal; e a fase de assumir o raroman: compreende o

estabelecimento da assiduidade de se relacionar, em que se tem a confirmação com o passar do tempo de todos os aspectos preliminarmente analisados como essenciais.

Raroman é um relacionamento que depois de firmado requer fidelidade (o indivíduo que honra o outro, afirmando ser verdadeiro e não se envolver com outros parceiros paralelamente) pela intensificação da convivência através do compartilhamento do tempo em comum e a criação de expectativas pelas partes, que depositam esperanças na prosperidade desse ato. Com o conhecimento profundo do outro há uma construção de relacionamentos significativos e duradouros, esse processo de se conhecer o outro com profundidade, se mostrar e propor a ser conhecido de forma verdadeira demanda tempo e esforço.

Não há tempo pré-fixado de início e fim do raroman, pois cada indivíduo segue as suas próprias necessidades a depender dos acontecimentos durante o relacionamento, ou seja, por motivos particulares de cada indivíduo. Os ambientes em que ocorre esse rito relacional são variados, geralmente lugares públicos em que há possibilidade de divertimento e onde se possa ter oportunidades para externalizar os sentimentos de forma mais confortável.

Nesse período tudo gira em torno do outro, as realizações em conjunto são expressivas, há uma demanda de tolerância muito alta, assim como a troca de elogios (expressão de uma opinião positiva e admirada pelo indivíduo) e presentes (algo que é dado ao outro como agrado), como forma de reconhecimento pela dedicação (forma de entrega, de realização de algo da melhor maneira possível para o outro) empenhada no relacionamento. Devido a sua importância, há um dia no calendário dos Seromas dedicado aos sodaroman, no qual o casal comemora esse *status* em lugares que ambos gostem e onde há troca de presentes e a realização de votos para que realizem o *rasac* e, finalmente, alcancem o título de *sodasac*.

ENSAIO 4. A GUERRA DO POVO ESTRANGEIRO NA VISÃO DE OKUM, O VELHO POTIGUARA

Nathan Lima Virgílio

O presente texto é uma narrativa sobre as observações feitas por Okum, velho membro do povo Potiguar¹², ao visitar a cidade de Crateús/CE¹³. Apesar da já razoável interação entre os Potiguaras e nossa civilização, Okum esteve durante toda sua longa vida, pouquíssimas vezes em nossas cidades, portanto, estranhava muitos costumes e aspectos culturais de nosso povo.

¹² Os Potiguaras que atualmente habitam, entre outras regiões nordestinas, o sertão crateuense, lutam pela preservação de sua cultura que permanece ameaçada pela ação de grupos religiosos e do Estado brasileiro.

¹³ Crateús é uma cidade localizada no sertão cearense distante mais ou menos 360 km da Capital do Ceará, atualmente possui uma população de aproximadamente 70 mil habitantes.

Numa das visitas feitas a Crateús – a última por sinal – Okum passou um dia na casa de um Pedagogo que o havia prometido alguns objetos manufaturados (cordas e tecidos). Tudo para o velho Potiguara, ali, era estranho, o formato da casa, os objetos e móveis, principalmente, a língua falada, por isso, seu descendente o acompanhou para auxiliá-lo na comunicação com o Pedagogo. Findado seus compromissos em Crateús, o velho Potiguara retorna a seu lar, onde é rei, é diplomata e é respeitado. Ao ver Okum surgindo pelas veredas da caatinga, os pequenos Potiguaras correram em sua direção; queriam presentes. Sim, o velho havia trazidos presentes, mas não materiais. O presente que as crianças que começavam a rodeá-lo queriam eram histórias que Okum trazia em sua memória.

E o velho Potiguara tinha muito o que contar porque, apesar de desgastado pelo sol do sertão e pela terra seca que torturava seus firmes pés, Okum possuía olhos vivos como de uma raposa e a astúcia de um carcará, nada escapava de sua observação. Infelizmente, não podemos nos estender muito, sendo assim, escolhi uma das histórias que Okum contou a Kanauam, um de seus descendentes. Contou Okum:

Antes de o sol surgir acima do serrote, o estrangeiro veio a minha oca onde eu estava o aguardando pacientemente. Eu o recebi com a dignidade de um velho Potiguara e parti com ele e com Yolku rumo às terras exóticas. Após uma longa caminhada pelo mato branco, enfrentando os espinhos dos mandacarus e fugindo dos olhos de possíveis onças, chegamos a um caminho aberto pelo povo estrangeiro e em seguida nos dirigimos ao pé de uma de suas estranhas carruagens. Logo fui convidado a subir e entrar no interior da tal carruagem que era veloz como uma jaguatirica. Não entendo o motivo da pressa dos estrangeiros, não sabem eles que a vida nasce da parcimônia de Kabula e se passa com a serenidade e benevolência de Namura?

Ao chegarmos às terras exóticas, o sol já estava nos nutrindo com sua energia invisível e meu corpo quente e desgastado por Namura não sabia como se portar no meio daquela gente. Havia muito barulho, muitas carruagens. Ali Namura não estava, havia esquecido aquele lugar. Finalmente entramos no interior de uma das pedras onde o estrangeiro morava. Sim, esses homens se abrigavam dentro de pedras, algumas grandes, outras nem tanto. Então, fui convidado a sentar sobre um objeto estranho e macio, mas recusei, preferi sentar-me no chão, próximo à Namura. Enquanto o estrangeiro preparava os presentes, um objeto exótico que estava no interior da oca de pedra iluminou-se como se tivesse aprisionado o sol. Logo todos os membros da família do estrangeiro reuniram-se diante daquele estranho objeto brilhante. Pareciam estar diante de algo sagrado.

Estavam todos felizes; ansiosos, com vestimentas cor do sol e sentados no objeto macio. Dentro do objeto iluminador estavam de alguma forma, vários homens que gritavam muito, pareciam gritos de guerra. Alguns estavam vestidos com tecido cor do sol e outros com tecido cor do céu e das nuvens. Todos estavam sobre algo que parecia um serrote que contornava por completo uma vasta terra coberta por mato verde. Subitamente, alguns homens saíram do chão e pisaram sobre o mato. Metade estava vestindo um tecido da cor do sol e metade um tecido da cor do céu e das nuvens. Todos que estavam a minha volta começaram a proferir gritos que pareciam de guerra. Sim, aquilo tudo parecia uma dança de guerra. A guerra seria entre o povo do amigo estrangeiro, que vestia tecidos com a cor do sol e parecia o representar e o povo que vestia tecidos da cor do céu e das nuvens que certamente adorava e representava o céu. No entanto, não vi armas, não havia flechas, nem lanças, nem cortadores de homens. De qualquer forma, parecia mesmo que estava prestes a acontecer uma batalha entre dois grandes povos estrangeiros, era uma batalha que certamente ocorria em terras longínquas, mas que aquele objeto mágico nos ligava a ela. Passados pouco tempo, ambos os membros das tribos organizaram-se no mato verde de maneira que metade do matagal ficou ocupado por homens que representavam o sol e metade por homens que representavam o céu. Pareciam ser aqueles, os guerreiros escolhidos para a grande luta. No meio do mato, entre os dois povos estavam um estrangeiro vestindo um tecido cor da escuridão e um coco cor das nuvens. Então, um guerreiro da tribo do sol aproximou-se do coco e com os pés o empurrou para seu território ao mesmo tempo em que o homem que vestia o tecido cor da escuridão proferiu um canto muito exótico. Logo em seguida, os guerreiros do povo do céu correram na direção do guerreiro da tribo do sol na tentativa de tomar o coco que esse mantinha próximo aos pés. Tal coco parecia muito importante para aqueles povos, pois ambos tentavam a todo custo, mantê-lo perto dos pés. Por algum motivo os guerreiros não podiam usar as mãos para tomá-lo da tribo rival, nem para empurrá-lo para seus companheiros, com exceção de um membro de cada tribo que tinha enormes mãos. Creio que o motivo para isso é que o coco deveria ser muito pesado e que assim, apenas as mãos grandes e fortes de poucos guerreiros conseguiam suportar seu peso. O tempo se passou e pouco a pouco compreendi que era muito importante para cada guerreiro fazer o coco cor das nuvens passar pelo homem de mãos grandes que permanecia sempre debaixo de uma enorme vara que era sustentada por outras duas que estavam enterradas no chão. Presas nas varas e atrás dos guerreiros de mãos grandes de cada tribo, estavam várias cordas cor das nuvens amarradas entre si. Logo compreendi que se o coco passasse pelo homem de grandes mãos, ele tocaria nas cordas que pareciam ser sagradas e deveriam ser protegidas por esse homem que tinha de evitar que fossem tocadas pelo coco.

Apesar de não haver armas na batalha, todos os guerreiros, muitas vezes, derrubavam o inimigo no chão com grande força. Alguns acabavam se machucando e então, entrava no mato homens em carruagens que com suas técnicas e sabedorias curavam aqueles que estavam feridos e caídos no matagal. De tempo em tempo os guerreiros feridos ou cansados davam a oportunidade de guerrear a outros. Quem comandava essas trocas era o líder dos guerreiros. Esse líder permanecia sempre em torno do matagal onde ocorria a batalha e, por vezes, proferia palavras de incentivo. O homem vestido com tecido cor da escuridão, de vez em quando, ordenava com seu canto exótico que todos parassem a batalha por um curto momento e então, obrigava um guerreiro de uma das tribos a entregar o coco cor das nuvens ao seu inimigo ou fazia isso ele mesmo. Sim, o estrangeiro que parecia representar a escuridão da noite, deveria possuir um imenso poder, já que, todos aqueles valentes guerreiros o respeitavam e obedeciam ao seu canto.

Passado um bom tempo de guerra, quando todos pareciam muito exaustos, o homem que representava a escuridão emitiu novamente seu horrível canto e, desta vez, todos os guerreiros deixaram o matagal e adentraram em suas tocas que pareciam obras de imensos tatus. Neste momento, eu não sabia o que estava ocorrendo, pensei por um momento que as tribos tinham decidido cessar a guerra dada as forças equivalentes dos guerreiros, contudo, não demorou muito e os guerreiros saíram subitamente de suas tocas e se dispersarão pelo matagal para juntarem-se novamente, cada tribo ocupando, como anteriormente, sua porção do matagal. Mas então, foi aí que algo muito estranho ocorreu, os representantes do sol trocaram de território com os representantes do céu e agora, ambos estavam ocupando o território que não o pertencia antes da paralisação da guerra. Talvez tivessem entrado em um acordo e trocado seus territórios, mas infelizmente não compreendi o motivo da troca. De qualquer forma, após o homem que representava a escuridão ter proferido seu canto costumeiro, as tribos recomeçaram a estranha batalha.

Já fazia algum tempo que a guerra ocorria e nenhum dos guerreiros havia conseguido fazer o coco cor das nuvens passar pelo guardião das cordas, até que, repentinamente, um guerreiro da tribo que representava o céu derrubou um guerreiro da tribo que representava o sol de maneira muito violenta e, em seguida, o homem vestido com tecido cor da escuridão proferiu seu maligno canto que ecoou por todo o matagal e por todo o serrote paralisando a batalha. Então, o homem representante da escuridão apanhou o coco com as mãos e o entregou a um guerreiro da tribo do sol. Foi aí que todos se afastaram e deixaram frente a frente o guerreiro da tribo do sol e o guardião das cordas da tribo do céu, estava prestes a ocorrer uma batalha homem a homem. Repentinamente, todo o barulho que vinha dos membros de ambas as tribos que permaneciam

sobre o serrote, cessou. O guerreiro da tribo do sol olhou para cima; para seus compatriotas que o observavam silenciosamente do topo do serrote, enquanto isso, o guardião das cordas da tribo do céu gritava alucinadamente, seus gritos poderiam afugentar a mais valente onça. Então, eis que o homem que vestia a cor da escuridão levou a mão à boca e soltou seu canto, para logo depois, o guerreiro da tribo do sol correr em direção ao coco que se encontrava entre ele e seu inimigo e empurrá-la com os pés. A velocidade com que o coco partiu em direção ao guardião das cordas era, talvez, a mesma que a flecha dos Potiguaras. O guardião das cordas da tribo do céu pulou como uma jaguatirica na tentativa de evitar que o coco tocasse as cordas, mas já era tarde, elas foram fulminadas. Em seguida, todos que estavam sobre o serrote e que pertenciam à tribo do sol proferiram gritos que poderiam ser ouvidos por, talvez, todos os homens do mundo, eram gritos tão altos e barulhentos que podem apenas ser comparados aos gritos daqueles que estavam em minha volta. Após algum tempo de festejo, todos se calaram novamente. A guerra ainda não havia acabado. Os guerreiros pareciam mais ferozes e muitos caíam no chão, derrubados pelos rivais que, por vezes, pisoteavam aqueles que ainda sofriam as dores das pancadas e da queda. Finalmente, o homem que vestia a cor da escuridão pediu o coco e proferiu pela última vez seu canto exótico. Por ter conseguido fazer o coco encostar as cordas do povo do céu, o povo do sol venceu a guerra e assim, seus homens tomaram posse de todo o matagal e os guerreiros da tribo do céu deixaram seu território e adentraram em sua toca. Todos em minha volta comemoraram muito com gritos e cânticos e logo deixaram a oca de pedra, talvez fossem comemorar com os demais membros de seu povo. Depois de algum tempo, o estrangeiro chegou com os presentes, eram muitos tecidos e boas cordas que estão aqui para servir nosso povo. Em seguida, finalmente partimos de volta ao lar dos Potiguaras.

ENSAIO 5. A LOCOMOÇÃO ATRAVÉS DA MÁQUINA COLETIVA

Géssica de Oliveira Motta

Desde sempre que se locomover no espaço é fundamental. Muito antes da descoberta da roda já era necessário migrar à procura de comida, abrigo, ou mesmo para fugir de inimigos ou predadores. Tantos anos depois continua sendo importante, e já pode ser feito das maneiras mais diversas. O que chama a atenção é o modo de locomoção em sociedades que aglomeram pessoas, até mesmo rivais em uma mesma direção, por vezes, em um só lugar.

Exemplo disso é vivido por um povo que mora em um distrito, localizado no maior país da América Latina. Trata-se de um número expressivo de gente que vive ao redor de um pequeno

centro, que foi feito pra abrigar um número também pequeno de pessoas. Porém, pelas mais diversas razões, muita gente foi se aglomerando dentro e ao redor desse centro. Até atingir o ponto em que as pessoas ao redor têm dificuldades de chegar na área central e em alguns momentos, mesmo as pessoas que vivem nessa área, tem dificuldade de mover-se por lá.

Como as distâncias são grandes e esse povo precisa, em sua maioria, estar no centro, pouco depois do nascer do sol, é necessário um meio mais eficiente do que as próprias pernas. Estas funcionam bem apenas para alguns moradores do centro, porém, a maioria da população recorre basicamente a duas formas de locomoção: a máquina particular ou a máquina coletiva que os permitem transitar mais rápido, diminuindo também o esforço físico.

A maneira de locomover-se, mostra de certa forma, a posição do indivíduo na sociedade. Aquele que já atingiu um determinado tempo de vida pode ter uma máquina particular, que geralmente possui duas ou quatro rodas e o transporta direto pra onde quer. Mas para isso, este, precisa efetuar trocas. Como possuem uma economia desenvolvida realizam a troca pela moeda local. Quem possuir mais moedas pode ter a máquina mais bonita, mais rápida, ou com mais recursos.

Além do tempo de vida e das moedas para adquirir a máquina particular, existem regras que exigem das pessoas testes e aulas para que possam transitar com suas máquinas. Isso é feito, para que se mantenha um padrão nesse lugar e só depois de encaixadas em todos esses padrões é que algumas destas podem contar com seu próprio transporte. Depois disso devem ainda possuir moedas para adquirir o líquido que faz a máquina se mover, pois a máquina só se move com esse líquido, ou algum substituto e deve ser recarregada de tempos em tempos em tempos.

Os indivíduos que ainda não atingiram o tempo de vida determinado, não passaram nos testes para se estabelecerem no padrão de ter sua máquina particular, ou que não possuem número de moedas suficientes para adquirir ou mantê-la, geralmente são os que recorrem às máquinas coletivas, que são mais acessíveis. Ao invés de obter a máquina, o cidadão troca um número bem menor de moedas por cada ida ou volta ao centro.

Esta máquina coletiva deveria atender a todos em seu cotidiano, mesmo para que tantas máquinas privadas não ficassem aglomeradas em caminhos tão estreitos, podendo ser usadas apenas para os passeios e ocasiões excepcionais dentro dessa sociedade.

As máquinas coletivas são máquinas grandes com muitas rodas que transportam simultaneamente várias pessoas para destinos comuns. Saem de um espaço enorme onde ficam abrigadas e fazem várias paradas recolhendo e deixando as pessoas até chegar ao centro. Vão e voltam várias vezes ao dia.

Os responsáveis por conduzir as grandes máquinas raramente passam nos lugares que deveriam no tempo combinado. Há um acordo que diz quando os condutores deveriam passar com as grandes máquinas em cada lugar para que as pessoas não fiquem esperando muito tempo, nem fiquem fora da grande máquina. Mas muitos desses condutores, não se preocupam com isso, ou às vezes, ficam impossibilitados de chegar por ficarem parados nas ruas estreitas, em meio a tantas máquinas particulares.

As pessoas para entrar nas grandes máquinas não possuem regras como as que vão utilizar as máquinas privadas, tornando o ambiente dentro dessas máquinas coletivas por vezes insuportável.

É possível observar que quando a grande máquina chega aos lugares para apanhar as pessoas, estas correm para alcança-la e vale a lei do mais rápido, ou do mais forte. Se alguém ousar ser gentil e ceder sua vez, por exemplo, a um idoso ou uma mulher com criança, mesmo estes tendo prioridade aos lugares de sentar, todos o olham de cara feia e empurram o ser gentil.

São poucas máquinas, não há lugar para todos. Os que conseguem subir se espremem dentro da grande máquina que fica pequena diante do número de pessoas. Existem alguns lugares para sentar e algumas barras de ferro para algumas pessoas se segurarem. Como dito anteriormente também há lugares especiais para os anciãos, para os que têm alguma dificuldade de locomoção e para aqueles que carregam crianças dentro ou fora do ventre. Entretanto, esses lugares especiais raramente são usados para seus fins. Os lugares de sentar são os mais cobiçados, mas os que conseguem geralmente apoiam muitos pertences, durante o caminho, daqueles que precisam usar as mãos para segurar-se na barra. Na maioria das vezes, tudo o que é trazido nas mãos das pessoas que a atrapalhem a se segurar é carregado no colo, pelos que estão sentados. Além disso, ajuda na distribuição do espaço. É como um jogo de montar onde se tem que encaixar o maior número de peças dentro do menor espaço possível. Os que ficam em pé estão sensíveis aos movimentos da grande máquina, por vezes algumas pessoas caem sobre outras. Às vezes caem de propósito também, principalmente a espécie masculina por muitas vezes usa a situação para ativar seus estímulos, ora pela proximidade com o sexo oposto, ora encostando ou pegando mesmo sem lhes consultarem. O que pode render um belo conflito, mas na maioria das vezes, a mulher guardar seu constrangimento, pois nessa sociedade caso ela relate o ocorrido, corre grande risco de acabar sendo culpada por provocar o homem.

No interior das grandes máquinas, por incrível que possa parecer, ainda existe um pequeno comércio. Os que possuem comida e água realizam a troca por moedas com as pessoas que andam frequentemente na grande máquina. Por vezes aparecem também artistas que distraem as pessoas em troca de moedas. E não raro surgem ainda os pedintes que não fazem nada, apenas querem moedas e, diga-se de passagem, arrecadam muitas delas.

Além do campo da visão, é possível perceber os mais diversos ruídos, desde o som produzido pela máquina, até os sons que as pessoas carregam em seus aparelhos particulares que revelam aquilo de que elas gostam de escutar. Claro há também os diálogos entre as pessoas que estão dentro da máquina e os gritos dos comerciantes, artistas e pedintes.

Outro fator interessante é que quando o sol nasce, as pessoas estão mais tratáveis do que mais próximo do pôr do sol. Quanto mais próximo deste, mais difícil é lidar com o povo dentro das grandes máquinas. O odor é outro fator, logo no início do dia costuma ser de flores, mas no decorrer dele fica uma mistura do cheiro de flores com os líquidos que o corpo exala. O que mais chama a atenção é que os cheiros nesse lugar costumam ser sempre fortes.

Mais que uma mistura de sons, odores e situações, encontra-se uma mistura de culturas em um pequeno espaço, por um determinado tempo. Trata-se de indivíduos que não seguem uma mesma norma dentro de um local, fazendo com que fiquem cada vez menos contentes e mais grosseiros cada vez que entrem na máquina coletiva. É uma verdadeira descoberta sociológica, no sentido que se referia Peter Berger quando dizia: “Os antropólogos usam o termo “choque cultural” para descrever o impacto de uma cultura totalmente nova sobre um recém-chegado... A experiência da descoberta sociológica poderia ser descrita como “choque cultural” menos deslocamento geográfico” (BERGER, 1989, p. 33).

BERGER, Peter L. *Perspectivas sociológicas: Uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes, 1989.

SOCIOLOGIA E FILME**“Abril Despedaçado”: Violência e Catolicismo rústico no Sertão Nordeste.**Cristian Maneiro¹

UFPR/Brasil

RESUMO

Esta resenha apresenta elementos de análise para o filme “Abril Despedaçado” (Salles, 2001) empregando algumas das categorias teóricas usadas em monografias clássicas brasileiras, bem como alguns conceitos propostos pelos autores fundadores das ciências sociais. Neste filme, localizado espaço-temporalmente no sertão nordestino em 1910, observam-se elementos característicos da vida cotidiana naquela época, como as normas morais que regem as relações familiares e comunitárias, a aparição da violência em situações específicas e a presença de um catolicismo rústico. Através da análise destes elementos, procuramos por aproximações e a compreensão de algumas das especificidades da sociedade nordestina na virada do Século XX.

PALAVRAS-CHAVE: Relações Familiares. Violência. Catolicismo Rústico.**1. Introdução**

Os esforços de análise de produtos culturais têm uma longa tradição nas ciências sociais. A partir dos exemplos clássicos de análise da novela espanhola *Don Quijote* por Alfred Schutz (1974) e, especialmente, com o desenvolvimento da chamada *escola de Birmingham*, têm sido comumente utilizados produtos literários, pictóricos, sonoros ou fílmicos como veículos privilegiados de significado através dos quais são fornecidas explicações sociológicas sobre várias temáticas e contextos sociais específicos.

Dentro destes objetos, e segundo Dupin et. al (2009) o cinema ficcional pode ser interpretado como um insumo especialmente relevante para a realização de análises antropológicas e sociológicas, uma vez que condensa e expressa valores e rasgos característicos de uma sociedade como podem ser as crenças, as normas sociais e os conflitos nas relações sociais assim como os estereótipos e práticas sociais do cotidiano. Aliás, o cinema-ficção constitui-se em um artefato capaz

¹ Mestrando em sociologia, Universidade Federal de Paraná (UFPR), Brasil. Graduado em sociologia e diplomado em demografia, Universidad de la Republica (UdelaR), Uruguai. E-mail: cristianmaneiro22@gmail.com

de recuperar a história cultural de grupos sociais, bem como em um meio para o melhor entendimento de processos de mudanças sociais e econômicas.

Neste quadro se insere o filme *Abril Despedaçado*, filmado em 2001, dirigido por Walter Salles e inspirado no romance homônimo do escritor albanês Ismail Kadaré (1978) cuja trama, original das montanhas da Albânia, foi adaptada para o sertão nordestino, situando os fatos no ano de 1910.

Em poucas palavras, o filme apresenta a história de uma briga histórica pela posse de um pedaço de terra entre duas famílias: os Breves, protagonistas da história, e os Ferreira. Segundo os protagonistas, a briga foi desenvolvida ao longo de várias gerações, sendo regulada por um código de honra não escrito segundo o qual cada morte numa família deveria ser vingada diretamente pelo parente mais próximo da vítima.

Embora possa se perceber que a história das brigas é longa, não é indicado no filme quem foi o primeiro dos mortos nem são fornecidas mais informações sobre o momento preciso de início das hostilidades. A história começa num ponto arbitrário quando o protagonista da história (Tonho Breves) mata o assassino de seu irmão mais velho Inácio, ficando a partir desse momento condenado à morte nas mãos do irmão mais novo do morto. A história se desenvolve nesse curto espaço de tempo em que Tonho mata e é, conseqüentemente, condenado a morrer.

2. Relações Familiares e comunitárias: Patriarcalismo e Violência:

No interior de ambas as famílias, os relacionamentos seguem um forte modelo patriarcal. O pai é quem determina o ritmo de trabalho a seguir, atribui as tarefas a serem realizadas por cada membro da família, responsabiliza-se por fortalecer os padrões morais no que diz respeito ao código de honra e ainda tem o poder de exercer a força física quando se sente desrespeitado em sua autoridade (situação que ocorre duas vezes no filme).

Na família Ferreira dá-se o mesmo, sendo o velho Ferreira quem decide as ações a serem executadas em cada etapa, apesar de sua velhice e sua cegueira. A figura do pai apresenta-se como a garantia da tradição coercitiva e inescapável contra a qual os protagonistas vão finalmente se revoltar.

Entre as famílias são observadas relações baseadas na violência interpessoal, que é legitimada por um código de honra transferido intergeracionalmente. O estudo das manifestações de violência nas comunidades se faz presente nos escritos de Marya Silvia de Carvalho Franco. Em sua obra *Homens Livres na ordem escravocrata* (1997) analisa três contextos onde ocorrem situações violentas: vizinhança, cooperação e parentesco. Para a autora

Na família, tal como na vizinhança e no trabalho, a solidariedade e a luta aparecem como anverso e reverso... A qualidade essencialmente pessoal desse tipo de relações sociais se realmente fundamente uma identificação entre os que dela participam, ao mesmo tempo traz de modo inerente um caráter de antagonismo que é irredutível (FRANCO, 1997, p. 48-50).

Argumenta-se que a mesma condição objetiva que leva a uma complementaridade nas relações de vizinhança (uma cultura ajustada a mínimos vitais) conduz também quase inevitavelmente a uma expansão das áreas de atrito e a um agravamento das pendências daí resultantes. Nesta linha, a violência de tipo pessoal que é retratada no filme seria símbolo de coragem e honra, qualidades que são desejáveis e devem se reafirmar em todos os casos, conforme determinado pelo código de honra do sertão “ Em seu mundo vazio de coisas e falta de regulamentação, a capacidade de preservar a própria pessoa contra qualquer violação aparece como a única maneira de ser. A valentia constitui-se como o maior valor de suas vidas” (FRANCO; 1997, p. 63).

Porém, a violência que aparece no filme, embora tenha características que podem enquadrá-la como motivada pela situação de vizinhança, entendemos que não se ajusta plenamente as categorias revistadas por Franco, mas corresponde à outra categoria, como são as brigas de família.

Encontramos na monografia clássica de Luiz de Aguiar Pinto ([1949]1980) um dos poucos estudos específicos sobre este assunto. Nesta obra o autor desenvolve através de exemplos de históricas brigas, as longas lutas de família que ocorreram sob a ausência de um estado regulador dos conflitos. Conflitos dessa ordem familiar sobrevivem em virtude das instituições sociais estarem em certo grau de desenvolvimento ainda “atrasado”. Para este autor, a debilidade da organização política, refletida em uma quase total ausência do Estado no território, resulta na incapacidade de impor-se sobre a ordem doméstica familiar tradicional, com a qual entra em disputa. Esta debilidade do Estado frente à ordem tradicional seria o fato preponderante para explicar a ocorrência contínua destas brigas. (PINTO, 1980).

No filme observa-se claramente esta ausência do Estado, o que implica consequentemente a completa ausência de leis jurídicas e de mecanismos capazes de colocá-las em funcionamento. O Estado e suas instituições (igreja, escola, polícia, etc.) estão completamente ausentes da obra, sendo o único modo de regulação social a própria tradição das famílias.

Neste contexto de ausência do poder legal do estado, impõe-se a ordem familiar tradicional para regulamentar as interações. Especificamente, o código de honra expressado a traves da *lei de talião* (olho por olho) se apresenta entre os membros como um imperativo moral coercitivo ao qual as condutas devem se ajustar.

De tal modo a pressão se exerce sobre os varões da família, e tão forte ela é, que é preciso mais coragem para deixar de vingar-se, resistindo à imposição, do que para vingar-se, cedendo a ela. Para a família, porém, o indispensável é que a réplica seja executada, que se lave a afronta. Acudir aos chamados da solidariedade ativa da família é dever supremo; furtar-se a eles é incorrer em graves sanções; nada mais covarde e desonroso (PINTO, 1980, p. 47).

Este imperativo moral é regulado por uma série de normas intersubjetivamente compartilhadas, normas que são constantemente invocados pelos líderes de ambas famílias. Eles indicam que, frente a um assassinato devem ser respeitados determinados períodos de descanso antes que a família do morto possa se vingar, e que a pessoa a quem compete executar a vingança não pode ir além, tendo somente o direito de exigir o sangue do assassino e de mais ninguém. Observa-se este fato claramente nas palavras do pai Breves ao momento de encomendar a Tonho cumprir a sua obrigação “tua obrigação é só com quem matou a teu irmão, é coisa de homem a homem, olho por olho” (0:10). Da mesma forma manifesta-se o velho Ferreira frente ao pedido de seu impulsivo filho que propõe aniquilar toda a família Breves de uma só vez: “Tu só tem direito de pedir por sangue que perdeu. Quem ultrapassa esse direito paga dobrado nesta vida ou em outra. Foi isso que o pai me ensinou e o pai do meu pai ensinou a ele, vai ser assim até a minha morte”. (1:09)

Podemos pensar esse código de honra que se traduz em violência familiar como um fato social numa perspectiva durkheimniana, fato que sendo anterior e externo aos indivíduos, se impõe coercitivamente a eles. Por sua vez, este código moral surge em seu próprio ambiente social e só pode ser compreendido nele.

Durkheim propõe o estudo da sociedade como uma entidade *sui generis*. O código moral envolvido nessa *lei do talião* encontra-se ao mesmo tempo dentro e fora da sociedade, sendo coercitivo e externo, mas também internalizada como natural em cada indivíduo através dos processos de socialização, nos quais a família tem um papel fundamental (DURKHEIM, 1999).

No caso analisado, a família torna-se o agente exclusivo dessa socialização já que pelo isolamento do meio social em que os protagonistas vivem, estão ausentes outras instancias como os agentes educativos ou até o grupo de pares.

3. Elementos do Catolicismo Rústico

Um código moral tal como o descrito, com os seus regulamentos inflexíveis sobre os momentos e os executores autorizados das mortes, não se mantém e reproduz somente num sistema de crenças senão que se expressa numa série de rituais e símbolos. Neste ponto podemos visualizar a

presença de alguns elementos do que Maria Isaura de Queiroz (1968) tem chamado *catolicismo rústico*.

Para esta autora, coexistiram sempre dois tipos de catolicismo no Brasil: o catolicismo oficial e o popular. O catolicismo oficial é proclamado pela igreja católica, segue seus dogmas e suas práticas sendo regido pelo seu calendário eclesiástico.

Por sua vez o catolicismo popular, mesmo lidando essencialmente com o mesmo sistema de crenças, não se encontra necessariamente regido pelo calendário oficial. Além disso, pelo fato de se encontrar territorialmente afastados das igrejas e especialmente por seus pastores serem carentes em formação eclesiástica formal, este catolicismo sofre deformações e adaptações sociais ao meio de referência.

O catolicismo do sertão brasileiro manteve-se assim muito mais próximo daquele que havia sido trazido pelos portugueses nos dois primeiros séculos de colonização, e evolui fechado sobre si mesmo [...] ao persistir este catolicismo popular se cindiu em dois um catolicismo urbano e um catolicismo rústico (QUEIROZ, 1968, p. 107).

O catolicismo urbano foi caracterizado por um forte sincretismo com os cultos africanos enquanto o catolicismo rústico permaneceu fechado em si mesmo, mas sem contato com igreja, resultando num tipo particular de crenças e práticas (QUEIROZ, 1968).

Isto é evidente, por exemplo, no contato direto que as famílias estabelecem com os mortos. Os Breves não frequentam a igreja, mas tem o seu próprio altar doméstico. Na casa colocam-se as fotos dos familiares já mortos, virando quase santificados. A mãe reza a deus para que o filho mais velho, Inácio, “cuide os seus irmãos quando eles também cumpram a sua obrigação” (0:15). Os mortos não deixam a família, só partem para o céu e esperam lá o resto. Como lamenta a mãe num determinado momento “Nesta casa, os mortos comandam os vivos” (0:59). Deste jeito tanto os membros vivos quanto mortos de uma mesma família tem obrigações recíprocas, semelhantes a aqueles que no mundo terreno, prendemos uns com os outros. (QUEIROZ, 1968).

Um rito muito interessante é quando se celebra o velório na casa dos Ferreira. Aparecem na cena choradeiras e encarregadas dos terços. Estas figuras eram chamadas de “tiradoras de reza” (QUEIROZ, 1968) e são quem têm as habilidades necessárias para a ligação com o sobrenatural, não só para com os santos, mas também com as almas. Também observa-se como o assassino devia comparecer e rezar pela alma do morto, perante os olhares raivosos dos familiares, mas com a aceitação geral.

Tonho chora sinceramente no funeral da sua vítima, porque sabe que é a sua própria sentença de morte. Após o funeral acabar e os convidados partir, o membro mais velho da família

Ferreira coloca uma faixa preta no braço do Tonho. Esse símbolo é reconhecido por outras pessoas e atua como um estigma sobre a pessoa que o leva apontando para todos o seu caráter de condenado.

Por fim, o rito mais visto e que tem maior simbologia no filme é a camisa com sangue do morto suspensa no varal. A camisa indica o tempo da trégua, após o sangue amarelar é tempo da vingança². Estes rituais e simbolismos podem ser analisados, segundo Durkheim, de acordo com a função que cumprem para o grupo que os executa. A existência de rituais grupais, tem a função de revitalizar nos indivíduos as representações coletivas que os identificam, a sua "sociedade ideal", procurando a coesão do grupo em torno desta.

Os ritos mais bárbaros ou estranhos traduzem alguma necessidade humana, algum aspecto da vida, seja individual ou social [...] As representações religiosas são representações coletivas que expressam realidades coletivas, os ritos são maneiras de agir que nascem apenas dentro dos grupos reunidos e que se destinam a aumentar, manter ou renovar certos estados mentais desses grupos (DURKHEIM; 1993, p. 15. Tradução Nossa)

Os rituais, definidos como atividades realizadas em intervalos regulares por pequenos grupos em situação de proximidade, apresentam funções de coesão social e revitalização de sentimentos comuns entre os membros. Através do exercício do ritual em questão, o grupo é reconhecido como tal e aprofunda-se o sentimento de pertença nas pessoas que o compõem.

Neste caso, o ritual fúnebre, a faixa preta e a camisa no varal, reforçam o código de honra e seus imperativos morais, condenando o assassino e impondo a um membro da família do assassinado o dever de “cumprir a obrigação” e vingar o sangue, reproduzindo indefinidamente o ciclo de mortes.

4. Considerações finais

Como fora dito na Introdução, acreditamos que a pertinência de analisar este filme reside na possibilidade de ler nele aspectos culturais da sociedade rural brasileira na virada do Século XX. Nessa linha, foram traçadas os aspetos que dizem respeito à presença de elementos do catolicismo

² “depois a sangre amarelar tua vida não vale mais nada” (0:27) diz o velho Ferreira ao Tonho numa cena fantástica disponível em http://www.youtube.com/watch?v=MqPbBu53D_Y

rústico, e às particulares relações familiares e comunitárias, fazendo ênfase no fenômeno das brigas de família. Todas estas são dimensões estudadas por monografias clássicas das ciências sociais no Brasil.

Outras interpretações poderiam também ser propostas. Por exemplo, a partir da teoria da ação social em Weber. Para este autor, as pessoas, não são inteiramente determinadas por estruturas sociais, senão que são capazes de interpretar suas realidades sociais e dar sentido às suas ações. Segundo a classificação de Weber podemos interpretar como uma ação irracional afetiva a imolação do Menino, que se sacrifica para o bem de seu irmão, mas também pode ser considerada como uma ação racional referente a fins, desde que através do suicídio conscientemente procurou quebrar o ciclo de vinganças e libertar Tonho da sua condenação.

Nessa possibilidade, se expressa o fato que para Weber as ações sociais são tipos ideais construídos para fins analíticos, sendo que nas ações concretas geralmente aparecem misturados mais de um destes tipos (KHALBERG, 2010).

Outra possibilidade seria interpretar as ações gerais de todos os atores com base no conceito aristotélico do *habitus* na sua popularização bourdieana (BOURDIEU, 1983). Nesse sentido, podemos observar que existia em ambas as famílias um sistema de disposições historicamente consolidado, uma segunda natureza ou conhecimento social incorporado que influenciaram decisivamente às ações deles e os levam a agir de acordo com a tradição e cumprir o imperativo moral da honra. Porém, na visão de Bourdieu, o *habitus* condiciona, mas não determina, e deixa espaço para as ações individuais, que como no caso do Menino vão contra este *habitus* e, finalmente, consegue mudá-lo, quebrando o círculo de vinganças.

Assim como estas, com certeza outras interpretações também poderiam ser feitas, o objetivo deste artigo foi apenas retomar, a partir de um caso específico, o potencial da análise sociológica de produtos culturais para uma melhor compreensão das realidades sociais.

Abril Despedaçado. Brasil, 2001, 95 mins: Direção: Walter Salles, Produção: Arthur Cohn, **Roteiro:** Daniela Thomas, Karim Ainouz, Sergio Machado. BOLANDEIRA FILMS.

Bibliografia

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Marco Zero, Rio de Janeiro 1983.

DUPIN, Leonardo Vilaça; et. al. “A gente é que nem os boi, roda, roda e não sai do lugar”: estrutura e história no meio rural brasileiro. Revista IDeAS v. 3, n. 2, p. 362-388, Rio de Janeiro, 2009.

DURKHEIM, Emile. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, Emile. *Las formas elementales de la vida religiosa*, Alianza, Madrid, 1993.

FERRAZ, Ana. Simbolismo e Tradição em Abril Despedaçado. Revista *IMAGOFAGIA* nº 3, Buenos Aires, 2011.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho: *Homens livres na ordem escravocrata*. São Paulo, Ed. Da UNESP 1997.

KHALBERG, Stephen. *Max Weber: Uma introdução*. Zahar, pp. 32-61, Rio de Janeiro, 2010.

PINTO, Luis de Aguiar. *Lutas de família no Brasil*. v. 263. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O Catolicismo Rústico no Brasil. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo: Universidade, 1968.

SCHUTZ, Alfred. "Don Quijote y el problema de la realidad", *In: Estudios sobre la realidad social*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1974.

Dossiê Ensino de Sociologia

O Ensino da Sociologia no Brasil: *Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares*

Marcelo Pinheiro Cigales¹

RESUMO

A história do ensino da sociologia ainda desperta pouca atenção dos sociólogos e historiadores no Brasil, visto a pequena produção de dissertações e teses do tema nos Programas de Pós-graduação do país. Porém na Europa já existe uma preocupação que é cada vez mais crescente entre os professores de conhecer a trajetória histórica de suas disciplinas. Justamente com essa preocupação que se desenvolveu a História das Disciplinas Escolares - HDE. Conforme Jean-Claude Forquim a HDE tem entre seus objetivos contribuir para desnaturalizar a percepção de que “tudo sempre foi assim”, mostrando que nas disciplinas escolares, os conteúdos, programas, livros e perfil dos docentes, estão vinculados de um lado, na configuração de um campo escolar específico e de outro, na configuração de um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, para os quais a escolarização constitui um trunfo social, político e simbólico. Partindo dessa visão, este artigo busca compreender algumas características da formação da disciplina de sociologia no Brasil. A metodologia esta baseada na revisão bibliográfica sobre o tema. Entre os principais resultados podemos considerar que a disciplina de sociologia teve início ainda no século XIX, no entanto, seu estudo sistematizado e corporificado em disciplina escolar deu-se a partir do final da década de 1920, quando foi introduzida no currículo do ensino secundário. Desde então houve uma maior produção de livros didáticos tanto por intelectuais ligados a Igreja Católica como Alceu Amoroso Lima quanto pelos representantes da Escola Nova, com destaque para Fernando de Azevedo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Sociologia. História das Disciplinas Escolares. Escolanovismo. Igreja Católica.

The Teaching of Sociology in Brazil² *An analysis from the perspective of the history of school subjects*

ABSTRACT

The history of the teaching of sociology still attracts little attention from sociologists and historians in Brazil, considering the low production of thesis and dissertations on this theme in the country's Graduate programs. However, an increasing concern can be seen in the European scenery regarding teachers' interest to know the historical development of their subjects, and it is precisely this interest that has caused the History of School Subjects to be established. According to Jean-Claude

¹ Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas. Atualmente esta realizando mestrado em Educação nesta mesma instituição, pesquisando sobre a institucionalização do ensino da Sociologia no Brasil.

² Agradeço a Márcia Morales Klee, pela tradução deste resumo.

Forquim, the History of School Subjects aims to contribute, among other things, to denature the perception that “things have always been that way”. On the one hand, it shows that the contents, syllabus, text books and teachers’ profile of a school subject are associated to the setting of a specific school field, and, on the other, to the setting of a social field characterized by the coexistence of social groups with divergent interests and heterogeneous, cultural and ideological postulations, and for whom schooling means a social, political and symbolic triumph. From this view, this article seeks to understand some of the characteristics that came to establish Sociology as a discipline in Brazil. The methodology is based on literature review on the theme. Among the main results, one can consider that the discipline of sociology began in the nineteenth century, but its systematic and embodied study as a school subject only took place from the end of the 1920’s on, when it was introduced in the secondary school curriculum. Since then, there has been a larger production of textbooks both by scholars from the Catholic Church, such as Alceu Amoroso Lima, and representatives of the Progressive Education, notably Fernando de Azevedo.

KEYWORDS: Sociology teaching. History of school subjects. Progressivism. Catholic Church.

1. Introdução

Descrever a trajetória histórica de uma disciplina no Brasil constitui-se tarefa árdua, ainda mais se tratando da sociologia, disciplina que ficou marcada pela presença e ausência da obrigatoriedade no currículo escolar. Visto a impossibilidade de envolver a totalidade dos acontecimentos, o que seria utópico, se pretende neste artigo apresentar alguns fatos históricos que influenciaram o processo de institucionalização da disciplina no país.

Busca-se compreender este fenômeno a partir da História das Disciplinas Escolares- HDE, campo de pesquisa preocupado com o processo de formação, seleção e institucionalização das disciplinas no âmbito educacional. Tais estudos aparecem segundo Bittencourt (2003, p. 15), em diferentes países quase que simultaneamente, com objetivo de “identificar a gênese e os diferentes momentos históricos, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização.”.

Conforme Cassab (2010), nos anos 1980, pesquisas no campo da Nova Sociologia Educacional desdobraram-se em três vertentes principais.

A primeira voltou-se para o estudo do chamado currículo em ação ou ativo em oposição ao currículo escrito ou pré-ativo; a segunda preocupou-se em investigar o chamado currículo oculto, enfatizando a análise das relações sociais da escola, a organização do espaço escolar, seus rituais, regras, regulamentos e normas [...] já a última vertente interessada na investigação do processo de constituição do conhecimento escolar, investe em uma perspectiva histórica, o que dá origem a um novo campo de estudos no âmbito da história da educação: a história das disciplinas escolares (CASSAB, 2010, p. 230).

Para Junior e Galvão (2005, p. 393), nesse campo é possível captar elementos que “em um conflituoso percurso de conquista de legitimidade de uma ou outra disciplina curricular, mostrem a conquista de um estatuto, a briga por recursos, as delimitações territoriais no interior do currículo escolar, os espaços nos horários, etc”.

Já Viñao (2008, p. 192) salienta a importância de pensarmos sobre as disciplinas escolares para além de seus conteúdos, visto que não se reduziria somente a isso. Deve-se presumir “contra a ideia de que é possível fazer a história de uma disciplina sem analisar seus livros de texto e o material empregado em seu ensino.”

Portanto, trabalhar na perspectiva da História das Disciplinas Escolares constitui-se,

[...] próprio de uma reflexão sociológica ou histórica sobre os saberes escolares é contribuir para dissolver esta percepção natural das coisas, ao mostrar como os conteúdos e os modos de programação didática dos saberes escolares se inscrevem, de um lado, na configuração de um campo escolar caracterizado pela existência de imperativos funcionais específicos (conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista ou autonomia ou da hegemonia no que concerne ao controle do currículo), de outro lado na configuração de um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, para os quais a escolarização constitui um triunfo social, político e simbólico (FORQUIN, 1992, p. 43- 44).

A partir do final dos anos 1980 e início dos anos 1990 autores como André Chervel e Dominique Julia na França, e Ivor Goodson na Inglaterra, publicaram trabalhos relacionados à HDE em seus países. Alguns desses trabalhos foram editados por Tomaz Tadeu da Silva na revista Teoria & Educação de Porto Alegre, publicados pela Editora Pannônica³.

Um dos artigos mais conhecidos é o de André Chervel, também traduzido para o espanhol e publicado na Revista Educación com o nome de “Historia de las disciplinas escolares; Reflexiones sobre un campo de investigación” em 1991⁴. Nesse artigo, Chervel é pioneiro ao abordar a história das disciplinas escolares como um novo campo de pesquisa.

³ A Revista Teoria & Educação teve vida curta, sendo editada entre 1990 à 1992. Em seus números, foram traduzidos diversos textos que abordam a Histórias das Disciplinas Escolares, Currículo e Formação Docente. Autores como Mariano Enguita, André Chervel, Jean-Claude Forquin e Ivor Goodson tiveram seus textos traduzidos para a língua portuguesa.

⁴ Artigo originalmente publicado sob o título “L’histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche” na Revista Histoire de l’éducation, nº 38, maio de 1988, p. 59-119.

Já no início do artigo o autor aponta que, “más recientemente, se há ido manifestando entre los enseñantes una tendencia en favor de la historia de su propia disciplina” (CHERVEL, 1991, p. 59). Entre os principais questionamentos, Chervel traz para a discussão desse novo campo de pesquisa: a importância do historiador de conceituar o termo disciplina na medida em que vai realizando sua pesquisa. Para ele, o termo “disciplina” com o significado que conhecemos hoje é muito recente, tendo sido estabelecido após a Primeira Guerra Mundial. “Disciplina” para Chervel também significa, “moldar corpos e mentes” em busca de um conhecimento desejado, de um “habitus” pretendido.

Em sentido geral os principais questionamentos de Chervel estão envolvidos no processo de criação e funcionamento das disciplinas escolares.

¿tiene algún sentido la noción de historia de las disciplinas escolares? ¿Presenta analogías o nexos comunes la historia de las diferentes disciplinas? ¿Permite la observación histórica extraer normas de funcionamiento o incluso uno o varios modelos disciplinarios ideales, cuyo conocimiento y aplicación podrían ser de alguna utilidad en los debates pedagógicos presentes y futuros? (CHERVEL, 1991, p. 59).

No mesmo sentido aos questionamentos de Chervel, ganharam destaque os conceitos de “campo profissional” e “*habitus*” de Bourdieu na análise das disciplinas escolares. O primeiro se refere ao estudo das comunidades disciplinares e de profissionais docentes, a sua organização em corpos normatizados e hierarquizados em diferentes categorias e tarefas. O segundo aos processos de interiorização – frequentemente inconscientes – por que integram um campo disciplinar, das tradições e rotinas socialmente constituídas como algo natural e inquestionável (VIÑAO, 2008, p. 196).

Dessa forma tais conceitos vêm ao encontro da compreensão de que o processo de institucionalização de uma disciplina escolar está imbricado na capacidade que determinados atores possuem de influenciar nas reformas e decretos educacionais, visto que é por meio do aparelho legislativo onde são discutidas as propostas de implantação das disciplinas escolares.

2. Algumas Considerações sobre a Sociologia na Educação Brasileira

A primeira proposta de implantação da sociologia no ensino brasileiro é mencionada por autores como Silva (2010), Meucci (2000), Machado (1987) e Moraes (2003) como sendo de Rui Barbosa ainda no século XIX.

(...) a partir de 1870, quando, num verdadeiro movimento de transformação do ideário de nossos intelectuais, ganha importância notável o pensamento científico, o conhecimento sociológico passou a despertar interesses. Esboça-se, nesta época, pela primeira vez, a tentativa de discutir, de modo mais ou menos sistemático, o desenvolvimento da sociologia entre nós. Com efeito, nesta década, fora apresentada, por Ruy Barbosa, a primeira proposta formal de institucionalização da sociologia no meio acadêmico brasileiro. (MEUCCI, 2000, p. 21).

A sugestão do então deputado Rui Barbosa foi inédita no Brasil, e em seus projetos de lei para a reforma de ensino propunha as disciplinas; "Elementos de sociologia e direito constitucional", para a escola secundária, "Instrução moral e cívica. Sociologia, abrangendo as noções fundamentais de direito pátrio e economia política", para as escolas normais e "Sociologia" para as faculdades de Direito.

Assim a disciplina para Rui Barbosa deveria estar presente nas três modalidades de ensino, compostas pelo Ensino Normal, Secundário e Superior representado pelas Faculdades de Direito (MACHADO, 1987, p. 117). Esta proposta surge quase que paralelamente a divulgação da obra de August Comte⁵ na França, o que leva pensar a receptividade das ideias europeias no contexto sócio-político da época. Neste sentido Florestan Fernandes em seu livro "A Sociologia no Brasil" destaca a interdependência do pensamento brasileiro com o europeu.

A sociologia foi recebida, no Brasil, como "novidade" intelectual, simultaneamente à sua criação na sociedade européia. Faz parte do processo da vida literária de povos culturalmente muito dependentes manter um intercâmbio excitado com os centros estrangeiros de produção intelectual. As "novidades" assinaláveis tornam-se rapidamente conhecidas, ainda que não fossem reelaboradas de uma forma autônoma. O destino do saber acumulado, desse modo, se regulava pelos padrões de vida literária que faziam dele, estritamente, uma forma de ilustração e um meio de alcançar notoriedade em círculos letrados (FERNANDES, 1980, p. 26).

Deste modo, os intelectuais brasileiros estavam mais voltados a importar as teorias ultramarinas do que realmente preocupados em elaborar uma corrente teórica própria que buscasse explicar a realidade social da época. Tais ideias circulavam em maior medida nos espaços letrados, em parte por aqueles que detinham o poder econômico e político no país, com interesses de enviarem seus filhos às universidades europeias, principalmente para a Universidade de Coimbra, que conforme Tobias (1972, p. 174) era a preferida dos brasileiros.

⁵ Nos Referimos a uma de suas principais obras é o "Curso de Filosofia Positiva", em seis volumes, publicados a partir de 1830. (TAMBARA, 2005, p. 166).

Apesar da tentativa de Rui Barbosa de implantar a sociologia nos cursos secundários, normais e nas faculdades de Direito, seus pareceres não conseguiram ser aprovados e nem discutidos no Parlamento (MACHADO, 1987, p.117). Dentro deste cenário as propostas de implantação da disciplina não encontraram base de apoio para se desenvolver. No entanto, o interesse de que tais estudos se instaurassem na educação brasileira persiste, tanto é que alguns anos após os Pareceres de Rui Barbosa, a disciplina volta ao cenário com Benjamin Constant e sua reforma de ensino.

É em 1890 que Benjamin Constant, então Ministro da Guerra, instituiu o ensino de Sociologia e Moral nas Escolas do Exército conforme Decreto n. 330, de 12 de abril de 1890 (MACHADO, 1987, p. 117). Logo após, no cargo de Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos empreendeu a Reforma que leva seu nome, incluindo a sociologia no ensino secundário (constituído então, do curso ginasial), essa reforma estabelecia um curso de sete anos para o Ginásio Nacional (Colégio Pedro II) - que era padrão para os demais ginásios do país - e incluía no segundo semestre do seu sétimo ano a disciplina "Sociologia e Moral" (Dec. n. 981, de 08 de novembro de 1890). Para a escola normal a sociologia passou a constar na quinta série. Em relação ao ensino superior, consta a disciplina "Sociologia e Noções de Moral Teórica e Prática" no currículo da Escola Politécnica e no da Escola de Minas, de Ouro Preto, no entanto a disciplina não consta no currículo das faculdades de Direito, nem no das faculdades de Medicina. Entretanto, apesar do ensino da disciplina ser obrigatório no período que vai até 1897 a reforma não se efetivou sendo modificada a partir daquele ano. Nessa nova regulamentação a sociologia desaparece dos currículos do Ginásio e do Ensino Secundário. (SILVA, 2010, p. 20; MEUCCI, 2000, p. 10; MACHADO, 1987, p. 2).

Embora os Pareceres de Rui Barbosa e a Reforma de Benjamin Constant não terem alcançado êxito na inserção da disciplina na educação brasileira, possivelmente conferiram-lhe por mais breve que fosse uma visibilidade no campo político-educacional do país. Apesar do fracasso de incluir a sociologia no currículo escolar se inicia, porém, um processo de escrita sociológica por parte de alguns intelectuais brasileiros, em que retratam questões pertinentes a um país "jovem" e repleto de temas e problemas a serem investigados (CIGALES; ARRIADA, 2013).

Euclides da Cunha, escritor e jornalista, pode ser considerado também sociólogo pioneiro no Brasil devido a sua ilustre obra, "Os sertões", publicado em 1902⁶. Ao descrever o conflito no sertão da Bahia que ficou conhecido como a Guerra de Canudos, Euclides expõem em uma linguagem extremamente rebuscada as características do povo sertanejo, do cenário geográfico em que vivem e

⁶ CUNHA, E. Os sertões. São Paulo: Três, 1984.

da luta que empreenderam contra as tropas do governo enviadas para destruir Canudos, cidade construída no interior do sertão tendo por líder Antônio Conselheiro.

Para Florestan Fernandes (1980, p. 35) “esta obra se situa como o primeiro ensaio de descrição sociográfica e de interpretação histórico-geográfica do meio físico, dos tipos humanos e das condições de existência no Brasil”. Apesar da ausência da intenção sociológica, “Os sertões” é um marco, pois divide o desenvolvimento histórico-social da sociologia no Brasil. Daí em diante o pensamento sociológico pode ser considerado como uma técnica de consciência e de explicação do mundo, inserida no sistema sócio-cultural brasileiro.

No início do século XX a sociologia ganha destaque na produção de manuais voltados aos cursos jurídicos. Foram escritos quatro compêndios para as Faculdades de Direito, o primeiro em 1900, de Paulo Egydio de Oliveira Carvalho, com o título de Sociologia Criminal; os dois seguintes em 1906, de Luciano Pereira da Silva, Estudos de Sociologia Criminal e J. Mendes Martins, Sociologia Criminal: Estudos, e o quarto em 1926, Introdução a Sociologia Geral de Pontes de Miranda. (MEUCCI, 2000, p. 132).

Além disso, com a Reforma de ensino de João Luis Alves-Rocha Vaz de 1925, a sociologia é implantada no 6º ano do curso secundário, aos interessados em obter o título de bacharel em Ciências e Letras. Sendo dispensados a partir do 5º ano aos alunos que desejavam prestar vestibular de ingresso aos cursos superiores. Como podemos observar no artigo 47 e 56 do Decreto N° 16.782A - de 13 de janeiro daquele ano.

Art. 47 – O ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país, compreenderá um conjunto de estudos com a duração de seis anos, pela forma seguinte:

[...]

6º ano

1) – Literatura Brasileira; 2) – Literatura das Línguas Latinas; 3) – Latim; 4) – Filosofia; 5) – Sociologia.

[...]

Art. 54 – O certificado de aprovação final no 5º ano do curso secundário é condição indispensável para admissão a exame vestibular para matrícula em qualquer curso superior, suprimidos os exames parcelados de preparatórios.

Sobre a reforma de 1925, Neto (1988) assinala que,

Essa reforma tem caráter mais ideológico que educacional. [...]. No secundário será acrescido de noções positivas dos deveres do cidadão na família, na escola, na pátria e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana, comemorações das grandes datas nacionais, dos grandes vultos representativos das nossas fases históricas e dos que influíram decisivamente no progresso humano. (NETO, 1988, p. 297).

Em sentido geral a referida reforma fixou à supressão dos exames das escolas particulares a exigência do curso secundário regular e seriado, sem o qual não se podia ser admitido no ensino superior, criou a fiscalização nos estabelecimentos de ensino particulares e também criou o Departamento Nacional de Ensino. (*Idem*, 1988, p. 298).

Na transição dos anos 1920 para 1930, desenvolve-se um cenário propício para a institucionalização da sociologia no Brasil. Alguns acontecimentos se destacam, como a Introdução da cadeira de sociologia nas escolas normais de Pernambuco (1928), Rio de Janeiro (1928), São Paulo (1933), e a criação dos cursos de Ciências Sociais nas Escolas Livres de Sociologia e Política, na USP (1933) na Universidade do Distrito Federal (1935) e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (1938). (MEUCCI, 2007, p. 32).

No entanto, através das reformas educacionais iniciadas por Gustavo Capanema em 1942, no governo de Getúlio Vargas, a disciplina de sociologia sai da obrigatoriedade do currículo secundário e complementar, permanecendo na escola normal a partir de 1946 com o Decreto-Lei n. 8.530. Este Decreto instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal, nacionalizando, ou seja, centralizando o que antes era da esfera dos governos estaduais, onde a Sociologia Geral passa a constar na grade curricular da Escola Normal como opcional e a Sociologia Educacional continua com caráter obrigatório, como apresenta a própria legislação (CARDOSO; TAMBARA, 2010, p. 122).

Art. 8º - O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas:

[...]

Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia Educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos.

[...]

Art. 9º - Será também permitido o funcionamento do curso de que trata o artigo anterior, em dois anos de estudo intensivos, com as seguintes disciplinas, no mínimo:

[...]

Segunda série: 1) Psicologia educacional. 2) Fundamentos sociais da educação. 3) Puericultura e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Prática de ensino. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Educação física, recreação e jogos.

As reformas de Capanema são importantes para entendermos o processo de (des) continuidade em que a sociologia como disciplina escolar passa a ter nos currículos educacionais, pois ao reforma desobriga a disciplina no currículo secundário em 1942, incluindo-a na formação dos professores do curso normal quatro anos depois em 1946.

Moraes (2003) aborda resumidamente o rumo tomado pela disciplina de sociologia na educação brasileira a partir de então.

[...] 1942-1961, vigência da Reforma Capanema, a sociologia é excluída do currículo, não aparecendo como obrigatória nem no curso clássico nem no científico, segmentos alternativos que constituíam o colegial, segunda parte do ensino secundário; a sociologia aparecia no curso normal como sociologia educacional; 1961-1971, com a Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), a disciplina passa a figurar como componente optativo no curso colegial, entre uma centena de outras disciplinas, humanísticas, científicas ou técnico-profissionalizantes; também podia ser de caráter geral ou específico (sociologia de...); 1971-1982, a disciplina, embora optativa, apresenta dificuldade para ser incluída, por conta do preconceito reinante em que se confundia sociologia com socialismo (Barbosa e Mendonça, 2002), e mesmo pela quase “substituição” do possível caráter crítico de sua abordagem das questões sociais e políticas nacionais pelo tom ufanista e conservador da disciplina obrigatória Organização Social e Política Brasileira (OSPB); 1982, a Lei nº 7.044/82 veio revogar a profissionalização compulsória que marcava o segundo grau desde a Lei nº 5.692/71 editada pelos governos militares. (MORAES, 2003, p. 7).

Em âmbito nacional a sociologia voltará à tona somente em 1996 com a promulgação da nova LDB, que no artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, estabelece que: “ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio de conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Apesar de outros estados anteriores a esta lei, já terem apresentado propostas de implantação da disciplina, como é o caso de São Paulo e Paraná (MORAES, 2003; TOMAZI *et al*, 2001).

Porém a orientação da LDB, não foi suficiente para garantir o espaço da disciplina na educação básica. “Com a possibilidade de retorno das Ciências Sociais no corpo de uma disciplina obrigatória no Ensino Médio, o deputado Padre Roque (PT/PR) apresentou um projeto de emenda à LDB (PCL 09 de 2000) que previa a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio” (SARANDY, 2004, p. 119). Contudo, apesar da aprovação do projeto pelo Congresso Nacional, o veto do Presidente Fernando Henrique Cardoso impede à implantação da disciplina. Conforme Sarandy (2004), uma das justificativas para a não implantação da disciplina, estaria ligado a relação dos conteúdos desta, em matérias de outras disciplinas que poderiam ser ministradas em conteúdos transversais, ou seja, não necessitaria a criação da disciplina, outro fator alegado pelo presidente, era de que no Brasil não haveria profissionais suficientes para lecionarem a disciplina de sociologia na educação básica.

O veto do presidente Fernando Henrique gerou uma série de discussões entre os sindicatos que representavam a categoria dos sociólogos e professores de sociologia. Carvalho (2004) relata as diversas reuniões e assembleias que ocorreram em favor da obrigatoriedade da disciplina na educação desse período.

No dia 02 de junho de 2008, a Lei n.º 11.684 representou um ganho para todos que estiveram envolvidos no movimento para a volta da disciplina na educação básica, pois foi através

dessa Lei, que a disciplina constou como obrigatória no currículo educacional, encerrando assim, mais de um século de reformas, leis, pareceres e debates sobre a importância de seu ensino na escola brasileira.

No entanto, muitas questões ainda necessitam ser discutidas e aperfeiçoadas, no sentido de qualificar o ensino da disciplina. Se antes a luta era para a implantação da sociologia na educação básica, hoje a problemática se volta para a formação dos professores, dos livros didáticos, dos conteúdos pertinentes e das metodologias de ensino. Nesse sentido se vem realizando diversos encontros, congressos e eventos que auxiliem à reflexão de tais problemáticas da inserção da disciplina na educação brasileira.

3. A SOCIOLOGIA EM MEIO A CONCEPÇÃO CATÓLICA E RENOVADORA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Com a reforma de Francisco Campos, em 1931, a sociologia passou a compor o quadro de matérias dos cursos complementares que constituíam um período adicional destinado aos estudantes que ensejavam o ingresso no ensino superior. A partir de então há um crescimento na produção de livros e manuais voltados aos estudos sociológicos. Simone Meucci (2000; 2001; 2007), aborda em sua dissertação de mestrado e posteriormente em artigos, a vasta produção de manuais e compêndios produzidos entre as décadas de 30 e 40 do século passado. Entre os autores abordados pela pesquisadora, apenas dois tiveram formação mais ou menos sistemática em ciências sociais. “Donald Pierson, norte-americano que chegou ao Brasil com missão acadêmica na Escola Livre de Sociologia e Política; e Gilberto Freyre, pernambucano que concluiu estudos de graduação e pós-graduação nos Estados Unidos na década de 20” (MEUCCI, 2007, p. 39- 40). Os demais autores eram advindos das faculdades de direito, medicina, instituições militares e da igreja católica, como observa Meucci. Além disso, era relativamente heterogênea a perspectiva teórico-ideológica de tais autores.

Encontramos, pois, entre eles, integralistas, católicos conservadores e reformistas educacionais da Escola Nova. Porém representavam apenas parcialmente o gradiente ideológico das disputas políticas do período, pois há a ausência eloquente de representantes de um grupo importante nos embates da época: os socialistas e comunistas. (*idem*, p. 41).

Uma das vertentes teóricas que influenciaram os autores dos primeiros manuais de sociologia no Brasil “era de origem francesa representada por pensadores conservadores católicos como Le Play e, principalmente Jacques Maritain” (*idem*, 2001, p. 126). Alceu Amoroso Lima, Francisca Peters, Guilherme Boing, Amaral Fontoura e Severino Sombra estão, conforme a autora, entre os

organizadores que difundiam entre nós a chamada “sociologia cristã”. Para esses autores a sociologia era compreendida “[...] como uma área de conhecimento que se dedicava, por um lado, à investigação da vida social e, por outro, à instituição de padrões de conduta cristãos adequados à conservação do equilíbrio social” (MEUCCI, 2001, p. 126).

Um dos líderes desse movimento, Tristão de Athayde, pseudônimo de Alceu Amoroso Lima, escreve em seu livro, “Preparação à Sociologia” o seguinte:

A concepção cristã de sociologia, portanto, tendo uma base científica tão sólida quanto às demais (na melhor das hipóteses para estas), tendo a mesma nobreza de intenção temporal, que é o progresso social [...], excede, entretanto, de muito, a todas as demais no âmbito da sua concepção filosófica, que vence o unilateralismo que só vê uma face da realidade, e restaura a verdade em toda a sua plenitude. Eis porque motivo não hesito em proclamar que a sociologia cristã é a mais elevada, a mais científica e a mais completa das concepções sociológicas (ATHAYDE, 1942, p. 31).

Tal concepção sociológica se contrapõe às ideias educacionais apregoadas pelos intelectuais ligados ao movimento da Escola Nova. Conforme Cury (1987), no campo educacional, apesar dos debates pedagógicos antecederem a Revolução de Trinta, eles só adquirem contornos nítidos de propostas quando se aproxima a oportunidade de, através da elaboração da constituição de 1934, os diversos grupos envolvidos nestes debates concretizarem constitucionalmente a consagração de suas ideias.

Estes grupos são solicitados a oferecerem sugestões para o capítulo sobre educação da Constituição que estava sendo elaborada. Segmentos da classe dominante, tais grupos entram em choque, já que pretendem ver consagrada sua proposta, de modo integral, na futura Constituição. Ao delimitar o âmbito do problema em estudo deseja-se fixar as versões ideológicas destes segmentos e o reconhecimento e fixação da postura do Estado, neste período de 1930-1934 (CURY, 1987, p. 11).

Um dos momentos mais intensos no debate entre essas duas correntes foi incitado pela publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento redigido por Fernando de Azevedo, tinha entre seus objetivos despertar a atenção para o descaso da educação no Brasil, já no início ressalta “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação” (MANIFESTO, 1932).

Jamil Cury (1987) analisando o pensamento dos Renovadores entendia que estes concebiam a educação como um processo ligado às mudanças do mundo moderno. As novas formas políticas, o progresso das ciências biológicas e psicológicas e o avanço científico-tecnológico determinaram um novo molde de ver o mundo, e, portanto, a educação deveria estar a par dessa nova mentalidade. Um

dos vários argumentos utilizados pelos Renovadores era de que “o mal, até nossos dias, havia sido explicado como um produto da natureza humana intrinsicamente corrompida. Tal explicação se justificava pela insuficiência de teorias e pelo desaparelhamento técnico das observações” (CURY, 1987, p. 77).

Os signatários do Manifesto foram, além de Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

O impacto gerado pela divulgação do “Manifesto”, em março de 1932, provocou o rompimento entre o grupo dos renovadores e o grupo católico que decidiu retirar-se da ABE⁷, o que foi formalizado na reunião do Conselho Diretor de 12 de dezembro de 1932, pouco antes, portanto, do início da V Conferência Nacional de Educação que se realizou entre 26 de dezembro de 1932 e 8 de janeiro de 1933, em Niterói. (SAVIANI, 2010, p. 256)

Tais disputas ideológicas tiveram reflexo na educação, e consequentemente na disciplina de sociologia, tanto nos compêndios e manuais quanto nos programas e conteúdos. No entanto, ainda são raros os trabalhos que visam aprofundar a discussão sobre o assunto. Cassab (2010), ao pesquisar as revistas com conceito A e B na CAPES⁸, identificou a pouca repercussão do tema nos periódicos. Sendo que apenas um tratava sobre a disciplina de sociologia, representando, portanto, um⁹ campo de pesquisa promissor tanto para os historiadores quanto para os sociólogos que desejam aprofundar o tema da história da disciplina no Brasil.

Diante das inúmeras incongruências que sofreu a disciplina de sociologia na educação brasileira, podemos considerar que o processo de institucionalização de uma disciplina escolar é

⁷ Associação Brasileira de Educação surgiu em outubro de 1924 por iniciativa de 13 intelectuais cariocas. Embora na origem o grupo tivesse a intenção de organizar um “partido do ensino”, a ABE firmou-se como órgão apolítico, destinado a congregar todos os interessados na causa da educação, independentemente de doutrinas filosóficas ou religiosas ou de posições políticas. (SAVIANI, 2010, p. 229)

⁸ “Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção.” Disponível em <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>>. Acesso em 27 de março de 2013.

⁹ Trata-se do artigo intitulado “Aspectos históricos da cadeira de sociologia nos estudos secundários (1892-1925).” Autoria de Eva Maria Alves e Patrícia Costa, publicado pela Revista Brasileira de História da Educação. Disponível em <<http://www.rbhe.sbhe.org.br>>.

caracterizado pela interferência de diversos fatores, assim, Estado, partidos políticos, deputados, associações docentes, professores e alunos, entre outros são agentes que integram esse processo. (BITTENCOURT, 2003).

Houve, todavia não somente no caso da disciplina de sociologia, mas em toda a educação uma ideia, principalmente nas primeiras décadas do século XX no Brasil, de que os problemas do país se resolveriam por meio da escolarização do povo. O “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” descritos por Nagle (2001) tomou conta dos intelectuais, políticos e educadores no Brasil, o primeiro referente à expansão das escolas e o segundo caracterizado pela melhoria das condições didáticas, fez com que diversos grupos investissem nessa empreitada.

Assim instituições sociais, como a igreja católica e a maçonaria se dedicaram a criação de escolas, fazendo com que o Estado viesse a tomar parte, seja na fiscalização ou regulação de tais instituições. Algumas escolas criadas por tais grupos tiveram que ser transferidas para o poder público, devido à incapacidade de manutenção da instituição e pagamento de despesas como aluguel de imóvel e salário de professores e funcionários. Caso semelhante pode ser visualizado no caso do Colégio Pelotense, localizado no Rio Grande do Sul, conforme analisado por Giana Lange do Amaral em sua dissertação de mestrado¹⁰.

Com o fim da República Velha em 1930 e a criação da Assembleia Nacional Constituinte, que organizaria as bases para a criação da nova Constituição, os grupos mais fortes com maior “capital social,” “econômico” e “cultural” conseguem colocar suas pautas e reivindicações no campo educacional. Pode-se considerar que a disciplina de sociologia fez parte deste cenário de euforia e disputa em torno da legitimação de espaços e ideias. Primeiro, porque se constituía como uma disciplina explicativa, e, portanto, os intelectuais ligados a cada um dos grupos, pensavam que seria possível através dela encontrar a solução dos problemas sociais, econômicos e culturais. Segundo porque a sociologia era uma ciência que não possuía forma definida no campo científico, o que facilitava sua vinculação a qualquer ideal ou cosmovisão de mundo. Assim tanto católicos quanto reformadores possuíam autoridade na explicação dos problemas baseados na “*sciencia sociológica*”.

Também podemos considerar que a trajetória da disciplina de sociologia no Brasil sofreu com a ausência de modelos, visto a juventude da disciplina; carência de um aparelho burocrático estatal que fornecesse as bases para a implantação da disciplina e com a falta de legitimidade, pois diferentemente de outras disciplinas, a sociologia quase sempre ocupou um espaço menor no currículo educacional (CIGALES e ARRIADA, 2013).

¹⁰ Sobre o assunto consultar: AMARAL, Giana Lange. *Gymnasio Pelotense e a Maçonaria; uma face da história da educação em Pelotas*. 1. ed. Pelotas: Seiva publicações, 1999.

4. Considerações Finais

Pode-se a partir do exposto levantar algumas considerações às quais não pretendem encerrar o assunto, mas antes, servir de base para questionamentos e inquietações a fim de auxiliar em pesquisas futuras.

A sociologia enquanto disciplina escolar no Brasil esteve caracterizada pela ausência e presença no currículo educacional do país. Isso se deve ao fato das disciplinas estarem orientadas por meio da legislação, sendo esta que determinaria quais disciplinas deveriam constar na grade curricular de cada modalidade de ensino. No entanto, esta trajetória foi heterogênea, diferenciando-se em dois sentidos, o primeiro refere-se ao poder dos Estados, que em certos momentos tiveram a oportunidade de incluírem disciplinas as quais acreditavam necessárias.

Como exemplo disso o Estado do Rio Grande do Sul implantou uma Lei em 1989 que obrigava o ensino da disciplina, porém “por problemas que até hoje não possuem nenhuma explicação, essa lei sulista acabou virando ‘letra morta’, pois não foi seguida pela Secretaria da Educação do Estado” (CARVALHO, 2004, p. 21). De outro lado, ocorreram várias incongruências em relação à obrigatoriedade da disciplina nas diferentes modalidades de ensino na educação brasileira. Sendo assim, em alguns momentos em que a disciplina deixou de fazer parte do ensino secundário/médio, permaneceu nas Escolas Normais e nas Faculdades de Ciências Sociais/Sociologia.

Em relação ao nível secundário/médio é perceptível o esforço dos pesquisadores em buscar preencher as lacunas da história do ensino da disciplina no país. As dissertações de Meucci (2000), Soares (2009) e Guelfi (2001) apontam nessa direção.

Em relação ao ensino superior, tem-se uma série de estudos sobre a institucionalização da disciplina, que se inicia a partir da criação da Escola Livre de Sociologia e Política (1933), da Escola de Filosofia Ciências e Letras (1934) em São Paulo e da Escola de Sociologia (1935) na Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro.

Porém, é na modalidade do Ensino Normal (Escola de Formação de Professores) que ainda são poucas as pesquisas sobre a inserção e trajetória da disciplina, que ocorre, conforme Santos (2004, p. 173) a partir de 1928, nas Escolas Normais de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco. Em relação a esta modalidade de ensino há somente uma dissertação de Mestrado, que busca compreender a sociologia na formação das normalistas nas décadas de 1920 e 1930 (PEREZ, 2002).

Visto que nem todos os saberes estão imbricados nas disciplinas escolares, conforme Chervel (1991, p. 73), o ensino explícito só constitui uma parte da educação escolar, a outra parte, a

implícita, a que não se deixa ver tão facilmente, é a que instiga os pesquisadores ligados a HDE. Neste caso, não basta somente descrever a trajetória histórica da disciplina na educação, mas sim buscar no fundo, ou seja, no interior das Instituições Escolares, pesquisando seus arquivos históricos, seus boletins escolares, planos de ensino, livros didáticos, corpo docente, etc., com o intuito de desvelar os estímulos e objetivos que moviam a disciplina no interior da instituição escolar.

Dessa forma a HDE pode vir a contribuir para a história da educação e para a própria sociologia, na medida em que poderia também colaborar no desenvolvimento daquilo que C. W. Mills chamou de “imaginação sociológica”, ou seja, a possibilidade de relacionar o campo específico em que a disciplina foi ministrada, neste caso através de pesquisas dentro dos arquivos escolares, com o cenário mais amplo (Reformas, Decretos, Leis, etc) buscando compreender as ligações entre esses dois ambientes e principalmente as influências do cenário geral sobre o específico.

5. BIBLIOGRAFIA

ATHAYDE, Tristão de. *Preparação à Sociologia*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Vargas, 1942.

AZEVEDO, Fernando de. *Princípios de Sociologia; pequena introdução ao estudo de sociologia geral*. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1964.

_____. *Sociologia Educacional; Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais*. 5ª edição. Rio de Janeiro; Melhoramentos, 1958.

_____. *História de minha vida*. Rio: Livraria José Olympio Editora, 1971.

_____. *A Cultura Brasileira; Introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4ª edição. Brasília: Editôra Universidade de Brasília, 1963.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BRASIL. *Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

_____. *Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.*

_____. *Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.*

BRASIL/MEC. *Lei de Diretrizes e Bases 9394/96.* Brasília, DISTRITO FEDERAL, 1996.

CARSOSO, Sérgio Ricardo Pereira; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. A Formação Docente “Não-Formal” em Pelotas: A Contribuição da Associação-Sul Rio Grandense de Professores. *In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice. (Orgs). Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul. V.4.* Pelotas: Editora UFPel, p. 99-137. 2010.

CASSAB, Mariana. A Produção em história das disciplinas escolares pela escrita de pesquisadores brasileiros. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº23, p. 225-251. Mai/ago, 2010.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; ARRIADA, Eduardo. Algumas considerações sobre o ensino da sociologia na educação brasileira 1882-1942. *Revista Perspectivas Sociais*, nº 1, p. 86-100, 2013. Disponível em <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/percsoc/article/view/2139>> Acesso em 10 de maio de 2013.

CARVALHO, Leujene Mato Grosso de. (Org). *Sociologia e Ensino em Debate; Experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio.* Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

FERNANDES, Florestan. *A sociologia no Brasil; contribuições para o estudo de sua formação e desenvolvimento.* 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1980.

FILHO, Alberto Venâncio. Fernando de Azevedo: um humanista na educação. *Revista da Faculdade de Educação*, USP. São Paulo. v, 20. n. 1/2 Jan – dez. Volume Especial, p. 30-51. 1994.

FORQUIN, J.C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação e realidade*, nº 21, p. 187-198. Porto Alegre, UFRGS, 1996.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, nº 5, Porto Alegre: Pannônica, 1992, p. 28-49.

_____. *Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, 2001.

JUNIOR, M. S.; GALVÃO, A. M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, 2005.

LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. *In: Iniciação a prática sociológica*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MACHADO, Celso de Souza (1987). O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. *In: Revista da Faculdade de Educação*. Vol. 13, n.º 1, p.115-142. 1987.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). *Revista HISTDBR On-line*, Campinas, nº especial, p. 188-204, ago, 2006.

MEUCCI, Simone. *A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Campinas-SP: IFCH-UNICAMP, 2000.

_____. *Os primeiros manuais didáticos de sociologia no Brasil*. Estudos de Sociologia. São Paulo. v.6, n.10, p. 121-157, 2001.

_____. Sobre a Rotinização da Sociologia no Brasil: Primeiros Manuais Didáticos, seus autores, suas expectativas. *Mediações*, Londrina, v.12, n.1, p. 31-66, jan/jun. 2007.

MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, São Paulo - SP, v. 15, n. 1, p. 05-20, 2003.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2ª ed. DP&A editora: Rio de Janeiro, 2001.

NETO, N. *Filosofia da Educação*. Editora Melhoramento: São Paulo, 1988.

RANZI, Serlei Maria Fischer; FUCKNER, Cleusa Maria. A disciplina escolar de história no ensino médio no Paraná: uma proposta de análise. *In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio de; RANZI, Serlei Maria Fischer (Orgs). História das disciplinas escolares no Brasil: Contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 339-366.

SANTOS, Mário Bispo dos. A Sociologia no contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, Leujene Mato Grosso de. (Org). *Sociologia e Ensino em Debate; Experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. In: CARVALHO, Leujene Mato Grosso de. (Org) *Sociologia e Ensino em Debate: Experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947). In: *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Graziella Moraes Dias da Silva. *Sociologia da Sociologia da Educação: Caminhos e Desafios de uma Policy Science no Brasil (1920-1979)*. Bragança Paulista: EDUSP, 2002.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: *Coleção Explorando o Ensino*. Volume. 15 Coordenação Amaury César Moraes Brasília: Ministério da Educação: Brasília, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação; ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOARES, Jefferson da Costa. A identidade Profissional dos Primeiros Professores de Sociologia do Colégio Pedro II. In: *3ª Encontro Estadual de Ensino de Sociologia*. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

TAMBARA, Elomar. Educação e Positivismo no Brasil [166-178]. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.) *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol II: século XIX. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

_____. *A educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo*. 1991. Universidade do Rio Grande do Sul. (tese de doutorado). Porto Alegre, novembro de 1991.

_____. *Introdução à história da educação do Rio Grande do Sul*. Pelotas: Editora Universitária, 2000.

TOBIAS, José Antonio. *História da educação brasileira*. São Paulo: Ave Maria, 1972.

TOMAZI, N. D. ; COLOGNESE, S. A. ; SANTOS, C. A. ; PASTOR, C. A. P. . A institucionalização da sociologia no ensino superior paranaense. *Revista Mediações* (UEL), Londrina-PR, v. 6, n.2, p. 227-245, 2001.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. Trad. Maria Fernandes Braga. *Revista Brasileira História da Educação*, n. 18, p. 173-215, 2008.

DOSSIÊ ENSINO DE SOCIOLOGIA

O professor e o sociólogo: reflexões sobre a ação do cientista social em sala de aula

Alecrides Jahne Raquel Castelo Branco de Senna¹

RESUMO

Os profissionais da área de Ciências Sociais têm, em sua formação, a chave de uma grande questão para a Sociologia no Brasil: o ensino dessa disciplina na Educação Básica. Tendo como base o conceito de *habitus* do sociólogo Pierre Bourdieu e da discussão sobre o *olhar*, *ouvir* e *escrever* do antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira, procuro elaborar uma reflexão sobre a formação e atuação do professor de sociologia no Ensino Médio contrapondo com a finalidade dessa disciplina proposta pela LDB nº 9.394/96.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino Médio. Didática. *Habitus*. Sociologia.

THE TEACHER AND THE SOCIOLOGIST: REFLECTIONS ON THE ROLE OF A SOCIAL SCIENTIST IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

The professionals of Social Sciences have in their formation the key to an enormous question for Sociology in Brazil: the teaching of the discipline as a Basic Education subject. Based on the concept of Pierre Bourdieu's *habitus* and on the discussion about the concepts of glancing, listening and writing by the anthropologist Roberto Cardoso de Oliveira, I try to develop a reflection on the formation and the role of a teacher of Sociology in High School contrasting with the purpose of this discipline as proposed by LDB No. 9.394/96.

KEYWORDS: Education. School. Teaching. *Habitus*. Sociology

1. Introdução

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983) diz que a Sociologia é uma ciência que perturba. Este artigo é resultado de reflexões que vêm perturbando a minha consciência – especificamente desde que tive uma experiência como professora de sociologia no Ensino Médio, ainda recém formada.

Ao ver o texto de Amaury Cesar Moraes (2007), intitulado “O que devemos aprender para ensinar Ciências Sociais?”, pensei se ele pudesse responder às minhas angústias. Dei-me conta de que, ao contrário do que eu esperava, surgiram mais. A Sociologia não resolve nossas angústias, ela apenas acrescenta questões às que já existem.

¹ Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Assim, a Sociologia no Ensino Médio é uma forma de despertar questionamentos nos alunos a partir dos questionamentos do professor de Sociologia. Aquilo que o cidadão, que depende do transporte público, da saúde pública, da escola pública. Aquela perturbação contínua com a dificuldade do emprego, com o salário mínimo que não resolve o mínimo da nossa vida. Os questionamentos recorrentes: por que as coisas são assim? Por que na Europa tudo parece diferente? Seria realmente diferente?

O professor de Sociologia do Ensino Médio, antes de ser o 'salvador da pátria' que vai fazer daquele aluno alguém consciente dos seus deveres ou do seu lugar no mundo, vai inserir mais perturbações naquele que já é chamado de cidadão – porque tem o seu registro num cartório civil. Pois, como afirma Ana Laudelina Ferreira Gomes (2007), o processo ensino-aprendizagem, em qualquer nível, implica em uma atitude investigativa, tanto da parte do professor quanto da parte do aluno.

Assim, o aluno que pensava apenas no pouco ganho pelo seu pai, vai passar a pensar no salário do brasileiro; quando antes pensava que a sua escola era ruim, vai pensar na escola ruim de milhões de brasileiros. O aluno que via na escola uma perda de tempo, vai parar pra pensar no real motivo de estar lá.

2. O conceito de *Habitus* e o *Habitus Científico*

Desejo lembrar o que Bourdieu (1989) chama de *objetivação participante*. Diz respeito a algo que considero uma desmistificação dos simbolismos prescritos na academia, ou seja, dos interesses estabelecidos da academia/professor/pesquisador. Mas, o desafio consiste em tirar de si tais representações, pois, são consequência da vida no meio universitário e do fixionismo dos objetivistas em dar aspecto objetivo e de neutralidade absoluta às teorias e às pesquisas; como se fosse possível uma total neutralidade do pesquisador. A disputa entre teóricos (que inclui o pesquisador) por se sobressair uns sobre os outros, se torna em um embaraço para o pensamento científico.

O *Habitus* vem justamente nessa situação: o pesquisador tem um interesse pelo objeto, mas, seu interesse se constitui o *objeto*. Rompendo com o embaraço imposto (que foi dito) e consciente de ser ele próprio um 'corpo socializado', com seu '*quantum* social' original, seu 'capital social', seu *Habitus*, consequentemente envolvido na teia da sociedade e na do *Habitus* científico; o pesquisador consciente, buscando uma ruptura com toda essa trama por ser resultado do meio social como os outros indivíduos, deverá entender e clarear os verdadeiros motivos que o levaram à escolha do que ele considera seu objeto de pesquisa.

É assim o que entendo o que Bourdieu chama de ‘sociologia da sociologia – e do sociólogo’, uma busca pelo real, pelo verdadeiro objeto, entendendo os interesses e possibilidades de pré-noções ali implícitas. Sendo o *Habitus* um

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso seja o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade de projeção consciente desse fim ou do domínio das operações para atingi-lo... (ORTIZ, p.16, 1983).

A isso me referi, quando disse que as características do ‘corpo socializado’ deveriam ser objeto de ruptura do pesquisador. Mas, o que Bourdieu afirma é que não existe neutralidade na escolha de um objeto de pesquisa e nas ações do pesquisador. Por quê? Devido ao *Habitus*; ele define seu objeto a partir de suas pré-noções, pré-concepções, do seu ‘eu’ estruturado; posto que ele diz respeito à formação do indivíduo como tal, incluindo seu modo de perceber e visualizar o que está ao seu redor. O que despertou seu interesse e o que o fez com que isso acontecesse, já estava predisposto, ou, previamente estabelecido.

Diante dessa problemática, Bourdieu propõe o que chama de ‘pensamento praxiológico’, uma forma de articular o agente social e estrutura social; trata-se de uma tentativa de superar o objetivismo, mas mantendo-o. O que tem isso a ver com a questão anterior? O pesquisador é uma ‘estrutura estruturada’ e é ‘estrutura estruturante’, ele é produzido e reproduz. Nessa tentativa dialética ele poderá fazer a ‘sociologia da sociologia – e do sociólogo’, colocando em evidência as suas questões de pesquisa, suas teorias e suas pré-noções, incorporadas pelo seu *Habitus* ‘predefinido’ (ou, de seu meio, que seria repassado a ele) e o *Habitus científico* adquirido no meio acadêmico.

Então, é nessa situação que deverá o pesquisador, estudar o processo de formação do *Habitus*. Esse conhecimento seria ferramenta para essa empresa, ou seja, refletir sobre sua atitude enquanto pesquisador, e como veremos mais adiante, como professor.

A reflexão do professor, parte da compreensão deste ponto específico, ou seja, além do *Habitus* ‘predefinido’ tem também o *Habitus científico* adquirido; o que pressupõe agora dois campos de lutas: o primeiro, com relação ao ‘meio social’ original do pesquisador e o ‘meio científico’. O primeiro, levamos em consideração, mas, não que exista de sua parte uma tentativa de sobressair-se no campo científico, mas, como possibilidade de observação das práticas. Fica o pesquisador entre este e aquele, com suas concepções primeiras e derradeiras, emitindo espectros de verdade e

definições contrárias, como relações de poder. Mas, só nos casos que se referem às categorias de percepção e apreensão do mundo, e os processos de ‘interação social’.

É um conceito que parece fechar as possibilidades de mudança, mas não é bem assim. O *habitus* adquirido no início da vida torna-se um ponto de partida. O que vem depois é analisado a partir desse prisma, mas a cada aquisição de conhecimento, a cada experiência, esse prisma se renova. Não se trata de sobreposição, mas de uma fusão.

Os esquemas de classificação interiorizados pelo indivíduo é que orientam sua ação e suas escolhas dentro do *campo*, ou dos campos. Este é mais um conceito:

O campo de produção simbólica é um microcosmo de luta simbólica entre classes: é aos servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção (BOURDIEU, 1989, p. 12).

E mais: não só as ações são definidas a partir dos esquemas generativos, mas a escolha e introdução de um indivíduo dentro de determinado campo também têm a ver com esses esquemas. Ou seja, a escolha e o desempenho em um campo estão relacionados ao capital simbólico, capital social, capital econômico, etc., do indivíduo, e a forma como ele ‘joga’ com os capitais que possui.

Na universidade, o aluno que ingressa deve adquirir um novo *habitus*, é o que Bourdieu (1989) vai denominar de *habitus científico*:

O *Habitus científico* é uma regra feita homem, ou melhor, um *modus operandi* científico que funciona em estado prático, segundo as normas da ciência sem ter estas normas na sua origem: é esta espécie de sentido do jogo científico que faz o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar, o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada (p.23).

Esta ‘modalidade’ requer um capital intelectual maior, um investimento na conquista dos meios que aumentem seu capital. As lutas do campo são mais específicas, exigindo do concorrente uma capacidade maior de manipulação e investimento do seu capital intelectual e simbólico – é esse movimento que determina o lugar do indivíduo dentro do campo em que se encontra. É de acordo com essa capacidade e o capital acumulado que ele será capaz de se articular com outros campos, inclusive dentro do meio acadêmico.

A Universidade, como um campo específico, influencia à sua maneira o indivíduo que nela se insere, exercendo sua coerção através de sua estrutura. A pedagogia aplicada no meio acadêmico exige do aluno uma metodologia de estudo a qual não estava acostumado na Educação Básica. Ele precisa desenvolver seu vocabulário, sua compreensão de textos complexos e ser capaz de pesquisar

novos materiais. Precisa aprender a criar estratégias para se desenvolver como profissional além de se adequar ao perfil da profissão que escolheu.

A incorporação desse *habitus* científico requer um compromisso do indivíduo com um ideal que se propôs, e que, por consequência, está na base de sua formação e reflete, nesse ínterim, o complexo de campos nos quais transita.

3. Da universidade para a escola de Ensino Médio

Ao ingressar como professores nas escolas de Ensino Médio, a grande preocupação é o que ensinar e como ensinar. Antes de ser professor, o indivíduo esteve submetido a um *habitus* específico dos campos em que esteve inserido, ao ingressar no meio acadêmico sofreu as influências do novo campo, adquiriu um novo *habitus* que se fundiu com o anterior. Os esquemas generativos e classificatórios foram alterados.

Segundo Roberto Cardoso de Oliveira (2000), as Ciências Sociais transformam o nosso olhar, nosso ouvir e escrever, mudando nossa forma de perceber o mundo. Acontece uma ampliação de horizontes, nos tornando capazes de questionar um fato sob vários prismas. Entendo essa afirmação como se dentro da mente se construísse um caleidoscópio, em movimento contínuo, questionando a realidade a cada nova captação dos sentidos. Cada informação é associada a uma imagem e a outra informação, e assim sucessivamente.

Segundo Oliveira (2000), “o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo” (p.19). Ao adentrar uma sala de aula, o cientista social pode enxergá-la como um antropólogo ao entrar em uma maloca, numa aldeia indígena. Todo professor deve se dar ao trabalho de observar seus alunos, e, ao cientista social cabe olhá-los com seu olhar treinado. Esse olhar que modifica o objeto extraindo dele uma interpretação.

A fim de reforçar esse olhar, está o ouvir, igualmente treinado. “Contudo, para isso, há de se saber ouvir” (OLIVEIRA, 2000, p.22). Desse ponto, gostaria de destacar dois aspectos tratados pelo autor. Em sala de aula, o cientista social é um professor, portanto, está uma posição de autoridade em relação ao aluno². Ele observa que essa situação impede que haja uma relação dialógica, que implica uma relação de iguais (pesquisador/interlocutor).

² Na área da educação não sei como está sendo tratado esse assunto da autoridade, haja vista as crises pelas quais têm passado o sistema de ensino, inclusive o papel do professor em sala de aula – tenho em mente a questão da violência dentro das escolas. Conheci casos de colegas que foram ameaçados em sala, e passei por uma experiência dessas quando fui professora no Ensino Médio.

No nosso caso da sala de aula, a autoridade do professor faz calar as necessidades do aluno, esse mutismo impede que o professor atinja a consciência do educando³ e faça com que os conteúdos fluam e a sua aula seja prazerosa e fecunda para a turma. Apenas essa situação de uma relação dialógica é que pode proporcionar a fusão de horizontes. Assim, “O ouvir ganha em qualidade e altera a relação, qual estrada de mão única, em uma outra de mão dupla, portanto, uma verdadeira interação” (idem, p.24).

E o escrever, aonde entra em tudo isso? Como resultado do olhar e do ouvir, o escrever, nesse caso, é a interação entre o professor e o educando. Como? Essa etapa da pesquisa, segundo Oliveira (2000) realiza uma interpretação da cultura nativa, o que é mais do que uma tradução. Ou seja, quando o cientista social/professor traz seu material etnográfico colhido em sala de aula e põe os dados à sua frente, sua reflexão lhe fornece mais instrumentos e refina os que já possui para novamente tornar ao campo. Assim a interação é sua intervenção na realidade, no campo. Pois, de fato, o trabalho de textualização da pesquisa é uma intervenção (é nossa interpretação) naquela realidade pesquisada. O que, a meu entender, equivale à sua afirmação:

Não obstante, sendo o ato de escrever um ato igualmente cognitivo, esse ato tende a ser repetido quantas vezes for necessário; portanto, ele é escrito e reescrito repetidamente, não apenas para aperfeiçoar o texto do ponto de vista formal, quanto para melhorar a veracidade das descrições e da narrativa, aprofundar a análise e consolidar argumentos (OLIVEIRA, 2000, p.32).

O texto do professor Roberto Cardoso de Oliveira (2000) é extremamente útil para pensar a atuação do cientista social/professor em sala. Sarandy (2004) utiliza esse texto do antropólogo para pensar o método e os conteúdos, com a intenção de endossar o argumento sobre a necessidade do ensino de sociologia no ensino médio, tomando como base o que reza a LDB nº 9.394/96, no artigo 36, que “ao final do Ensino Médio o educando demonstre (...) domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Segundo o autor, a Sociologia é importante para a domesticação do olhar, ou seja, o educando deverá desenvolver uma ‘apercepção sociológica’ do mundo em que vive.

Segundo Sarandy (2004), essa ‘domesticação do olhar’ está relacionada a uma visão seletiva da realidade, ‘disciplinarmente aprendida’ no contexto acadêmico. O que só reforça a relação que fazemos aqui com o conceito de *habitus científico* de que fala Bourdieu (2004). Entretanto, o próprio Sarandy admite que a Sociologia no Ensino Médio é muito limitada. Não podemos perder tempo ensinando conceitos, não treinaremos sociólogos. Então, o que fazer? Eis sua sugestão:

³ Estou usando essa expressão “consciência do educando” em referência à idéia da “formação de um cidadão crítico”, proposta pela LDB nº 9.394/96.

Talvez esteja aí a grandeza do estudo e ensino da Sociologia: rasgar os véus das representações sociais e compreendê-las sob uma nova ótica, elas próprias como produto sociais (SARANDY, 2004, p.127).

É uma tentativa de ensinar os alunos a compreenderem sua “realidade pela descoberta inusitada de aspectos e relações insuspeitas” (id., p.127). Ou seja, assim como a química ensina aos alunos a fórmula da água, a física ensina os segredos do movimento e da termodinâmica, a sociologia, por seu turno, ensinaria aos alunos que a família que eles conhecem hoje, passou por várias mudanças. Mais: a Sociologia pode fazê-los pensar suas próprias atitudes, no que elas têm de coletivo e individual.

Efetivamente, a formação em Ciências Sociais habilita para a licenciatura e para o bacharelado. Entretanto, devemos convir que em ambas as modalidades, todos realizam atividades de pesquisa. Como se diz na academia: não há ensino sem pesquisa. Sarandy (2004) critica que as licenciaturas têm poucas disciplinas de didática e que só aparecem nos finais dos currículos apenas como obrigatoriedade. Segundo ele, isso seria um grande problema na formação de professores de sociologia para o ensino médio.

Um cientista social com sua formação, mesmo que em maior carga voltada para pesquisa, pode fazer, e muito bem, o seu trabalho. A atuação de um cientista social como professor nunca é apenas voltada para a didática aplicada em sala de aula. Essa mesma é para ele um campo de pesquisa e é assim que ele deve encará-la. Deve ficar sempre entre a pesquisa e a intervenção. Não vejo outra maneira para que os conhecimentos de sociologia sejam aplicados de maneira adequada e eficiente no Ensino Médio.

O *habitus científico* incorporado pelo profissional das Ciências Sociais, inicialmente aparece como um problema, por cavar um abismo entre ele e o estudante do ensino médio, tanto na visão, compreensão e mesmo vivência da sociedade. Entretanto, esse mesmo *habitus* é a única ferramenta que o cientista tem para atuar de forma eficaz como professor. É o seu *olhar* e *ouvir* treinados pela sociologia que vão indicar o conteúdo, a melhor maneira e o momento oportunos, oferecer um diagnóstico da turma e os resultados do seu trabalho. Evidentemente, não quero contestar aqui a eficácia dos trabalhos dos professores de outras áreas. Apenas estou apontando a particularidade que é o ensino de Sociologia.

Um exemplo é a questão do vocabulário. O abismo entre o aluno de ensino médio e o professor de sociologia aparece dentro da sala de aula com essa roupagem. Foi uma das coisas que

observei em minha experiência – precisava repetir a explicação, dando o significado das palavras que eles não conheciam. O meu entender desse assunto, passa pela afirmação de Gomes (2007):

há que se ter cuidado para evitar que, em nome da tradução/adequação de linguagem para o público jovem do ensino médio, não facilitemos demais a ponto de matarmos o sentido de vencer obstáculos que é inerente a todo processo de construção de conhecimento (p.482).

Há de se convir que um profissional com outra formação é minimamente indicado para ministrar aulas de sociologia, até para o ensino médio. O que é muito comum nas escolas públicas. Existem professores com formação em filosofia, história, geografia e até matemática e tecnologia da construção civil, dando aulas de sociologia⁴.

Ter afinidade pessoal com a disciplina não o faz apto para atuar como professor. A mesma coisa se pode observar em professores com formação em ciências sociais que são obrigados a dar aulas de história, filosofia, geografia e até matemática. Está claro que essa prática tão comum mesmo com professores concursados, nada tem a ver com interdisciplinaridade, transdisciplinaridade ou o que quer que seja.

É preciso ter formação em Ciências Sociais para ser capaz de atuar como professor de Sociologia no Ensino Médio. Só um professor ciente dos conhecimentos e metodologias desenvolvidos por sua disciplina é capaz de selecionar e acionar autores, teorias e temas de uma maneira adequada, sem distorcer conceitos⁵. Em minha curta atuação como professora de sociologia no Ensino Médio, tive uma experiência desagradável ao entrar em sala de aula e me informar com os alunos como era a metodologia do antigo professor⁶. Ele levava um tema em moda (gravidez na adolescência, violência, etc.), dividia a turma em dois grupos e os alunos iniciavam um debate com suas próprias idéias sobre o tema levantado pelo professor. Quando citei os nomes de Durkheim e Weber ninguém sabia quem eram. É uma didática interessante, mas deve ser acompanhada do conteúdo adequado, para que possa dar aos alunos a orientação correta. Um exemplo que não deve ser ignorado.

4. Bibliografia

⁴ Este último foi uma observação minha, num relatório de estágio na época que fiz licenciatura em ciências sociais, em 2004, em Sobral-Ce.

⁵ Mesmo assim ainda acontecem os desvios, por aqueles que se 'encantam' com uma teoria e a aplicam distorcidamente para tudo.

⁶ A formação desse professor era em Estudos Sociais, como tomei conhecimento posteriormente.

BOURDIEU, Pierre. “Uma ciência que perturba”. In: *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 16 – 29.

_____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.

GOMES, Ana Laudelina Ferreira. Notas críticas sobre as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's) para o Ensino Médio. *Dossiê sobre o ensino de Sociologia no Brasil - CRONOS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte*. V.8, n.2 (jul./dez. 2007) – Natal (RN): EDUFRN, 2007.

MORAES, Amaury Cesar. O que devemos aprender para ensinar Ciências Sociais? *Dossiê sobre o ensino de Sociologia no Brasil - CRONOS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte*. V.8, n.2 (jul./dez. 2007) – Natal (RN): EDUFRN, 2007.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: *O trabalho do antropólogo*. 2ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: UNESP, 2000.

ORTIZ, Renato. “A procura de uma sociologia da prática”. In: BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 7-36 (Col. Os Grandes Cientistas Sociais).

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. IN: CARVALHO, Lejeune M. G. (org). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

Dossiê Ensino de Sociologia

Sociologia no Ensino Médio, culturas juvenis e cinema: possibilidades de Ensino e Pesquisa

Juliane Queiroz Odinino¹

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade refletir sobre os possíveis usos da produção audiovisual, com ênfase na linguagem cinematográfica, no contexto do ensino de sociologia no nível médio da educação básica. Para tanto, busca-se problematizar a(s) construção(s) social do(a) jovem permeada pela maciça influência das mídias nas configurações identitárias desses grupos, sobretudo o cinema como possibilidade de expressão, manifestação e reflexão. Assim, torna-se imprescindível tanto retomar alguns pressupostos histórico-sociais orientadores do ensino de sociologia nesta etapa da educação básica, bem como conceituar o e problematizar a relação entre produção audiovisual e culturas juvenis. A partir do intercruzamento entre o ensino de sociologia e a problemática das mídias, busca-se levantar os pressupostos metodológicos acerca do tipo de formação almejada pelas reflexões trazidas nesta disciplina, tendo a figura do(a) adolescente do Ensino Médio em sua identidade midiática cultural, o princípio norteador de tais práticas. Finalmente, o propósito é o de lançar mão de estratégias comunicativas entre adultos e adolescentes, a luz do olhar sociológico, fazendo uso do cinema pela via da produção e da recepção juvenis.

PALAVRAS-CHAVE: Culturas Juvenis. Cinema. Produção Audiovisual. Ensino de Sociologia. Ensino Médio.

Sociology in high school, youth culture and cinema: possibilities of education and research

ABSTRACT

This article aims to reflect on the possible uses of audiovisual production, with emphasis on film language, in the context of teaching sociology at the secondary level of education. For that, it seeks to problematize the social construction of youth permeated by the massive influence of media on identity configurations of these groups, particularly the cinema as possibility of expression, manifestation and reflection. Thus, it is essential both to rethink some social-historical assumptions that guide the teaching of sociology at this stage education, as well as conceptualizing and discussing the relationship between audiovisual production and youth cultures. From the crossing between the teaching of sociology and the question of media, we seek to bring up the methodological assumptions about the type of education desired by the reflections made in this discipline, having

¹ Cientista social (licenciatura), mestre em Sociologia, ambos pela Unicamp, doutora em Ciências Humanas (UFSC). Atua na formação de professores/as, nas disciplinas de Sociologia e Antropologia.

the figure of the high school teen in its cultural media identity, the guiding principle of such practices. Finally, the purpose is to make use of communication strategies among adults and adolescents, in the light of the sociological view, making use of cinema via the youth production and reception.

KEYWORDS: Juvenile Cultures. Picture Show. Audiovisual production. Teaching Sociology. High School.

1. Apresentação e objetivos

Historicamente observa-se que o ensino de Sociologia no ensino médio tem buscado compreender os desafios do mundo contemporâneo, de modo a preparar o (a) aluno (a) a lançar mão de um olhar do tipo sociológico frente aos problemas sociais que os cercam. No entrecruzamento entre os objetivos da disciplina e o universo cultural dos (as) jovens parece haver um hiato, uma vez que a presença das mídias e das tecnologias, enquanto fenômenos sociais não têm de fato tido a mesma atenção como outras categorias como trabalho, classes sociais e Estado por exemplo. Assim, as culturas juvenis permeadas pelas mídias estão perdendo a oportunidade de serem encaradas como objetos de estudo da Sociologia em detrimento de outros saberes sociológicos que aparecem na maioria das vezes “desconectados” das realidades dos (as) estudantes do ensino médio. O objetivo deste artigo é lançar mão de inovadoras possibilidades de uso das mídias, em especial, do cinema no contexto da disciplina de sociologia como forma de estreitar os laços comunicativos entre professores (as) e alunos (as) e de promover um espaço para se pensar coletivamente certas categorias sociológicas. Efetivamente, com a mediação dos filmes é possível pensar sociologicamente tanto através de seus conteúdos propriamente ditos, quanto pela reflexão de seu uso e seu papel social bem como pela problematização de seus contextos de recepção, apropriação e produção de saberes.

Em relação à especificidade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, o que se observa é que devido à sua intermitência institucional esta não chegou a um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja unanimidade dentro de uma comunidade de professores (as). Como apontam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: “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” (BRASIL, p. 116, 2006). O mesmo documento aponta para a suposta liberdade conferida ao(à) professor(a) na escolha dos conteúdos a serem trabalhados, preocupando-se tão somente em não perder de vista o rigor sociológico. Apesar deste contexto, o texto chama a atenção para três tipos de recortes recorrentes nas propostas curriculares oficiais, nos

livros didáticos e mesmo nas práticas docentes: *conceitos, temas e teorias*. “(...) 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” (idem, p. 117). Segundo Moraes e Guimarães (2010) agregam-se a esses os princípios epistemológicos da pesquisa e do ensino de Ciências Sociais²: o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais.

Nesta mesma direção, Silva (2010) aponta para a importância da Sociologia na elaboração de conteúdos e metodologias de ensino sintonizadas com os sentidos do Ensino Médio, da juventude e das escolas. Tendo em vista a centralidade dos conteúdos midiáticos no imaginário dos (as) adolescentes e na configuração de suas identidades como apontam diversos autores(as) (STEINBERG; KINCHELOE, 2004; BUCKINGHAM, 2000; RIVOLTELLA, 2006; BORELLI, 2008), configura-se bastante oportuno trazer tais temáticas para o cotidiano escolar, sobretudo pelo caráter problematizador das realidades sociais inerente à abordagem sociológica. Em decorrência, a abordagem da produção audiovisual e dos conteúdos midiáticos nos remete a reconhecê-los enquanto fenômenos sócio-culturais, portanto submetidos aos procedimentos de estranhamento e de desnaturalização já mencionados.

Ao tomar produções tais como vídeos, cinema, televisão como objeto de estudos do campo sociológico, em linhas gerais, enseja-se conciliar os dois níveis que se interpenetram: o estudo crítico e estético-moral do campo dos discursos e das linguagens audiovisuais, dado seu caráter ideológico e na maioria dos casos mercadológico; e também a concepção do sujeito-receptor ativo, conhecedor e criativo que seja capaz não somente de ter uma visão crítica sobre tais conteúdos midiáticos, mas que se sinta instigado a produzir suas próprias mídias, compreendidas como formas de expressão, ou seja, como linguagem. Os campos de estudos da mídia e da educação tornam-se ainda mais pertinentes para este campo mediante o reconhecimento do papel do conhecimento e da informação nos processos de desenvolvimento econômico e nos processos de democratização política e social, conforme defende Martin-Barbero (2011). Novamente confirma-se a importância do desenvolvimento do olhar sociológico e antropológico em meio ao bombardeio imagético a que todos estão sujeitos, sobretudo em se tratando da concepção do (a) estudante como sujeito do processo de ensino-aprendizagem e como pesquisador(a) que atua junto com o(a) professor(a); ideia tão defendida pelas teorias críticas e pós-críticas de currículo (SILVA, 2010, p. 33).

² Os autores mencionam a importância de serem incorporadas as ciências sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia – quando se pensa no ensino de Sociologia. Isso se deve tanto à formação dos licenciados como variedade de temas que se inscrevem em uma ou outra dessas ciências, bem como a continuidade manifesta na relação entre elas, no sentido de construir pontes e não levantar muros (MORAES & GUIMARÃES, p. 10, 2010).

Hoje se experimenta uma espécie de crise do pensamento escolar, onde parece haver um abismo entre as expectativas dos adultos-professores (as) e a dos (as) alunos (as) (DAYREL, 2010; MARTIN-BARBERO, 2011).: de um lado a defesa de uma cultura letrada, linear, autoritária centrado no currículo hegemônico e de outro lado a experiência de outros saberes, linguagens, escrituras que transcendem a oralidade, o som, a imagem e a escrita que circulam pela sociedade, presentes nas sociabilidades dos(as) jovens. Nesse sentido, busca-se aproximar adultos e jovens do Ensino Médio a partir do desenvolvimento de estratégias comunicativas que permitam tanto problematizar os referenciais identitários juvenis quanto exaltá-los enquanto possibilidades de expressão, ampliadas e refletidas pelo olhar sociológico, a partir do uso de tecnologias e do desenvolvimento estético propiciado pela imersão num universo das produções audiovisuais.

2. Orientações Teórico-Metodológicas

Do ponto de vista de uma práxis pedagógica que considera os (as) alunos (as), no caso os (as) adolescentes do nível médio, como constituintes dos saberes para e sobre ele (a) produzido (as), parte-se da definição de escola e seu campo do currículo como um espaço de produção (e de contestação) de conhecimentos, cujo propósito consiste em

(...) habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia (GIROUX & MCLAREN, 1995, p. 95).

Nessa mesma linha, no caso específico do (a) professor (a) de Sociologia, compreende-se que este consiste num intelectual e produtor (a) de saberes sobre sua prática, sua escola, seus (suas) alunos (as) e sua disciplina e que o (a) estudante é sujeito parte integrante do processo de construção desse conhecimento. Portanto, é de fundamental importância que sejam trabalhados padrões mínimos de procedimentos de pesquisa que devem ser utilizados para que o resultado deles possa ter alguma valia no entendimento do fenômeno observado (MORAES; GUIMARÃES, 2010).

Nas interconexões entre os campos das ciências sociais e da educação, emergem os estudos de currículo como arena política (MOREIRA; SILVA, 2009) os quais levantam questões sobre a pertinência de determinadas práticas pedagógicas, os diferentes saberes que povoam o cotidiano escolar e as problemáticas, tensas e contraditórias relações entre os sujeitos, já que a escola configura-se enquanto espaço coletivo de construção de conhecimentos.

No entanto, Dayrel (2010) chama a atenção para a relação conflitante entre professores (as) do Ensino Médio, em especial os (as) de Sociologia e os (as) jovens estudantes, no sentido deste último não ser “levado a sério”: não sendo considerado como interlocutor (a) válido, desestimulando sua participação e seu protagonismo. Do outro lado, a queixa dos (as) professores (as) aponta para “uma postura de desesperança em relação às possibilidades educativas da escola, numa descrença no jovem aluno e na sua capacidade e interesse de aprendizagem” (p. 66). Ainda nas palavras do autor: “Dessa forma, evidencia-se uma dupla tensão envolvendo a juventude. Uma mais ampla, do mundo adulto com os jovens contemporâneos, e outra mais específica desses mesmos jovens com a escola, ambas demandando uma maior compreensão” (idem). Ao apontar para essa tensão, conclama-se um aprofundamento empírico das culturas juvenis, o que implica o desenvolvimento de estratégias de aproximação junto a esses grupos, cuja iniciativa e estratégia decorreriam da prática refletida do (a) professor (a)-pesquisador (a). Assim, além de estudar quem são, o que pensam e o que querem, os (as) professores (as) de Sociologia propõem (re) pensar coletivamente alguns importantes referentes de suas culturas e formas de expressão identitárias.

Ainda que não seja nosso objetivo aqui lançar mão dos estudos sobre as culturas juvenis³ com a profundidade merecida, interessa destacar sua dimensão histórico-social e como tal dinâmica, flexível e heterogênea. Nesse ponto de vista, o (a) jovem é visto enquanto sujeito social, com destaque à sua dimensão multicultural, onde são atravessadas e combinadas outras categorias como etnia, geração, raça, religião, classe social e gênero. Daí a importância de mapear o meio sócio-cultural, fazer uso da etnografia a fim de aprender a representativa de tais categorias na realidade sócio-cultural em questão.

Numa análise sobre as culturas juvenis nas cidades, Oliveira (2006) as caracteriza como marcadas pelas experiências propiciadas pelas novas tecnologias, as quais atuam não apenas como instrumento, mas como forma de expressão e de criação. Essas percepções são geradoras de inovadoras formas de sensibilidade que redefinem as sociabilidades juvenis.

Na perspectiva da presença das mídias, Sarlo (2000) pensando a relação dos(as) jovens com a televisão observa o enfraquecimento da experiência com a imagem, de forma a perder sua intensidade pela rapidez com que é manipulada. A televisão é uma atração sustentada na velocidade e o *zapping* confere liberdade ao espectador, exercido com rapidez no enlaçamento das imagens, num modelo de sintaxe submetida à autoridade do desejo à frente à mão. Para Martin-Barbero (apud OLIVEIRA, 2006) as mudanças inauguradas pela experiência com o *zapping* marcam as novas formas de experimentar, socializar-se e conceber as noções de tempo e espaço. Trata-se das experiências do

³ Para um aprofundamento teórico sobre a juventude ver: Pais (1993), Margulis (2000) e Dayrell (2005)

fluxo, da instantaneidade e da simultaneidade que fundem os tempos num constante culto ao presente. O importante deixa de ser o “estar reunido” para o “estar conectado”. “A experiência do fluxo tão presente no *continuum* das imagens da televisão, apresenta-nos agora uma nova continuidade: as das redes e circuitos, a dos conectados” (idem, p. 250). O que interessa desta discussão é a abertura que essas novas tecnologias propiciam para a alta interatividade, já que as tecnologias do século XX (cinema, rádio, TV) têm como característica a baixa interatividade tecnológica, já os suportes digitais mais recentes oferecem a interatividade como elemento constituinte das suas formas e conteúdos. Por consequência, as experiências juvenis favorecem novas formas de produção audiovisual como produtos híbridos, elaborados, numa convergência de linguagens.

Uma das maiores angústias vivenciadas nas escolas tem a ver com o que Martin-Barbero e Rey (2001) chamam de des-ordem na cultura, introduzida pela experiência audiovisual. Esta por sua vez atenta fundamentalmente contra o tipo de representação e de saber consagrados pela cultura letrada. O primeiro na história deste entrave cultural foi justamente o cinema, dizem os autores.

O cinema fazia parte do crescimento do sentido para o igual no mundo, o qual estava triturando a aura da arte, que era o eixo do que as elites tenderam a considerar cultura (...). Porém domesticada essa força subversiva do cinema pela indústria de Hollywood que expandiu sua gramática narrativa e mercantil no mundo inteiro, a Europa reintroduzirá, nos anos de 1960, uma nova legitimidade cultural, a do “cinema do autor”, recuperando o cinema para a arte e distanciando-o definitivamente da mídia que, nesses mesmos anos, fazia sua entrada na cena mundial: a televisão (p. 33)

As mídias dialogam entre si compondo mosaicos e bricolagens imagéticas, tal experiência tem definido as culturas juvenis na contemporaneidade, no entanto o que interessa particularmente é o cinema concebido enquanto forma de expressão, linguagem. Não existe uma teoria do cinema universalmente aceita. Para Turner (1997), o cinema não reflete nem registra a realidade como qualquer outro meio de representação. Em verdade ele constrói e reapresenta seus quadros da realidade por meio dos códigos, convenções, mitos e ideologias da cultura, bem como mediante práticas significadoras específicas desse meio de comunicação.

Na esteira do trabalho desenvolvido por Fresquet (2010) no campo da infância e do cinema, nos interessa igualmente abordar o cinema como experiência. Ismail Xavier (2003) afirma que a experiência do cinema constitui provavelmente a matriz fundamental de processos que ocupam na atualidade o(a) pesquisador(a) dos meios ou o(a) intelectual que interroga a modernidade e pensa as questões estéticas de nosso tempo. Em suas palavras:

A preocupação do cinema como dado novo de percepção, como técnica nova que, por isto mesmo, deve ser o lugar da construção de um novo olhar e de uma nova linguagem (...). É aí, na definição de programas dos poetas cineastas, que a concepção do cinema como experiência inaugural se radicaliza. O cinema feiticeiro, anticartesiano, de Epstein; o cine-olho, fábrica-de-fatos, de Vertov; o cinema intelectual, da montagem de atrações e do monólogo interior, de Eisenstein; o cinema visionário, da câmera como extensão do corpo e do olhar que supera os limites definidos pela cultura de Brakhage; o cinema como instrumento de poesia e do maravilhoso, dos surrealistas; estes são exemplos de um pensar e fazer cinema que reivindica o direito a experimentar negado pela indústria, que convoca a uma ampliação da aventura da nova percepção, sem as amarras do código vigente. (2003, p. 12)

O cinema, concebido como uma produção audiovisual privilegiada deixa de ser simples recurso para pensar as realidades sociais, no caso específico dos objetivos do ensino de Sociologia nas escolas, para tornar-se importante ferramenta comunicacional. Para tanto, objetiva-se proporcionar junto aos (às) alunos (às) do Ensino Médio momentos de reflexão coletiva e desenvolvimento de fruição estética, em todas as potencialidades do uso e leitura dos filmes.

A potencialidade formativa da produção de um audiovisual envolve tanto as diversas dimensões do cinema (cognitiva, psicológica, estética, social) em seus diferentes momentos (pré-produção, produção e pós-produção), como as diversas práticas educativas e culturais que configuram uma experiência teórica, prática, reflexiva e estética. Ou seja, entender a potencialidade do cinema como instituição, dispositivo e linguagem, ampliar repertórios culturais, desencadear novas sensibilidades e fazer audiovisual na escola, implica uma forma de conhecimento, de expressão e de comunicação capaz de aproximar educação, comunicação, arte e cultura através de um processo coletivo e intencional. (FANTIN, p. 6, 2007)

Nesse sentido, propõe-se a realização de projetos no contexto do ensino de Sociologia que num primeiro momento busquem problematizar as realidades socioculturais dos (as) estudantes, fazendo uso de filmes que principalmente suscitem a problemática da condição juvenil na contemporaneidade. Tal estratégia permitirá discuti-la a luz das novas experiências atravessadas pelas tecnologias e pela cultura da imagem, indo de encontro à problemática das especificidades locais. O levantamento de tais filmes poderá ser realizado em conjunto entre o (a) professor (a) de Sociologia e os (as) próprios (as) alunos (as). Há algumas sugestões de antemão que podem ser incorporadas ou não, dependendo dos (as) interesses envolvidos (as), ao final deste artigo, com uma breve sinopse.

Tendo em vista algumas possíveis metodologias de ensino, destacam-se sugestões de temas, conceitos e/ou teorias (BRASIL, 2006) a serem utilizados na análise e interpretação desses filmes no contexto da disciplina de Sociologia, de modo a relacioná-los às identidades juvenis do público em questão. É importante ressaltar que o uso do filme implica também uma investigação sobre suas condições de produção, um levantamento das críticas realizadas, um breve histórico de seus produtores (as) e autores (as) entre outras informações relevantes que contextualizam o filme. Tais filmes, em conformidade com o (a) professor (a) da disciplina, poderiam ser exibidos no momento

mesmo da aula, com promoção de debates e realização de atividades e/ou resenhas críticas que poderiam ser problematizados à luz do pensamento sociológico.

Durante todo o processo, os adultos envolvidos, a saber, os (as) professores (as), estariam atentos(as) às expressões das culturas juvenis, já que conforme atribui Oliveira (2006)

Os jovens, de forma mais marcante ainda, constroem e expressam sua identidade com base nas complexas escolhas de consumo simbólico que estão a sua disposição como num excitante hipermercado de imagens, símbolos, territórios, ideologias, referências, modas, objetos, bebidas, comidas etc. Essas identidades, assim, são narrativas que se articulam por meio do consumo e da produção culturais. Na sociedade contemporânea, os indivíduos fazem parte de vários grupos, aos quais acham-se ligados por mecanismos de projeção e identificação nos mais diversos sentidos (OLIVEIRA, 2006, p. 254)

Realiza-se destarte um esforço em compreender o mundo imaginário dos (as) jovens, sua linguagens, formas de expressão, no sentido de incorporar suas práticas no cotidiano das práticas escolares, com destaque às particularidades locais, e ponderar junto aos (às) mesmos (as) a influência da cultura mercadológica.

Após serem lançadas essas sugestões e problematizações dos primeiros filmes, os (as) adolescentes seriam instigados (as) a fazerem o mesmo: proporem filmes e reflexões sociológicas. Nesse horizonte, novas discussões seriam lançadas tendo em vista o exercício do estranhamento e da desnaturalização tanto do processo de produção desses filmes quanto das ideologias e representações trazidas em suas narrativas. Simultaneamente, será possível desenvolver uma estética do olhar, dada no plano do coletivo a partir da discussão da relação que se estabelece entre a enunciação de um sistema de significados e a intuição artística (SORLIN *apud* FANTIN, 2011).

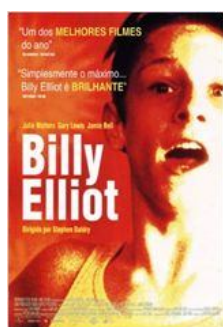
Após um contato com diferentes estilos de produções fílmicas, finalmente será possível vislumbrar novos usos, como propostas de oficinas de produção de vídeos, a partir do uso de tecnologias acessíveis aos (às) jovens. A ideia aqui, por exemplo, é que os (as) mesmos (as) constituam-se como co-produtores (as) culturais, a partir de um amadurecimento ético e estético das produções audiovisuais decorrente das etapas anteriores. O intuito é que nessa etapa, a partir da amostragem de várias técnicas simples, como produção de *stop motion* com máquina fotográfica ou filmes de um minuto, os (as) jovens sintam-se à vontade para expressarem-se através de seus referentes e simbologias de identidades culturais, numa atmosfera de criação e valorização da diversidade cultural étnica, de gênero, de raça, de classe, de geração, de localidade entre outros.

Quanto ao ensino de Sociologia, busca-se ampliar os conhecimentos no desenvolvimento de pesquisas que permitam a compreensão ampla e rigorosa da realidade social em jogo, com ênfase na problematização das mídias e das culturas juvenis. No tocante a educação voltada à produção

audiovisual, pretende-se que sejam desenvolvidas as seguintes habilidades e dimensões cognitivas junto aos sujeitos envolvidos, adultos e adolescentes: criticidade, criatividade, iniciativa, reflexividade, alfabetização audiovisual, concepção histórico-social entre outros. O objetivo é que os (as) jovens do Ensino Médio tanto se tornem receptores críticos bem como se sinta motivados (as) a tornarem-se também produtores culturais audiovisuais, partindo do primado da educação para os meios: “a criação de lugares onde os participantes possam explorar e se aproveitar das funções estéticas, rituais, éticas e ideológicas dos meios para a mudança social e cultural” (TODA; TERRERO, 2011, p. 151), atendendo assim as demandas da escola transformadora por que se pensa sociologicamente.

Assim, com a atenção voltada às culturas juvenis, tomando como ponto de partida os filmes que tratam a temática, desenvolve-se uma proposta de educar pela pesquisa, aliando os interesses e os saberes dos diferentes sujeitos envolvidos, a partir de suas especificidades. A proposta defendida por Demo (2011), parte da convicção de que a educação pela pesquisa é a marca própria da educação escolar e acadêmica, ou seja, ambas devem constituir um mesmo processo: educação pela pesquisa e pesquisa pela educação. Nesse sentido, a educação escolar faz-se e refaz-se na e pela pesquisa, o que permite ressignificar as práticas pedagógicas quanto ao seu propósito e finalidade educacionais, tendo os(as) jovens como seu ponto de partida e chegada, isto é, parceiros(as) ativos(as) nessa jornada.

I. ANEXO - Dicas de filmes a serem problematizados com os(as) jovens no contexto do ensino de Sociologia



Billy Elliot, 1999, Reino Unido, Direção: Stephen Daldry

Sinopse: Billy Elliot (Jamie Bell) um garoto de 11 anos que vive numa pequena cidade da Inglaterra, onde o principal meio de sustento são as minas da cidade. Obrigado pelo pai a treinar boxe, Billy fica fascinado com a magia do balé, ao qual tem contato através de aulas de dança clássica que são realizadas na mesma academia onde pratica boxe. Incentivado pela professora de balé (Julie Walters), que vê em Billy um talento nato para a dança, ele resolve então pendurar as luvas de boxe e se

dedicar de corpo e alma dança, mesmo tendo que enfrentar a contrariedade de seu irmão e seu pai sua nova atividade.

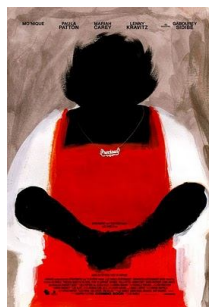
Temáticas sociológicas: juventude na contemporaneidade, questões de gênero (masculinidades), relações capitalistas, sindicatos



The Educators, 2003, Alemanha, Direção: Hans Waigartner

Sinopse: Jan (Daniel Brühl) e Peter (Stipe Erceg) são dois jovens que acreditam que podem mudar o mundo. Eles se auto-denominam "Os Educadores", rebeldes contemporâneos que expressam sua indignação de forma pacífica: eles invadem mansões, trocam móveis e objetos de lugar e espalham mensagens de protesto. Jule (Julia Jentsch) é a namorada de Peter, que está passando por problemas financeiros e, por causa deles, está saindo de seu apartamento alugado. Tempos atrás Jule se envolveu em um acidente de carro, que destruiu o carro de um rico empresário. Condenada pela justiça, ela precisa pagar um novo carro no valor de 100 mil euros, o que praticamente faz com que trabalhe apenas para pagar a dívida que possui. Como Peter viaja para Barcelona, Jan vai ajudá-la na mudança. Eles se conhecem melhor e Jan termina por contar a ela a verdade sobre os Educadores. Empolgada com a notícia, Jule insiste que ela e Jan invadam a casa de Hardenberg (Burghart Kloubner), o empresário que a processou. Após uma certa resistência, Jan concorda. Na casa eles agem como os Educadores, mudando os móveis de lugar, mas cometem um grave erro: Jule esquece no local seu celular. No dia seguinte, com Peter já tendo retornado da viagem mas sem saber do ocorrido, Jan e Jule decidem invadir novamente a casa de Hardenberg, para recuperar o celular. Porém o que eles não esperavam era que o empresário os surpreendesse dentro da casa, o que os força a sequestrá-lo.

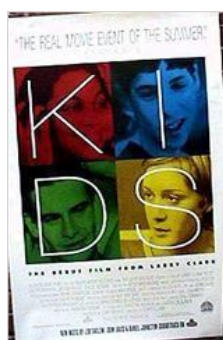
Temáticas sociológicas: juventude, utopias, ideologias, violência



Preciosa: uma história de esperança, 2010, EUA, Direção: Lee Daniels

Sinopse: 1987, Nova York, bairro do Harlem. Claireece "Preciosa" Jones (Gabourey Sidibe) é uma adolescente de 16 anos que sofre uma série de privações durante sua juventude. Violentada pelo pai (Rodney Jackson) e abusada pela mãe (Mo'Nique), ela cresce irritada e sem qualquer tipo de amor. O fato de ser pobre e gorda também não a ajuda nem um pouco. Além disto, Preciosa tem um filho apelidado de "Mongo", por ser portador de síndrome de Down, que está sob os cuidados da avó. Quando engravida pela segunda vez, Preciosa é suspensa da escola. A sra. Lichtenstein (Nealla Gordon) consegue para ela uma escola alternativa, que possa ajudá-la a melhor lidar com sua vida. Lá Preciosa encontra um meio de fugir de sua existência traumática, se refugiando em sua imaginação.

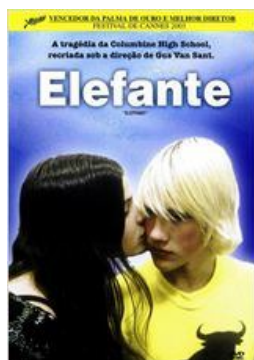
Temáticas sociológicas: Juventude, violência doméstica, questões de gênero, ideologia dominante, desigualdade social, exclusão social



Kids, 1995, EUA, Direção: Larry Clark

Sinopse: 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.

Temáticas sociológicas: Conflitos adolescentes, drogas, sociabilidades, geração



Elefante, 2003, EUA, Direção: Gus Van Sant

Sinopse: Um dia aparentemente comum na vida de um grupo de adolescentes, todos estudantes de uma escola secundária de Portland, no estado de Oregon, interior dos Estados Unidos. Enquanto a maior parte está engajada em atividades cotidianas, dois alunos esperam, em casa, a chegada de uma metralhadora semi-automática, com altíssima precisão e poder de fogo. Munidos de um arsenal de outras armas que vinham colecionando, os dois partem para a escola, onde serão protagonistas de uma grande tragédia.

Temáticas sociológicas: Conflitos adolescentes, utopia, violência, identidade, papel da escola



Entre os muros da escola, França, 2008, Direção: Laurent Cantet

Sinopse: François Marin (François Bégaudeau) trabalha como professor de língua francesa em uma escola de ensino médio, localizada na periferia de Paris. Ele e seus colegas de ensino buscam apoio mútuo na difícil tarefa de fazer com que os alunos aprendam algo ao longo do ano letivo. François busca estimular seus alunos, mas o descaso e a falta de educação são grandes complicadores.

Temáticas sociológicas: Adolescência, diversidade cultural, escola e exclusão social, ideologia, violência

3. Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares do Ensino Médio*. Brasília, DF, 2006.

BORELLI, S. Cenários juvenis, adultescências, juvenilizações: a propósito de Harry Potter. In BORELLI, S. & FILHO, J. F. (org). *Culturas Juvenis no Século XXI*. São Paulo: Educ, 2008

BUCKINGHAM, David. *After The Death Of Childhood: Growing Up In The Age Of Electronic Media*. Londres: Polity Press, 2000

DAYRELL, J. Juventud, grupos culturales y sociabilidad. *Jovenes: Revista de Estudios sobre Juventud*, Mexico, DF, n. 22, p. 128-147, 2005

_____. J. A juventude no contexto do ensino de sociologia: questões e desafios. In *Sociologia: ensino médio /* Coordenação Amaury César Moraes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 304 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 15)

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 9ª Ed. Revista. Campinas/SP: Autores Associados, 2011

FANTIN, Monica. *Mídia-educação e Cinema na Escola*. Revista TEIAS: Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16, jan/dez 2007

FRESQUET, A. *Cinema, infância e educação*. Trabalho apresentado na Anped 2010

GIROUX, H. & McLAREN, P. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. & SILVA. T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. 3a ed. São Paulo: Cortez, 1995

FANTIN, M. *Crianças, cinema e educação: além do arco-íris*. São Paulo: AnnaBlume, 2011

MARGULIS, Mário. La juventud es más que una palabra. In: _____ (Org.) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2000.

MARTIN-BARBERO, J. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação In CITELLI, A.O. & COSTA, M.C. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011

MOREIRA, Antonio & SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução In *Currículo, cultura e sociedade*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009

MORAES, A., GUIMARAES, E.; TOMAZI, N.. Sociologia. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília,DF, 2004. p. 343-372.

_____. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia In *Sociologia: ensino médio /* Coordenação Amaury César Moraes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MOREIRA, Antonio & SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução In *Currículo, cultura e sociedade*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda,

1993.

OLIVEIRA, R.C.A. Culturas juvenis na metrópole: cultura audiovisual, formas de expressão e consumo simbólico IN FREITAS, M.C. (org) *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006

OLIVEIRA, Roberto. Olhar, ouvir, escrever In *O Trabalho do Antropólogo*. São Paulo: UNESP, 1998

REIS, C.E. A formação pedagógica para as licenciaturas. In SEARA, I.C Et alli (org) *Práticas pedagógicas e estágio: diálogos com a cultura escolar*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008

RIVOLTELLA, P. C. *Screen generation: gli adolescent e le prospettive dell'educazione nell'et' dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero, 2006

SARLO, B. *Cenas da Vida Pós-Moderna: Intelectuais, Arte e Vídeo-Cultura na Argentina*. Tradução Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000

SILVA, I. O ensino de sociologia/ciências sociais no Brasil: história e perspectivas In *Sociologia: ensino médio*/Coordenação Amaury César Moraes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

304 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 15)

STEINBERG, Shirley & KINCHELOE, Joe (org). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004

TODA, J.M. & TERRERO, S. Avaliação de metodologias na educação para os meios. IN CITELLI, A.O. & COSTA, M.C. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011

TURNER, G. *O cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997

VELHO, G. Observando o Familiar In *Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999

XAVIER, I. (Org.) *A experiência do cinema*. São Paulo: Graal, 2003.

Dossiê Ensino de Sociologia

A problemática micro/macro na Sociologia da Educação: um estudo comparativo entre as noções de *habitus*/campos (Bourdieu) e ação comunicativa/ação instrumental (Habermas)

Franciele Otto¹

RESUMO

O presente estudo tem como tema de investigação o debate micro/macro, característico da sociologia contemporânea, partindo das obras de Pierre Bourdieu e Jürgen Habermas, com enfoque específico no campo educacional. A pesquisa justifica-se no sentido de produzir um trabalho comparativo que busque descrever, interpretar e correlacionar os significados sociológicos dos conceitos de *habitus*/campos na teoria social de Pierre Bourdieu e de ação comunicativa/ação instrumental na teoria social de Jürgen Habermas, no que diz respeito às suas análises da educação, partindo da seguinte pergunta: como a relação micro/macro ou individual/coletivo é operacionalizada por Bourdieu e Habermas no contexto da questão da educação? A metodologia utilizada é a investigação bibliográfica com as análises pautadas no método comparativo, a partir da abordagem da sociologia da educação. Analisou-se a trajetória e desenvolvimento do pensamento dos autores; fez-se uma descrição dos conceitos de *habitus*/campos e ação comunicativa/ação instrumental; e verificou-se a forma de aplicação destes conceitos nos objetos relacionados à educação.

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia da Educação. Pierre Bourdieu. Jürgen Habermas.

ABSTRACT

The present study has as subject of research the micron/macro debate, characteristic of sociology contemporary, inside of the work of Pierre Bourdieu and Jürgen Habermas, with specific approach in the educational field. The research is justified in the direction to produce a work comparative that it searches to describe, to interpret and to correlate the sociological meanings of the concepts of *habitus*/campus in the social theory of Pierre Bourdieu and communicative action/instrumental action in the social theory of Jürgen Habermas, in what says respect to analyses of the education, leaving of the following question: How the relation micron/macro or individual/group is to able Bourdieu and Habermas in the context of the education question? The used methodology is the bibliographical inquiry with the analyses to be based in the comparative method, from the boarding of the education sociology. It was analyzed trajectory and development of the thought of the authors; make a description of the concepts of *habitus*/campus and communicative action/instrumental action; and verified the application form of these concepts in objects related to the education.

KEY-WORDS: Sociology of Education. Pierre Bourdieu. Jürgen Habermas.

¹ Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Regional de Blumenau - FURB e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Professora substituta da Universidade Regional de Blumenau - FURB.

1. Introdução

Os objetos de estudo da sociologia contemporânea têm se voltado constantemente para a resolução da dicotomia que permeia esta ciência desde os clássicos: a questão da oposição existente entre a determinação do indivíduo pelas estruturas sociais e vice-versa (dimensão microsociológica e dimensão macrosociológica). Ao longo do desenvolvimento científico da Sociologia, diversos autores discutiram este tema e tentaram propor soluções, porém há algum tempo esta discussão ampliou sua força, formando a base epistemológica dos debates da contemporaneidade deste campo científico.

Em meio aos citados debates contemporâneos encontram-se as obras dos autores Pierre Bourdieu e Jürgen Habermas. O debate contemporâneo da sociologia está presente nas produções destes autores, em especial traduzido em quatro noções: *habitus*/campos e ação comunicativa/ação instrumental, respectivamente. A temática geral deste estudo concentra-se em torno da discussão de determinação indivíduo/estruturas sociais - doravante tratados por micro/macro – no interior da obra destes autores, com enfoque específico nas ideias sugeridas por eles a respeito do campo educacional. Em síntese, pode-se dizer que o tema da investigação é o debate micro/macro na sociologia da educação de Bourdieu e Habermas.

Diante disto, este texto propõe apresentar partes conclusivas de um trabalho comparativo de conclusão de curso que objetivou descrever, interpretar e correlacionar os significados sociológicos dos conceitos de *habitus*/campos em Pierre Bourdieu e de ação comunicativa/ação instrumental em Jürgen Habermas, no que diz respeito às suas análises da educação, partindo da seguinte pergunta: como a relação micro/macro ou individual/coletivo em Bourdieu e Habermas tem sido operacionalizada no contexto da questão da educação?

A sociologia da educação tem trabalhado, epistemologicamente, com mais frequência fazendo uso dos instrumentos e teorias sociológicas e voltando-os ao objeto educação. A proposta deste estudo encontra-se na realização do processo inverso: iniciar as análises na educação - ou seja, na utilização dos conceitos de *habitus*/campos e ação comunicativa/ação instrumental nas sociologias da educação de Bourdieu e Habermas – e, por conseguinte, partindo deles compreender quais os significados sociológicos da utilização desses conceitos por seus autores. Portanto, parte-se da hipótese segundo a qual, ao operacionalizarem estas noções, os autores estariam produzindo nelas um significado sociológico: a tentativa de resolução da dicotomia individual/coletivo, micro/macro, ação/estrutura, autonomia/determinação.

Metodologicamente, este estudo enquadra-se nas pesquisas de tipo qualitativas, mais especificamente bibliográficas - considerando que o material utilizado diz respeito à parte dos escritos dos dois autores anteriormente apresentados – e teve como procedimento analítico o método comparativo, por meio do qual se produziu a síntese do desenvolvimento da obra dos autores, descrição dos conceitos já citados e sua operacionalização nos estudos a respeito do campo educacional. A abordagem utilizada nas análises do *corpus* empírico obtido é de tipo sociológica, mais especificamente proveniente da sociologia da educação.

2. A Questão da Educação em Pierre Bourdieu

Os conceitos identificados na obra de Pierre Bourdieu como correspondentes às dimensões microsociológica e macrosociológica foram, respectivamente, *habitus* e campos. A articulação entre *habitus* e campos na obra bourdieusiana está presente também na área em que essas teorias atingiram maior grau de polêmica e debate: o campo educacional. Para aplicar suas teorias aos aspectos conceituais deste campo, pode-se afirmar que a dimensão individual do mundo social, o *habitus*, encontra-se nos alunos; enquanto que a dimensão estrutural, o campo, está expressa na instituição escolar e nos elementos que a compõem. Considerando estes aspectos, esta sessão objetiva descrever a utilização dos conceitos de *habitus* e campos na teoria sobre o campo educacional de Bourdieu - em cuja obra está presente constantemente a questão educativa - bem como uma síntese de suas discussões sobre a educação.

Considerando os elementos sociais prévios incutidos no agente, Bourdieu questiona a neutralidade da escola e defende que o campo educacional representa e cobra dos alunos posturas e valores compatíveis aos *habitus* de classe das culturas dominantes. A bagagem social e cultural de cada indivíduo é formada na base de um grupo social, interpelada por campos específicos que se interligam e localizam o agente num determinado ponto do espaço social, e que participam da constituição do *habitus* individual. Por homologia, os agentes com disposições específicas para a ação se aproximam nesse espaço e constituem, portanto, por meio da conjunção de seus *habitus* individuais, um *habitus* de classe. Nesse sentido,

A idéia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo. Dada a posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras seriam mais arriscadas. Na perspectiva de Bourdieu, ao longo do tempo, por um processo não deliberado de

ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis, acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos sujeitos como parte de seu *habitus* (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 22).

Considerando a educação como campo estrutural interveniente no *habitus* dos diversos grupos sociais, esta lógica indica que estes grupos passam a adequar suas possibilidades de sucesso ou fracasso no campo educacional de acordo com suas chances objetivas, partindo dos exemplos já historicamente construídos. Sustenta-se assim, conforme o aparato teórico de Bourdieu, que cada grupo social apropria-se do campo educacional de forma diferente, de acordo com a necessidade de utilização da escolarização para manutenção ou alteração de sua posição no espaço social². Os membros de cada grupo social investiriam, portanto, neste campo, conforme o grau de suas possibilidades de êxito. Assim, suas estratégias, baseadas nas possibilidades objetivas de êxito, seriam formadas pelas aspirações subjetivas somadas às condições objetivas, conforme demonstra o esquema abaixo³.

ASPIRAÇÕES SUBJETIVAS	+	CHANCES OBJETIVAS	=	POSSIBILIDADES CONCRETAS/REAIS
--------------------------	---	----------------------	---	-----------------------------------

As relações de disputa entre os diversos grupos, constituintes dos mais diversos campos sociais, determinam o que pode ser considerado como cultura legítima em um determinado momento histórico. A capacidade de legitimação estaria, portanto, diretamente relacionada à força do grupo social que a sustenta, ou seja, os grupos socialmente dominantes impõem seu poder ao campo educacional, que legitima sua cultura. Como para participar efetivamente de um campo social o agente necessita compreender a comunicação inerente ao campo, as classes desfavorecidas têm dificuldades neste ingresso, pois não foram socializadas na cultura dominante que determina estas formas de comunicação. Assim, a comunicação pedagógica não é igualitária, mas reproduz e legitima desigualdades anteriores, que permanecem nas camadas sobrepostas constituintes do *habitus* secundário (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

² Sobre os aspectos diferenciados de relacionamento dos diversos grupos sociais com o campo educacional, ver síntese em OTTO, 2007.

³ Esquema extraído de OTTO; KOHLER (2007).

Para Bourdieu a escola nega que seu público seja diferenciado, nega que existam diferentes *habitus* entre os alunos. Consequentemente, o aluno que não tiver suas disposições conformadas à estrutura do campo, ou seja, não possuir o capital específico do campo, pode sofrer o insucesso. Cada campo social possui um *habitus* próprio, e apenas quem tiver incorporado o *habitus* do campo tem condições de jogar o jogo desse campo e de acreditar na importância desse jogo (LAHIRE, 2002). Esta situação é caracterizada como a *illusio*. Sobre a conformidade dos agentes aos campos sociais Catani; Pereira (2002, p. 110) esclarecem, fundamentados em Bourdieu, que:

Dado que os capitais são as dimensões do espaço social, as relações nele ocorridas são também relações de força. A posição do agente no espaço social, determinada pelo volume do capital global possuído e pelo peso relativo dos capitais particulares na composição total do capital, implica em uma maior ou menor dominação/ subordinação em relação às demais posições. Em cada campo específico, quanto maior o volume do tipo de capital eficiente em todos os jogos do campo, maior a probabilidade do agente ocupar uma posição dominante. Visto que as relações de força do espaço social são relações de poder, os agentes alocados nas posições dominantes no espaço social são possuidores de uma espécie de capital, o capital simbólico, geralmente reconhecido como prestígio, fama e aceito como legítimo pelos outros e, por conseguinte, na qualidade de proprietários de capital simbólico, possuem o poder de impor as visões do mundo social.

Estes pressupostos teóricos têm possibilitado o desenvolvimento de uma grande quantidade de estudos empíricos. A título de exemplo, podemos citar os estudos sobre o campo educacional brasileiro. De forma geral, pode-se dizer que diversos autores apropriaram-se do arcabouço teórico de Bourdieu relacionado à questão educacional, em suas investigações. Em artigo sobre as apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, partindo de periódicos da área, Catani, Catani e Pereira (2001) distinguem três formas de apropriação das obras deste autor: apropriação incidental, conceitual tópica e do modo de trabalho. A apropriação incidental é caracterizada por referências tópicas ao autor (67% dos artigos consultados no estudo enquadravam-se nesta categoria); a apropriação conceitual tópica deixa entrever a utilização de citações e conceitos do autor (18% dos artigos consultados); e a apropriação do modo de trabalho, constituinte de 15% dos trabalhos consultados no estudo, caracteriza-se pela utilização sistemática de conceitos e noções do autor e pela preocupação com o *modus operandi*⁴ da teoria. Como exemplos podemos citar:

1) *Apropriação tópica*: recente apropriação teórica de Bourdieu encontra-se em artigo de Batista (2007), que discute de forma relacional a formação superior, matrimônio e leitura em professoras de Português, onde "o que se propõe é comunicar um caso de uso da sociologia de Bourdieu para compreender características sociais e culturais de professoras de Português do ensino

⁴ *Modus operandi*: construção do objeto, pensar relacional, análise reflexiva, objetivação do sujeito objetivante, etc. Para um aprofundamento desta discussão ver Catani, Catani e Pereira (2001).

médio e da segunda metade do fundamental, realizado em meados da década de 1990" (BATISTA, 2007). Em todo o artigo são referenciadas obras de Bourdieu, porém a relação entre *habitus* e campos é descrita na investigação em específico quando o autor refere-se a esquemas e disposições socialmente construídos em que se baseiam as relações de dominação que fortalecem a identidade dos docentes (BATISTA, 2007). Ademais, suas considerações finais baseiam-se numa sociologia reflexiva, proposta por Bourdieu, no que tange aos processos de mobilidade social e cultural das famílias das docentes, cujas histórias serviram de material empírico para o artigo.

2) *Apropriação conceitual*: esta apropriação deu-se no trabalho de Silva (2005) que discute o *habitus* professoral relacionado ao aprendizado do ato de ensinar, verificando como futuros professores concebem a disciplina de didática no currículo do curso que os formou e sobre como se aprendia a, efetivamente, ensinar. Como o objetivo do estudo constitui-se em saber como a prática de ensinar na sala de aula era apreendida, a autora utilizou-se da teoria da ação prática de Bourdieu, partindo das noções de campos e *habitus*. Neste sentido, o conceito de *habitus* ajuda a pensar - além de um *habitus* de classe professoral enquanto esfera do campo educacional - nas representações que os futuros professores constroem sobre a forma de aprender a lecionar. A autora afirma que o *habitus* professoral "faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática" e conclui que os modos de ser e agir dos professores são formados pelos condicionantes externos existentes no campo educacional, assim a produção do *habitus* professoral é realizada durante o exercício profissional, e não durante a formação docente (SILVA, 2005).

3) *Apropriação do *modus operandi**: Setton (1994) apropriou-se do *modus operandi* da sociologia de Bourdieu para produzir esta pesquisa, realizada em 1987, cujo objetivo era conhecer o universo social e cultural dos setores médios da cidade de São Paulo. Ela buscou apreender como estes grupos se relacionavam com a dimensão cultural, seus gostos e suas proximidades com as mercadorias de caráter simbólico. Assim, a pesquisa partiu das reflexões e materiais empíricos trazidos por Bourdieu em suas pesquisas sobre os aspectos culturais como reflexos das relações de poder. O material empírico e o embasamento teórico permitiram traçar um perfil geral do consumo e das práticas culturais das camadas médias. O estudo verificou que a diferenciação da busca dos bens culturais não se dava pela origem social, mas pelos estabelecimentos escolares frequentados pelos agentes investigados (SETTON, 1994).

Pierre Bourdieu produziu obras significativas para o campo da sociologia da educação, que possuem desdobramentos em diversas apropriações de outros autores, que se utilizam principalmente do arcabouço conceitual do autor. *Habitus* e campos são conceitos presentes e frequentemente

utilizados com a finalidade de compreender o mundo social, porém também sofreram apropriações para o campo educacional, enquanto dimensões sociológicas.

3. A Questão da Educação Em Jürgen Habermas

Habermas não é considerado, no campo sociológico, como teórico que tenha formulado uma sociologia da educação (como Bourdieu o fez) e estudado a educação propriamente dita, porém sua produção teórica fundamentou diversos trabalhos e investigações a respeito do campo educacional. Os conceitos de ação instrumental e ação comunicativa aparecem nesse montante com frequência, e nas mais diversas discussões. A ação instrumental refere-se, nesse contexto, à interação do aluno com a escola – dimensão institucional -, que torna-se a estrutura utilizada para obtenção dos fins: a certificação e a legitimidade social. A ação comunicativa manifesta-se na interação entre professores e alunos onde, apesar da situação de desigualdade, o objetivo é produzir o entendimento através do processo educativo. Seguem, portanto, aspectos sintetizados da utilização das teorias habermasianas na educação, objetivando descrever a utilização dos conceitos de ação instrumental e ação comunicativa neste campo.

Longhi (2005) propõe, a partir das teorias de Habermas (em especial dos conceitos de ação comunicativa e ação instrumental) uma forma de interpretar as funções que a escola tem a cumprir na sociedade. Estas funções voltam-se à aprendizagem e ao exercício da crítica, pois esse é o principal instrumento racional para civilizar e conter os desejos de dominação existentes entre os seres humanos, que desvirtuam a racionalidade comunicativa.

Na instituição educacional são desenvolvidas ações que se aproximam do caráter da ação comunicativa, ou seja, do agir orientado pelo entendimento para a obtenção de um consenso. É quando todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem agem comunicativamente que o ambiente educativo é racional e, portanto, ideal. A escola é uma instituição que apresenta uma característica dupla em relação aos estudos de ações de Habermas: em certo aspecto ela é espaço de ação estratégica, na medida em que ensina técnicas para o exercício do trabalho; em outro é espaço de realização de ações transformadoras para a busca de novas formas coletivas de viver em sociedade. Assim, a escola seria tanto um subsistema – por ser colonizada pelo sistema -, quanto uma instituição social gerada pelo mundo-da-vida. Por estar originada no mundo-da-vida é mais próximo desta que a instituição educativa se localiza (LONGHI, 2005).

Esta ambiguidade pode ser percebida na análise de aspectos históricos da instituição educativa, a começar pelo fato de que em sua origem a educação não era institucionalizada, o ensino

era assumido por outras instituições sociais: a Igreja ou as sociedades de artesãos, por exemplo. Desde então pode observar-se que a função da escola tem sido a reprodução dos conteúdos simbólicos de um grupo social – que constituem o mundo-da-vida – tais como a cultura, a concepção de sociedade, suas formas de vida, os modelos ideais de indivíduo, entre outros. Essa reprodução ocorre na socialização do indivíduo, através da aprendizagem das regras de uso da linguagem, por exemplo. A institucionalização da escola deu-se justamente pela necessidade de transmitir aspectos do mundo sistêmico, ou seja, passar às novas gerações os conhecimentos necessários às funções produtivas (LONGHI, 2005). Atualmente a escola produz totalmente a institucionalização da educação por meio de um subsistema especializado em diferentes saberes, criado em decorrência da diferenciação das esferas relativas à ciência, à moral e à estética.

Essa complexa natureza da instituição escolar nos alerta e coloca sob suspeita o reducionismo e a conseqüente debilidade (quem sabe carregada de ideologia) daqueles estudos e pesquisas sobre ela mesma, onde prevalecem as concepções e instrumentos metodológicos de caráter sistêmico, e igualmente no caso dos estudos exclusivamente fenomenológicos sobre essa instituição. A complexidade de uma instituição escolar e a natureza de suas funções deriva, em boa lógica, num projeto de análise dialética, na qual integram-se o método empírico (mais adequado para a compreensão dos componentes sistêmicos) e o método hermenêutico (mais adequado para a compreensão de objetos vinculados especificamente com o *mundo da vida* dos participantes), obrigando o primeiro estar subordinado ao segundo, e, por último, passando os dois pelo crivo do método crítico-ideológico, que traz para o plano analítico todos os componentes sociais (interesses, mecanismos de dominação, conflitos etc) que intervêm em qualquer dinâmica escolar analisada. Essa perspectiva crítico-ideológica ocorre quando os critérios de avaliação estiverem orientados para a emancipação, bem como contribui para a análise e posterior intervenção orientada para a transformação da realidade escolar (LONGHI, 2005, p. 110).

Para analisar a dupla dimensão da instituição educativa há, portanto, necessidade de um esquema analítico misto que comporte esta dualidade, o que se encontra nas construções conceituais de Habermas. Por meio delas, em especial a questão do agir comunicativo, pode-se compreender como a escola opera em relação à reprodução da esfera simbólica das sociedades, bem como a reprodução do sistema social. Segundo Longhi (2005) para as análises da escola deve-se apenas adaptar o esquema de análise, pois deve ser considerado que no espaço escolar as concepções simbólicas têm um peso maior, pela transmissão das questões prático-morais.

Gonçalves (1999), ao utilizar-se do arcabouço habermasiano para voltar-se à educação, analisa as possibilidades educacionais da ação comunicativa em projetos de ação interdisciplinar. A autora analisa as possibilidades da teoria da ação comunicativa oferecer ideias norteadoras para a realização de um projeto interdisciplinar na escola, por oferecer bases que objetivam o entendimento mútuo. Habermas contribui como fundamento desse projeto por ser um processo de interação

comunicativa, onde a ação pedagógica é coordenada e justificada em conjunto, partindo da troca de conhecimentos e enfoques inerentes a cada disciplina. Essa ação pedagógica, que se trata de uma ação comunicativa, precisa ser regida por regras que passem por um consenso dos profissionais envolvidos, uma vez que a ação comunicativa é regida pelo princípio da não-dominação. Além disso, para que a ação seja coordenada pelo entendimento, é necessário que todos os participantes do projeto interdisciplinar estejam de acordo com suas pretensões de validade, ou seja, com a validade de suas manifestações, e as reconheçam intersubjetivamente.

Medeiros (2004) apropria-se de Habermas como fundamento para a compreensão da educação, partindo do espaço da comunicação neste autor. Considerando que a linguagem pode coordenar atividades comunicativas, a concepção de uma educação comunicativa valoriza atividades de cunho educacional que utilizam interativamente e cognitivamente a linguagem, enquanto espaço de construção de conhecimento. O autor ressalta a importância do uso de didáticas inovadoras, tais como a utilização de multimídia na educação comunicativa. Ele considera que o agir comunicativo é o espaço que "germina e é germinado por aspectos interativos e cognitivos que posicionam o fenômeno da compreensão entre o agente comunicativo e o mundo" (MEDEIROS, 2004). A comunicação é um campo propício para a produção de novos sujeitos, pois permite o diálogo entre as diferenças, estimulando o respeito igualitário à condição humana. Assim, não pode haver o jogo estratégico da ação instrumental entre sujeito e objeto, e o agir comunicativo permite que a educação participe do processo de emancipação humana.

Estudos de currículo escolar também já possuem trabalhos embasados em Habermas, como o de Macedo (1993). Ele argumenta que correntes teóricas como o empiricismo e o positivismo reduziram todas as dimensões das ações humanas às ações instrumentais, enquanto interesse técnico. O conhecimento técnico segue regras estabelecidas pelo mundo físico, e a argumentação neste campo de conhecimento é de difícil acesso, em consequência da linguagem utilizada. Ou seja, para participar das discussões presentes nesse campo é necessária certa competência linguística específica. No campo curricular, as posturas tecnicistas defendiam o ingresso de diversas disciplinas como a psicologia, estatística e outras de campos específicos, dificultando a ação pedagógica do professor leigo no linguajar científico da área e, assim, incapaz de problematizar as questões surgidas.

Em síntese, apesar de não ser um teórico da sociologia da educação propriamente dita, Habermas contribuiu significativamente para os estudos deste campo, considerando a apropriação que outros autores fizeram de suas obras e transpuseram para os estudos educacionais. Os conceitos-chave de suas produções serviram de embasamento para discussões sobre diversos objetos relacionados à educação, tais como currículo, projetos interdisciplinares, linguagem, entre outros. Dessa forma, o autor contribuiu para a visualização da educação a partir da perspectiva sociológica.

4. Considerações Finais

Em relação ao desenvolvimento do pensamento de Bourdieu e Habermas, a mais nítida semelhança encontrada relaciona-se às suas formações iniciais, ambas em Filosofia, e às suas conversões às Ciências Sociais. Além disso, os dois autores fundamentam-se em diversas correntes de estudos, não possuem uma filiação teórica unilateral na qual se baseiam em todas as suas obras, permitindo assim uma variabilidade de influências teóricas e procedimentos metodológicos. Os dois autores compartilham também de um forte enfoque nas interações sociais, Bourdieu analisando a dimensão relacional e Habermas analisando as formas de comunicação entre as pessoas, bem como se preocupam em investigar as esferas reprodutivas da sociedade, partindo dos sistemas simbólicos. Outra preocupação comum é em tornar os conceitos de suas obras universalizáveis no sentido de poderem ser aplicados em outras pesquisas.

A principal diferença entre os pensamentos destes autores é o fato de Bourdieu produzir um arcabouço de sociologia da educação propriamente dita, enquanto Habermas apenas é apropriado por outros autores em estudos sobre objetos educacionais, não tendo produzido estudos próprios com essa problemática. Esta diferença reflete-se claramente quando se propõe uma análise da obra bourdieusiana e habermasiana com vistas à educação, enquanto na primeira encontra-se o objeto 'educação' de forma direta e explícita, na segunda é necessário observar com mais afinco para encontrar as formas implícitas de análise deste fenômeno. Outra diferença considerável concentra-se na forma como os autores vêem o mundo social: Bourdieu é bastante pessimista quando trata das esferas reprodutivas permeadas pelas lutas pela dominação; enquanto Habermas é mais otimista no sentido de defender que a essência humana objetiva atingir o entendimento através da comunicabilidade, ainda que a ação instrumental muitas vezes domine o espaço.

Percebeu-se, durante o andamento deste estudo, que no campo acadêmico brasileiro existem poucos trabalhos que utilizam o conceito de ação instrumental de Habermas: alguns autores referem-se ao conceito, porém não há uma análise detalhada do uso deste conceito aplicado ao objeto educacional. A maior parte das apropriações realizadas do autor concentra-se no conceito de ação comunicativa voltada ao entendimento e também no conceito de consenso. Em Bourdieu o conceito menos explorado nessa área é o de campo, apesar de haverem referências esporádicas à esta noção. Nesse sentido, sugere-se que os desdobramentos dessa investigação possam estar relacionados a estudos sobre o conceito de ação instrumental na educação (em Habermas) e a um maior desenvolvimento do estudo da noção de campo nesta área (em Bourdieu).

5. Referências

- BATISTA, Antônio A. G. Professoras de Português, formação superior, matrimônio e leitura: um caso de estudo. *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P. 79-109.
- CATANI, Afrânio; CATANI, Denice B; PEREIRA, Gilson R. De M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 17, p. 63-85, maio/jun/jul/ago 2001.
- CATANI, Afrânio; PEREIRA, Gilson R. De M. Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 107-120, jul/dez 2002.
- GONÇALVES, Maria Augusta S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol XX, n. 66, p. 125-140, abril 1999.
- LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação & Sociedade*. Campinas, vol XXIII, n. 78, p. 37-55, abril 2002.
- LONGHI, Armino José. *A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas: uma abordagem reflexiva*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes de. *Pensando a escola e o currículo à luz da teoria de J. Habermas*. Revista Em Aberto. Brasília, vol 12, n. 58, p. 38-45, abril/junho 1993.
- MEDEIROS, José W. De Moraes. *O espaço da comunicação em Jürgen Habermas: reflexões para a educação*. Anais do IV Encontro do Núcleos de Pesquisa da Intercom, 2004.
- NOGUEIRA, Cláudio M. M; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol XXIII, n. 78, p. 15-36, abril 2002.

OTTO, Franciele. Formas de acompanhamento escolar que predisõem ao sucesso escolar em famílias das classes populares. *Revista Travessias*, v. 1, 2007.

OTTO, Franciele ; KOHLER, Rafaela F. . Desigualdades frente à escola e à cultura: estudo a partir das formas de acompanhamento escolar e dos valores sócio-cognitivos que predisõem ao sucesso escolar em famílias das classes populares. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 2, p. 123-144, 2007.

SETTON, Maria da G. J. Professor: Variações sobre um gosto de classe. *Educação e Sociedade*, n.47, abr/1994, p.73-97.

SILVA, Marilda da. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 29, p. 152-163, maio/jun/jul/ago 2005.

Artigo**Para além do Iluminismo: problematizando conceitos de cultura e política na desconstrução de estereótipos racistas**

Elisângela de Jesus Santos¹
Sergio Luis de Souza²

RESUMO

Este texto apresenta parte das elaborações por nós realizadas sobre as articulações existentes entre os conceitos de política, cultura e as relações sócio-étnico-raciais no Brasil. Estas concepções são fruto da pesquisa sobre as redes engendradas pelas populações negras ao longo do século XX, no nordeste paulista e está pautada por relatos orais. O aspecto aqui ressaltado diz respeito às limitações teórico-metodológicas geradas por concepções etnocêntricas dos conceitos de cultura e política presentes em estudos referentes às relações étnico-raciais no Brasil e à cultura e história dos afro-brasileiros. Nosso intuito é problematizar o imaginário repleto de representações negativas sobre africanos e seus descendentes no Brasil. Tal epistemologia propõe uma leitura da realidade social considerando sua multiplicidade de tempos e espaços históricos contemporâneos entendendo que a produção de conhecimento científico deve contribuir para a superação de desigualdades entre negros e brancos cujo êxito depende da superação de fundamentos iluministas e evolucionistas. A construção de novas epistemologias que abarquem outras cosmovisões é movimento fundamental para a superação do racismo no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Política. Relações étnico-raciais. Relatos Orais. Epistemologia.

Beyond the enlightenment: analyzing concepts of culture and politics and deconstructing racist stereotypes.**ABSTRACT**

This paper presents part of the elaborations made by us on the existing links between the concepts of politics, culture and socio - ethnic- racial relations in Brazil. These conceptions are the result of research on networks engendered by black populations throughout the twentieth century in northeastern São Paulo and is guided by oral reports. The aspect highlighted here concerns the theoretical and methodological limitations generated by ethnocentric conceptions of the concepts of culture and politics found in studies concerning ethnic- racial relations in Brazil and the culture and history of african - Brazilian. Our aim is to problematize the imaginary full of negative representations of Africans and their descendants in Brazil. This epistemology proposes a reading of

¹ Doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara. Coordenadora do Catavento: redes e territórios de culturas e identidades, grupo de estudos e pesquisas para as culturas populares associado ao CLADIN/NUPE/LEAD. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP.

² Doutor em Sociologia pelo Programa de Pós Graduação em Sociologia UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Diretor de Pesquisa do Centro Universitário de Mineiros - GO. Coordenador do Núcleo de Estudos afro-brasileiros e Africanos "Mestre Martiniano José da Silva" (NEAB-UNIFIMES). Pesquisador Associado ao CLADIN/LEAD.

social reality considering its multiplicity of times and spaces contemporary historical understanding that the production of scientific knowledge should contribute to overcoming inequalities between blacks and whites whose success depends on overcoming the Enlightenment and evolutionary foundations. The construction of new epistemologies that cover other worldviews is critical to overcoming racism movement in Brazil.

KEYWORDS: Culture. Politics. Ethnic and racial relations. Oral reports. Epistemology.

1. Referenciais Iluministas, Evolucionistas e os conceitos Etnocêntricos de Cultura e Política

Ao longo da história do Ocidente desenvolveu-se um imaginário repleto de representações negativas sobre os africanos e seus descendentes (as populações de pele escura). Essas concepções foram internalizadas e forjaram juízos preconceituosos que se perpetuaram durante os séculos XX e XXI. Um dos marcos para o entendimento da construção deste imaginário etnocêntrico e racista encontra-se no renascimento ocidental, mas, sobretudo nas perspectivas do cartesianismo, do Iluminismo e do Evolucionismo, entre os séculos XVII e XIX.

O antropocentrismo renascentista do século XVI ecoou nas concepções cartesianas do século seguinte com as proposições de que a apreensão da razão estaria pautada na hierarquização e na distinção radical entre o mundo natural (espaço da natureza, dos povos tidos como selvagens, das mulheres e dos sentimentos) e o mundo racional (espaços do homem, da cultura entendida como civilizada e da razão). De maneira geral, podemos apontar como resultantes da epistemologia cartesiana a afirmação do homem (gênero masculino) como ser dotado de maior possibilidade de alcance da razão e, desta forma, aquele apto a governar os demais seres humanos e a própria natureza. Seres situados fora do padrão normativo são então representados e tratados como objetos a disposição do exercício do poder dos pretensos sujeitos da razão. Neste sentido, aos indivíduos dotados de 'normalidade' foram concedidos atributos superiores de elaboração dos conhecimentos e técnicas necessárias para garantir a sujeição do outro e exploração do mundo natural.

Por seu turno, os fundamentos predominantemente desenvolvidos pelos iluministas deram amplitude e instrumental para a hierarquização política e à hegemonia ocidental europeia sobre os demais povos do planeta. Por meio dos conceitos de homem (humano), civilização e progresso, predominantes no Iluminismo europeu, foi desenvolvida uma compreensão de moral e natureza humana como princípios eternos e universais baseados na legitimação da cultura, dos modelos societários e, até mesmo, do fenótipo dos europeus ocidentais. Por outro lado, afirmava-se uma primazia da razão cartesiana, portanto dos modelos epistemológicos ocidentais, enquanto superior a todas outras formas de produção de conhecimento. Desta feita:

Nas concepções de homem e de civilização iluminista, a pedagogia possui papel essencial, "Só ela poderia propiciar a eliminação, no futuro, do abismo que separava os espíritos bem-pensantes, moralmente bem-formados e socialmente bem-educados da plebe ignorante, supersticiosa, inclinada aos maus costumes e mal-educada" (FALCON, 1986, p. 62-63). No entanto, a pedagogia é vista pelos iluministas como uma ciência tão exata quanto a geometria, o que possibilitaria a ela produzir bons cidadãos, homens esclarecidos e autônomos. A noção de autonomia dos iluministas deriva de sua concepção antropológica e pressupõe a imanência, a historicidade, o materialismo, a atividade do homem, que, por meio do poder quase irrestrito das ciências, suplanta os mitos, as superstições, medos, opressões, imoralidades e assim se constrói rumo a um progresso certo em todos os campos de sua vida, garantido pela positividade, pela exatidão das ciências (ZATTI, 2007).

O pragmatismo burguês ocidental encontrou respaldo na ética do Iluminismo, uma ética pragmática (utilitarista) de avaliação das ações sempre em função dos resultados alcançados. Este utilitarismo ocidental evidenciou-se entre os séculos XVIII e XIX durante as duas revoluções industriais e o imperialismo sobre a África e a Ásia postas como regiões primitivas, espaços da selvageria a serem dominados e civilizados pelo homem branco (HOBBSAWM, 1988).

Para Hegel, por exemplo, a África não possuía história e, além disto, seria espaço da obscuridade (leia-se sem cultura) assim sendo, sem "interesse histórico próprio, senão o de que os homens vivem ali na barbárie e no selvagismo, sem aportar nenhum ingrediente à civilização" (HEGEL, 1946, p.181).

Tanto a interpretação de uma má educação e de maus costumes da plebe, proveniente da ótica de diferentes pensadores iluministas, quanto o caráter a-histórico decorrente da falta de civilização das sociedades africanas, entendidas por Hegel, são resultantes de uma operação conceitual em que cultura passou a ser sinônimo de civilização e, esta última, um atributo exclusivo do mundo europeu, burguês, branco e masculino.

Segundo Pierre Clastres, com a legitimação do discurso científico, por meio do princípio evolucionista, teve larga difusão entre os antropólogos e outros estudiosos (até a década de 1960 e inclusive entre estudiosos marxistas), entendimentos acerca das sociedades do continente africano como sociedades sem estado, isto é, que se encontram numa fase inicial da história, sem uma organização política e social efetiva, entregues ao caos e às superstições. Estas seriam, portanto, sociedades incompletas, situadas num estágio de "infância da humanidade, a primeira fase de sua evolução e como tal incompletas, inacabadas, destinadas, por conseguinte a crescer, a se tornar adultas..." (CLASTRES, 1982, p. 109). No seio desta compreensão, naturalmente surge a figura dos europeus como responsáveis pela difusão da noção e atitude civilizatória, missionários aplicados no esforço de tirar tais povos do estágio de selvageria em que se encontravam para alçá-los ao mundo da cultura.

Em sentido análogo às críticas de Pierre Clastres (1982), estão as proposições teóricas de Balandier (1969) propondo a superação das noções que denomina por orgânico-mecanicistas. São entendimentos da dinâmica social e da organização política, regidos apenas por fatores internos e pré-determinados por funções atribuídas aos sistemas simbólicos, práticas e organizações sempre sob um equilíbrio estático e/ou linear e, ainda, com base em modelos políticos etnocêntricos.

Procuramos, assim, perceber as relações entre os sujeitos na decorrência do processo social. Para isto, vislumbramos as estratégias, conjunturas, interesses e atuações dos sujeitos sociais compreendendo as dimensões simbólicas, as interações entre os atores e as organizações (instituições) num processo tenso e dinâmico, próprio da historicidade do jogo social marcado por racionalidades diversas e resultados múltiplos. Com este entendimento buscamos apreender o “sistema de relações complexas e instáveis” que fundamentam os fenômenos dinâmicos componentes de qualquer realidade social (BALANDIER, 1969, p. 178, 179). Por esta perspectiva, empreendemos tentativas de ruptura com padrões societários eurocentrados, nos quais as relações fundamentais são pautadas no individualismo, no liberalismo e na representatividade indireta.

2. Entre o Universalismo Iluminista e o Historicismo Evolucionista: A Construção da Nação e da Desigualdade Sócio-Étnico-Racial no Brasil

A partir do século XIX e principalmente ao longo do período republicano no Brasil, a perspectiva hegeliana e a visão evolucionista exprimem-se sob os binômios de civilização-cultura e progresso-modernidade. Estes ideais tornam-se orientadores da repressão, subalternização e fonte de estigmas aos grupos populacionais e/ou às formas socioculturais situadas fora dos padrões de pretensa humanidade ocidental baseados na ideia de ser humano conformada por binômios gestados no Iluminismo e historicamente reelaborados pelos grupos hegemônicos em nosso país.

Esta lógica, mantenedora das relações étnico-raciais em bases desiguais, orienta perspectivas fomentadoras da opressão e marginalização dos diversos grupos humanos e, principalmente de grupos negros. No contexto brasileiro, tanto a perspectiva romântica pela qual o “Espírito do povo” (da noção de Kultur) deve determinar a essência e a história da nação ou o caráter nacional, quanto a noção de “Espírito objetivo” (representação do ápice da racionalidade) – que traz consigo seu oposto, o estado de natureza como lugar da diversidade associada à selvageria, alienação e animalidade inconsciente – fazem-se presentes na construção da desigualdade sociocultural gerando repressão e marginalização dos grupos negros e brancos pobres de nosso país.

Neste contexto são insuficientes as perspectivas acadêmicas que abordam a realidade sócio-étnico-racial brasileira e apenas denunciam a desigualdade produzida pelo racismo sem atentarem para as relações étnico-raciais. Esta insuficiência tem como origem interpretações e concepções advindas do período pós-renascentista europeu. Na produção acadêmica de nosso país, embora importantes, as perspectivas críticas que se pautam apenas na divisão entre classes sociais como viés teórico explicativo da desigualdade social não concebem de forma ampla a dinâmica social em que se encontram e atuam os diferentes sujeitos.

Por não problematizarem a construção dos estereótipos gerados a partir das narrativas históricas e pela memória homogeneizante dos grupos hegemônicos, terminam por reafirmar os estigmas produzidos socialmente e o imaginário racista que estes estigmas sustentam a respeito da história e da cultura dos afro-brasileiros.

Em paralelo ao estranhamento e a alienação da lógica racista pode-se vislumbrar a existência de forças ativas presentes nos contextos a serem apreendidos. Esta dimensão é presente nas atuações das populações negras e na efetivação de identidades geradoras de territorialidades no contexto brasileiro enquanto potenciais da indeterminação e do vir a ser social.

Neste sentido, atentamos para o fato de que os posicionamentos políticos e as trocas sociais em geral são advindos da confluência entre as representações geradas pelos diversos grupos sociais. Realidade esta engendrada em meio às culturas, relações de produção e condições políticas, todos estes entendidos enquanto fatores que se entremeiam para tecer conjunturas e estruturas, permanências e mudanças. Com este olhar, vislumbramos as populações negras como populações em busca do estabelecimento de um mundo pautado por reconhecimentos recíprocos. Para se compreender os aspectos relativos à política da geração de espaços produzidos pela atuação dos grupos subalternizados requer-se, obrigatoriamente, um afastamento de um mundo concebido em termos binários.

Implica que deixamos de refletir apenas em função de aspirações dos grupos sociais esboçados por maniqueísmos como “preto e branco”, “pobres e ricos”, “proprietários e operários”. Requer também um afastamento da política como prática pedagógica, como necessidade vital e requer a apreensão da política como performatividade. Neste sentido, propomos uma epistemologia que se diferencia de uma leitura oposicional, pautada na dialética do senhor e do escravizado. Concebemos o social a partir da multiplicidade de tempos e espaços históricos contemporâneos e enquanto um mosaico de representações. Não enquanto linha única e universal estabelecida sobre quadros homogêneos e padronizados.

Assim, podemos situar reclamações da “boa sociedade” quanto à presença de negros no jardim público da maior cidade no nordeste paulista, Ribeirão Preto, em 1905:

Espetáculo a que assistimos revoltados no domingo à noite, quando tocava no jardim público a Banda Filhos de Euterpe, não pode e não deve repetir-se. Ribeirão Preto [...] não pode estar dominada por este elemento pernicioso que attenta pública e audaciosamente contra os mais comensais deveres sociais, e que vae além, muito além, chegando a desrespeitar as famílias, fazendo-as retrahirem-se, fugirem daquele logar aprasível e único que possuímos. “As horizontaes”, uma cáfila de negras desocupadas e atrevidas e uma molecada insolene que está pedindo colônia correcional (...). A liberdade, já tivemos occasião de dizer referindo-nos a abusos naquele logar, não pode ser esta criminosa. Desatenção que indivíduos mal educadas querem praticar com semelhante desenvoltura - o jardim é de todos, mas de todos educados. À Prefeitura e às autoridades policiaes endereçamos estas linhas como uma reclamação que nos fizeram muitas famílias. Esperamos o correctivo enérgico da parte das autoridades, mesmo que se torne preciso uma postura municipal proibindo alli a entrada desta gente mal educada (artigo publicado no jornal A cidade em 1905 in SOUZA, 2007).

Estas reclamações acima e a pecha de “cáfilas” (bando de ladrões ou manada de camelos) e “mal educadas” às mulheres negras em 1905 refletem os efeitos destes juízos de valor fundados no racismo e que estão contidos na identidade nacional homogeneizadora posta como medida de todas as “outras” expressões identitárias. Resultado de exclusão e hierarquização social, ao longo dos séculos, tais concepções estão articuladas sob o manto da hierarquia de culturas estabelecida no país, a partir da década de 1930.

Desenvolveu-se um imaginário repleto de representações negativas sobre os africanos e seus descendentes, internalizados por séculos e atuados como “juízos preconceituosos” contra estes durante o século XX. Estes juízos de valor racistas serviram para julgar negativamente aqueles que Sodré (1999) denomina ‘escuros’ e estereotipar as representações e expressões de práticas e formas de vida não-coincidentes com o padrão universalista eurocentrado (SODRÉ, 1999).

Por apreendermos a cultura como processo de significações realizado em meio ao processo social pensamos as articulações entre nação, hegemonia, grupos sociais e racismo em sua dialógica firmada sob a relação poderosa entre as dimensões culturais e as relações vividas (CHAUÍ, 2000). Neste sentido, a identidade nacional, a hierarquia social e o racismo relacionam-se, na medida em que:

A nação é uma prática sócio-política, é um conjunto de relações postas pelas falas e pelas práticas sociais e políticas para as quais ela serve de suporte empírico imaginário e simbólico, o campo de significações culturais constituídas pelas lutas sociais e políticas (CHAUÍ, 2000, p. 113).

Desta maneira, evidenciam-se nexos entre o pensamento oitocentista europeu e a conformação racista no seio das relações cotidianas, a partir da concepção da identidade nacional no Brasil desde o século XIX. Por este entendimento é que Sodré pensa no racismo enquanto uma

forma de filosofia da história com tom pessimista que recoloca e sustenta a fundamentação evolucionista da “temática da degradação dos valores civilizatórios elevados” e da “identidade nacional” (SODRÉ, 1999, p.150).

Em confluência com Muniz Sodré, podemos compreender as relações étnico-raciais no nordeste paulista e no Brasil como um “racismo de exclusão”, porém, não como uma exclusão constante e absoluta. A exclusão do sujeito negro, sob o “racismo de exclusão” dá-se pela naturalização e universalização da pele negra significando um evento do mal, o sujeito negro posto como dependente da natureza e não da vontade, sendo excluído assim, de fato, seu valor de pessoa e de agente histórico (SODRÉ, 1999, 159). Desta maneira, podemos pensar a desqualificação social e a invisibilidade em situações cotidianas que, sem um olhar mais atento, podem apenas denotar o fato isolado e destituído de significações mais amplas:

Um dia eu estava com duas funcionárias a Maria Inês, a Áurea, e *elas esqueceram eu ali no meio*, de cor ali, e falou uma pra outra: nossa o Fagundes é *tão educado que nem parece que ele é negro* né, uma falou pra outra, e eu ali. Eu falei pra elas, interessante porque vocês falam tanto uma da outra e como vocês tem briga e, interessante, vocês são brancas, só isso eu falei. Isso foi já na década de 1970. (Sra. Iraci, 79 anos, relato oral).

Este relato traduz muitas relações e narrativas que reafirmam a negação de prestígio a negros e negras e, também expõe a naturalização da violência física e/ou simbólica contra estes grupos como aspectos integrantes do racismo no Brasil. Fagundes, negro conotado como uma exceção quanto à regra do imaginário hegemônico segundo qual o negro é representado como ser naturalmente sem civilidade: “tão educado que nem parece negro”. Por outro lado, a presença de Dona Iraci, uma mulher negra, desconsiderada em sua identidade e sensibilidade “esquecida”, na verdade é invisibilizada pela mesma lógica em meio à mulheres brancas. Um evento que poderia ser atribuído a uma sociedade atrasada, mal estruturada ou “anômica”, ainda mantenedora de fatores de antigas relações escravistas do século XIX, como interpreta FERNANDES (1978) acerca da existência de discriminação racial nas primeiras décadas do século XX.

Entretanto, este evento situa-se na década de 1970, quando tanto o Brasil quanto a sociedade do nordeste paulista já se encontram sob forte urbanização e industrialização entre outros fatores que denotam um capitalismo bastante amadurecido, porém com a presença intensa da discriminação racial. A forte separação entre negros e brancos em São Carlos, em locais tidos como “espaços de exclusividade de pessoas superiores” como a praça pública até a década de 1960, e/ou a discriminação em clubes, ainda persistente na década de 1980:

Aqui, na minha juventude tinha o lado dos brancos passearem e o lado dos pretos, eu ainda peguei isso aí. O que eu lembro é que tinha o [Clube Recreativo] “Flor de Maio” que nós negros frequentávamos e os brancos o “São Carlos Clube” que não dava certo pra negro, era proibido mesmo a entrada! Acho que bem recentemente teve certa abertura, quando tem formatura, então, não dá pra separar os formandos. Até na década de 1980 era ainda forte a separação (Sra. Célia, 54 anos, relato oral).

No mesmo sentido colocam-se a intimidação e as agressões verbais a pessoas negras também em São Carlos pelo fato de passarem “onde não deviam”, durante a década de 1960:

Você sabe que quando eu era adolescente, o “São Carlos Clube”, fica bem na Avenida a sede social, e os “boyzinhos” ficavam sentados ali na frente, tem uns pilares ali e eles ficavam sentados. E eu, uma vez, passando ali me lembro muito bem alguém gritou: “maldita Princesa Isabel!”. Parece que não sai da minha cabeça nunca isso, quando eu escutei isso (Sra. Vera, 58 anos, relato oral).

A nosso ver, a compreensão das relações étnico-raciais nos diferentes espaços significa compreender a constituição da hegemonia na sociedade brasileira e a postura dos grupos hegemônicos, os quais se fundamentam em narrativas que reafirmam uma história e uma memória instauradoras de identidades na forma de “mesmidade”, de um padrão identitário tido como único possível e superior a medir todas as demais experiências a fim de enquadrá-las em seus moldes ou excluí-las. Assim, na lógica hegemônica:

Entendida como continuidade e progresso, a história, além de excluir a ruptura, exclui ainda a diferença temporal entre passado, presente e futuro. [...] Ao se oferecer como história nacional, exclui todos os feitos e fatos que ponham em risco ou em dúvida sua unidade e unicidade contínuas (CHAUI, 2000, p. 135).

Dessa maneira, impõe-se uma memória onde se nega valor às diferentes memórias, culturas e identidades e aos grupos que as produzem. Neste caminho, busca-se anular a alteridade que constitui a formação social, ao mesmo tempo em que se instaura uma ordem hierárquica na qual os grupos não-hegemônicos e suas formas culturais são vistos como repositório do atraso e da ignorância. Assim, estes deveriam submeter-se à condução das “forças progressistas e vivas da nação”, a “boa sociedade”, representação dos grupos hegemônicos.

Um exemplo dessa lógica hegemônica pode ser encontrada em Pio Lourenço Corrêa, intelectual e fazendeiro, morador da cidade de Araraquara, que na primeira metade do século XX entendia que:

Ora, a respeito de moral, a das senzalas sempre fora muito frouxa, quase livre. O novo cidadão vinha, pois de má escola e no delírio da liberdade recente deu-se inconscientemente a todos os prazeres: - a pinga, o batuque, a vadiação, a carne. Mas, a carne branca lhe continuava escassa, proibida. Porque não quebrar esse grilhão, ainda que violentamente? E os atentados ao pudor praticados por negro contra moça branca se foram amudando no Brasil (CORRÊA, 1948, p.28).

Esse autor referia-se a atribuição de estupros a negros, traça um perfil depreciativo do negro em que a imoralidade é encarada como um traço natural e relacionada à cor da pele. Numa construção narrativa estabelecida como se este perfil correspondesse a características inatas encontradas em todos os indivíduos negros também representados como incapazes de trabalhar, vivendo na farra da bebida e da dança (CORRÊA, 1948). Este é um exemplo das narrativas veiculadas para desmoralizar os negros, reforçar estereótipos e definir seu lugar social na marginalidade e na subalternidade, fora da “boa sociedade”. Estas representações estereotipadas do negro de fato marcavam as relações no nordeste paulista de forma semelhante nas diferentes cidades da região, demarcando lugares entre brancos e negros, mesmo a partir da palavra dos chefes políticos locais. Vejamos:

Você sabe que Ribeirão já foi uma cidade muito racista, então tinha uma senhora da família Junqueira, a Sinhá Junqueira, dizia que negro tinha que andar na sarjeta, na rua, não na calçada. Naturalmente ela não se conformava, porque quando saiu a libertação os escravos foram se levantando, e ela tinha essa coisa com o negro, que tinha que andar na sarjeta, que negro isso e negro aquilo! (Sra. Cândida, 82 anos, relato oral).

Ao longo do século XX por estas operações, os discursos e práticas como também o cotidiano e a produção acadêmica confluem para viabilizar o racismo de exclusão com estratégias discursivas que bloqueiam a percepção de uma humanidade plenamente “humana” do sujeito negro fazendo com que a alteridade destes seja conotada como fonte de debilidades físicas e morais (SODRÉ, 1999, p. 193). Assim, gera-se um olhar que produz a invisibilidade do negro, de forma análoga ao ocorrido com Dona Iraci, cuja presença havia “sido esquecida”. Dona Iraci, dias depois, ao receber desculpas de uma das colegas, teve a plena convicção de sua atribuída invisibilidade-inferioridade enquanto negra:

Maria eu pedi tanto ao Divino Espírito Santo pra poder ter coragem pra falar com você, eu te ofendi Maria e você não merece isso! Maria, você sei lá, você é tão diferente, Maria! Eu disse: não sou diferente não, sou negra mesmo. *Você é tão diferente que a gente até esquece da sua cor, a gente até esquece da sua cor!* Então aí existe (o racismo) *eles tem o negro como uma raça inferior sim*, então a gente tem que fazer por onde se valorizar! (Sra. Iraci, 79 anos, relato oral.).

O fato de Maria ter sua cor “esquecida por ser tão diferente” não surge como atributo positivo, mas sim enquanto parte da negação de sua alteridade, presente em sua condição humana enquanto negra e de sujeito que percebe a inferiorização de seu grupo social pela “estratégia discursiva” que procura “incluí-la” de forma subordinada no grupo das mulheres brancas forçando uma aproximação ilusória do “ideal” de branquitude (‘esquecimento’ da cor). Tem-se então, uma inclusão subordinada ao padrão branco, outra característica da discriminação racial brasileira, condicionada a um comportamento de acordo com a concepção de “ser humano universal”.

Este episódio permite explicitar nossa interpretação das relações étnico-raciais e os processos socioculturais a estas relacionados: a ordem societária hierárquica e as possibilidades políticas presentes no contexto desta ordem sócio-étnico-racial brasileira.

Entendemos que as relações étnico-raciais em nosso país e, particularmente no nordeste paulista, passam por uma atribuição e divisão de papéis sociais entre negros e brancos a partir de narrativas que as convertem em normas sociais com a atribuição de comportamentos preconcebidos a negros e brancos. Este processo fortalece a condição hegemônica (clara, esbranquiçada) e impede a participação igualitária dos negros na sociedade (LOPES, 2002). Para nós, este impedimento se concretiza principalmente no que tange à obstrução das formas de sociabilidade e identidade dos negros, no acesso aos recursos sociais e à ocupação de espaços de mando em instituições públicas e privadas.

Pensamos acerca das conexões existentes entre invisibilidade social, espaço público, construção das identidades e os discursos que fundamentam a hegemonia de grupos brancos em concordância com Ademil Lopes (2002), para quem raça é tida como “um conceito que significa e simboliza conflitos e interesses sociopolíticos para diferentes tipos de corpos humanos”, um fenômeno social e historicamente construído e, assim:

[...] está envolvido em estruturas sociais, identidades e sistemas de significações, o que reforça a ideia de que os estudos sobre as relações raciais pressupõem uma leitura mais complexa da realidade na qual os sujeitos se educam para conviver com a diferença, ou para fazer valer seus direitos à diferença (LOPES, 2002, p. 21).

Por este caminho, referenciamo-nos na concepção das relações étnico-raciais segundo a qual, tanto os atributos fenotípicos quanto as memórias, heranças culturais diversas e a história atribuída e/ou utilizada pelos diferentes grupos como substrato na construção de suas identidades, compõem os referenciais articuladores e mediadores das relações entre os grupos sociais e seus segmentos.

Objetivando a compreender os interesses sociopolíticos, os conflitos e alianças constituintes da dinâmica sociocultural e os processos identitários implicados, marcamos nosso pensamento acerca das relações étnico-raciais e das possibilidades e conquistas políticas realizadas pelas populações negras.

Situamos a ideia de racismo e as desigualdades sócio-étnico-raciais dele advindas enquanto parte do constructo hegemônico e da ordem hierárquica pautada na percepção de brancos e negros (claros e escuros) classificados de acordo com um imaginário em que a invisibilidade de negras e negros concretiza-se pela naturalização e legitimação de humilhações e outras formas de violência cotidiana, inclusive por parte de agentes do Estado. Neste contexto, as relações étnico-raciais surgem atravessadas pela construção social da desigualdade a partir da invisibilidade dos grupos negros.

Nesta perspectiva, a invisibilidade constitui-se integrada ao entendimento de política e de cultura conceituadas nos princípios iluministas e evolucionistas, uma vez que estes oferecem consistência para mecanismos produtores de um olhar social negador da existência do negro enquanto sujeito humano pleno. Um olhar socialmente efetivado na constituição das diversas práticas e representações assinaladas por formas de cerceamento e desqualificação sociais, ocorridas em diferentes contextos com dispositivos de negação do outro que produzem e reproduzem o racismo, permeando desde relações individuais até contextos acadêmicos e institucionais.

3. Apontamentos a Título Conclusivo

Com o auxílio destas concepções, entendemos que a marginalização e desqualificação social que alimentam a discriminação contra negros e negras (escuros) no Brasil e no nordeste paulista, em particular, podem ser percebidas pelas ideias de Bourdieu (2001), na tendência dos grupos sociais de realizarem a internalização e naturalização das divisões (arbitrárias) do mundo social e das relações dos indivíduos com o tempo e a identidade hegemônica constituindo uma mentalidade na qual “as coisas a fazer se definem na relação entre a estrutura das esperanças ou das expectativas constitutivas de um habitus” (BOURDIEU, 2001, p. 258).

Na mesma linha, recorremos a Goffman (1998) com a percepção de que a sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e determinados grupos com atributos negativos, em condições tais que estes atributos (categorias) passam a ser considerados como comuns e naturais. Desta forma se estabelecem os estigmas. Com estes recursos interpretativos, podemos afirmar que a invisibilidade social, que funda a hierarquia sócio-étnico-racial em nossa realidade brasileira passa

pelas condições que os grupos hegemônicos encontram para impor a internalização de normas arbitrárias e pela naturalização de atributos negativos (estigmas) aos contingentes afro-brasileiros.

Refutamos a interpretação do racismo como reminiscência do passado escravista, no qual a discriminação deve-se à “incapacidade relativa” do sujeito negro de “sentir, pensar e agir socialmente como homem livre” (FERNANDES, 1978, p. 141). A falta de acesso aos bens econômicos e sociais vivenciada pelas populações negras foi produzida pelo racismo e pela discriminação e não por inadequação de negros e negras. Não ocorreu uma integração tardia e sim, uma integração subordinada na ordem republicana e capitalista brasileira (HASENBALG, 1979). Esta ordem vem sustentada pelas compreensões limitadas de cultura e política que, por sua base etnocêntrica, impedem a percepção da capacidade criativa e realizadora dos africanos, africanas e de seus descendentes na constituição histórico-cultural do Brasil.

Compartilhamos as reflexões de SEYFERTH (2002) e entendemos esta integração subordinada das populações negras na ordem hegemônica como princípio fundante na construção das desigualdades étnico-raciais presentes na estruturação da nação. Neste aspecto, as diferenças culturais e/ou fenotípicas foram assinaladas como a “sinonímia” da desigualdade e as noções de raça, etnia e nação relacionadas de maneiras diversas para classificar e ordenar hierarquicamente indivíduos e grupos sociais. Os grupos não-hegemônicos, quaisquer que sejam seus elementos de identificação (raça, cultura, etc.) segundo essa ideia, perturbariam a ordem natural devendo assim ser socialmente combatidos e/ou desqualificados.

A percepção da transformação das diferenças em desigualdades na construção da nação no Brasil republicano é distante de um “universalismo constitucional consentido”, em que a mestiçagem é a regra (FRY, 1995/1996). Em linha análoga Gilberto Freyre (2000) entende a miscigenação e a mestiçagem como a concretude de correção das distâncias sociais e de livre trânsito social tanto para negros quanto para brancos na formação da nação/cultura brasileira (FREYRE, 2000).

Sob este viés conceitual que situamos as organizações negras do nordeste paulista na formação do Estado-Nação no Brasil. Formação que, desde o final do século XIX gerou, em relação às populações negras, a construção de narrativas eivadas de estigmas estabelecidos ao longo do processo escravista e renovados e/ou reafirmados ao longo da República. Narrativas e estigmas pautados sob a orientação das instituições, de acordo com a concepção de cultura como sinônimo de civilização a partir de um padrão eurocentrado e, também, pela predominância das noções de progresso e modernidade concebidas por este mesmo parâmetro etnocêntrico.

A dimensão de nossa compreensão da realidade brasileira percebe o Brasil como um ambiente sócio-étnico-racial de não-aceitação da diversidade, no qual a alteridade é integralmente

desconsiderada e desrespeitada por meio de discursos e práticas racistas que obliteram a cidadania das populações negras, os escuros. Entretanto, os grupos negros atuam para a constituição de suas identidades e formas de expressão sociopolítica e cultural, estabelecendo particularidades enquanto grupos étnico-raciais e produzindo narrativas alternativas e/ou contrastantes às narrativas hegemônicas de forma a desconstruírem os estigmas e afirmarem sua alteridade.

4. Referências

BALANDIER, Georges. *Antropologia Política*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1969.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*, São Paulo: Brasiliense, 2000.

CLASTRES, Pierre. *A Sociedade Contra o Estado*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. *Arqueologia da Violência: Ensaio de Antropologia Política*. São Paulo: Brasiliense. 1982.

CORRÊA, Pio Lourenço. “A abolição em Araraquara”. In: OLIVEIRA, Nelson Martins. *Álbum de Araraquara 1948*. São Paulo, 1948.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Ática, 1978.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

FRY, Peter. O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a “política racial” no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n.28, p. 122-35, dez-jan-fev. 1995-6.

FALCON, Francisco José Calazans. *Iluminismo*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

GOFFMAN, Erving. *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução Márcia Bandeira de M. L. Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979 (Biblioteca de Ciências Sociais, v.10).

HEGEL, G.W.F. Lecciones sobre la Filosofia de la Historia Universal. *Revista de Occidente*. Buenos Aires. 1946.

HOBBSBAWM, Eric J. A Era dos Impérios 1875-1914. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LOPES, Ademil. *Além da Memória*: Vila Xavier diálogo entre os diferentes elementos de sociabilidade. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia), Pontífica Universidade Católica, Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais.

SANTOS, Elisângela de Jesus. *Entre Improvisos e Desafios*: do cururu como cosmovisão de grupos caipiras do Médio Tietê, SP. 2013. 335f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

SEYFERTH, Giralda. “A estratégia do Branqueamento” in *Ciência Hoje*, 25 (5) (julho-agosto), 1986.

_____. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis: ABONG Editora fundação Peirópolis, 2002.

SOUZA. Sérgio Luiz de. *(Re)vivências negras*: entre batuques, bailados e devoções - práticas culturais e territórios negros no interior paulista (1910-1950), Ribeirão Preto-SP: Edição do Autor, 2007.

SODRÉ, Muniz. *Claros e Escuros*: Identidade, povo e mídia no Brasil, Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *A Verdade Seduzida*: por um conceito de cultura no Brasil. São Paulo: Francisco Alves, 1988.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

Artigo**O Racismo e o diálogo entre as Ciências Humanas e as Ciências Naturais**Antonio Carlos Lopes Petean¹**RESUMO**

Este artigo apresenta as formas que o racismo assumiu no decorrer da história e, também, as representações sobre o negro e sobre o continente africano no pensamento ocidental, com o intuito de realizar uma reflexão sobre o nascimento do chamado “racismo científico” no século XIX. O racismo é um fenômeno que está presente nas relações sociais e acompanhou a modernidade. Ele moldou as relações entre grupos humanos durante a expansão marítima comercial européia, acompanhou o desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e urbanização.

PALAVRAS-CHAVE: História. Ciências Naturais. Ciências Humanas.

RACISM AND DIALOGUE BETWEEN THE HUMAN SCIENCES AND NATURAL SCIENCES**SUMMARY**

This article presents the ways that racism has taken throughout history and also the representations of the black and on the African continent in Western thought in order to perform a reflection on the birth of so-called "scientific racism" in the nineteenth century. Racism is a phenomenon that is present in social relations and accompanied modernity. It shaped the relations between human groups during the expansion of european maritime trade, followed the development of capitalism, industrialization and urbanization.

KEYWORDS: History. Natural Sciences. Human Sciences.

1. As Representações sobre o Outro

Wieviorka (2007) afirma que o termo “racismo” surgiu no vocabulário ocidental no período entre guerras e, somente após 1945 é que ele se firmou na linguagem política do planeta. Com o fim da segunda guerra mundial, o início das lutas de descolonização na Ásia e África e a luta contra as políticas de segregação racial nos E.U.A. e na África do Sul, o racismo não podia mais ser ignorado.

¹ Doutor em Sociologia pela UNESP/Campus de Araraquara e Prof. Adjunto I do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia.

Mas se a palavra racismo é recente, as práticas e as ideias para as quais ele nos remete estão presentes mesmo antes da era moderna, podendo ser encontradas desde o mundo grego e romano antigo, até o extremo oriente. Na antiga Grécia o bárbaro era aquele não educado pela *polis*, já para o mundo romano antigo eram considerados bárbaros todos os povos que não possuíam a cultura romana e suas instituições.

Seyferth (2002) afirma que na antiguidade, o termo bárbaro era um conceito-chave para distinguir os gregos (civilizados e políticos) dos outros povos vistos como desprovidos da razão e incapazes de formar a sociedade civil e a polis. Mas o conceito bárbaro nos remete a outros conceitos presentes no imaginário contemporâneo: o bárbaro é associado a crueldade, agressividade, ferocidade. O bárbaro representa aquilo que o civilizado não é. Portanto o termo bárbaro define também uma característica comportamental de certos povos, revelando a primeira tentativa epistemológica para estabelecer um conhecimento sobre o outro.

Já no imaginário religioso medieval, encontramos diversas imagens subalternizantes acerca dos africanos, como a teoria camita que interpreta e estigmatiza o negro como descendente do personagem bíblico Cam, que se tornou escravo por ter zombado do seu pai Noé (SERRANO; WALDMAN, p. 2007). Ideias pejorativas referentes ao continente africano e ao negro são observadas, também, nas representações cartográficas medievais que tratam da composição do mundo e das diferenças físicas entre os seres humanos.

Na cartografia em que a representação do imaginário tinha maior destaque do que a realidade, notamos que a África é um continente associado ao bestiário. Um exemplo dessa representação é o mapa do Salmo, de 1250. Produzido a partir da leitura do Gênesis, o mundo aparece dividido em três continentes que são associados aos filhos de Noé: A Ásia, situada na parte superior, era entendida como “Edén terrestre” e, abaixo, ao lado da Europa, está representada a África como território de monstros (ARNAUT; LOPES, 2005, p.13).

Ainda sobre a representação cartográfica medieval, Serrano e Waldman (2007), dizem-nos que na construção mitológica retratada pela cartografia europeia medieval, o continente africano primeiramente foi associado a um conjunto de terras situadas abaixo do continente europeu, vistas desta forma, como inferiores e, em segundo lugar, esse conjunto de terras é apresentado como uma região assolada por um grande calor, impróprio para a civilização, mas favorável a seres diabólicos. A África foi simbolicamente associada ao inferno e a residência de seres bestiais.

Segundo Santos (2002), o imaginário europeu, até o século das luzes era povoado por seres fantásticos e raças monstruosas, seres que ocupavam lugar nas descrições sobre a África. Para muitos viajantes, o continente africano era um mundo maravilhoso e demoníaco, belo e perverso.

Satã era representado sempre negro ou escuro. Já Cohen (1980) vai dizer que os europeus relacionavam o negro com a marca do mal e da depravação, da falta de pudor e amoral. Diante disso devemos pensar que a visão cosmogônica da idade média visava à representação e disseminação de um imaginário religioso que demonizou a África, seus habitantes e suas manifestações culturais e religiosas (ARNAUT; LOPES, 2005).

A disseminação e a perpetuação desse imaginário religioso medieval podem ser observadas no pensamento de um jesuíta, que esteve no Brasil durante o século XVIII, conforme nos descreve Schwarcz.

Foi o jesuíta italiano Antonil, no século XVIII, quem melhor caracterizou a função dessa “colônia-purgatório”: extirpar pecados, purificando as almas. O Brasil representaria uma espécie de transição entre a terra da escravidão e do pecado (localizados na África) e o céu: espaço de libertação por excelência. Na sua famosa formulação- “O Brasil é o inferno dos negros, purgatório dos brancos e paraíso dos mulatos e mulatas”- ficava sintetizada certa estrutura do sistema, uma vez que diante dessa população “demonizada”, a colonização e a catequese eram entendidas e representadas como benfeitorias, ações valorizadas em outra ordem divina (SCHWARCZ, 2001, p.17).

Antes do movimento iluminista, as explicações para as diferenças físicas entre os seres humanos estavam baseadas na ideia de uma possível determinação divina ou buscava-se relacionar as diferenças físicas a uma possível árvore genealógica bíblica. Sendo assim, para Lopes (2007) Bíblia serviu de base para explicar tamanha diversidade na aparência física.

Até o século XVIII, os sábios procuravam explicar as diferenças físicas existentes entre os povos por meio de árvores genealógicas tiradas da Bíblia. Então a diversidade na aparência das pessoas era entendida ou como uma determinação de Deus ou como uma coisa hereditária, cada um “saindo” ao seu antepassado (LOPES, 2007, p.26).

Além das explicações teológicas, outras causas foram apontadas como possíveis determinantes das diferenças entre os homens, como a alimentação e o clima. Devemos observar que a África é o único continente eminentemente tropical do planeta. Terras soberanamente governadas pelo sol. Muitas vezes esse dado foi persistentemente manipulado para confirmar uma inferioridade tida como inata ao negro-africano. Recorde-se que, em passado recente, foram abundantes nos meios científicos europeus as teses que advogavam, por exemplo, a baixa capacidade intelectual, o passionalismo e a preguiça como decorrentes da tropicalidade e da elevada umidade do ar (SERRANO; WALDMAN, 2007).

Não por acaso, “o cristianismo criou expressões como fogo ou o calor dos infernos” (Serrano e Waldman, 2007, p.26). As representações conceituais dos europeus rompem a barreira do humano e

passam a se referirem, também, ao espaço geográfico. Na análise de Wieviorka (2007) a ideologia racista evoluiu e modificou-se durante a era moderna.

As doutrinas e ideologias racistas evoluíram consideravelmente na era moderna. Em um primeiro tempo, durante os séculos XVII e XVIII, dominam, não sem uma grande diversidade suficiente, representações do outro que se podem denominar proto-racistas. Algumas notadamente explicam as diferenças físicas dos africanos ou dos índios da América, elas mesmas percebidas como causa ou marca de uma inferioridade pelo meio ambiente em que vivem: o clima, a natureza, mas também a cultura, a civilização na qual eles são socializados (WIEVIORKA, 2007, p.19).

A denominação protoracista utilizada por Wieviorka pode ser utilizada, também para descrever representações que muitos viajantes construíram sobre a população do novo-mundo. Schwarcz (2001) relata que o naturalista Gândavo, no século XVI, descreve os nativos encontrados no Brasil como uma multidão de bárbaros, sem fé, sem lei e sem rei; homens dados à sensualidade, à vingança, e à lascívia. Fica claro que essa representação se dá pela falta, pelo estranhamento e pela exotividade do outro. Para Seyferth (2002), o impacto da descoberta da América produziu uma associação entre o termo bárbaro e canibalismo, dando margem a definir o outro como uma subespécie do homem ou um ser subumano. Verificamos então que o conceito bárbaro atravessou períodos históricos distintos, mas nos revela a tentativa epistemológica de conhecer e classificar o outro, o não europeu.

Mas, se as doutrinas e as ideologias racistas evoluíram na era moderna, conforme nos relata Wieviorka, isto se deve a uma nova concepção de ciência que começou a ser elaborada durante o século XVI pelo filósofo empirista Francis Bacon (1561-1626).

2. O Empirismo e as Representações sobre o Outro

O empirismo de Bacon é considerado, ao lado do racionalismo de Descarte, uma das correntes filosóficas fundadoras do pensamento moderno, sobretudo no campo da teoria do conhecimento. A época de Francis Bacon e Descartes foi marcada pela transição entre a tradição e uma nova concepção de mundo que se anuncia a partir da revolução científica de Copérnico, Galileu e Bruno e das grandes navegações que revolucionaram o conceito de espaço e a visão sobre o cosmo.

É nesse contexto que se insere o empirismo e a filosofia de Bacon. Se o conhecimento herdado da tradição e da instituição representada pelo papa, não oferecem um conhecimento seguro, pois os conceitos sobre o homem, sobre a sociedade e sobre as diferenças físicas, caíram por terra, cabe construir um método que conduza o homem ao conhecimento adequado, indicando uma via segura para a razão formular e validar suas teses. Este método é para Bacon, a valorização da experiência e da

experimentação. Desta forma, o empirismo rejeita a noção de ideias inatas ou naturais ou ainda, rejeita todo conhecimento anterior a experiência ou independente dela. Para Bacon, a base de todo conhecimento passa pela experimentação e observação dos fenômenos da natureza. De agora em diante a natureza e o conhecimento sensível da vida material são as chaves do saber.

Bacon propõe então um modelo para a nova ciência. O homem deve despir-se de seus preconceitos, tornando-se “uma criança diante da natureza”. Só assim alcançará o verdadeiro saber. O novo método científico é a indução, que, com base em observações, permite o conhecimento do funcionamento da natureza e, observando a regularidade entre os fenômenos e estabelecendo relações entre eles, permite formular leis científicas que são generalizações indutivas. É desse modo que a ciência pode progredir e o conhecimento crescer de forma controlada e segura (MARCONDES, 2006, p.179).

Despir-se dos preconceitos era eliminar do processo de conhecimento, as superstições, as ilusões criadas pela visão religiosa e escolástica de mundo, eliminar portanto, os preconceitos criados a priori e à margem de todo conhecimento sensível. A partir de Bacon, que influenciou profundamente o positivismo, o conhecimento passa a estar ligado à observação do mundo natural e a seguir um método, o indutivismo, para que ocorra verdadeiramente um progresso do conhecimento. Para Ferreira (2008) a crença no progresso do conhecimento e da própria sociedade assim como o domínio crescente do homem sobre a natureza foram as teses defendidas por Francis Bacon.

Não seria exagero situar Francis Bacon como o precursor da construção de uma imagem da ciência bastante positiva. A partir dele se instituiu a ideia de que a ciência levaria a humanidade para uma nova e boa fase assentada no crescente controle do homem sobre a natureza (FERREIRA, 2008, p.49).

Com Francis Bacon, a ideia de progresso do conhecimento e o progresso da própria humanidade se convertem em dogma. Se a ideia de modernidade está associada à ideia de progresso do conhecimento e este ao progresso da própria humanidade, então a filosofia de Bacon é a base filosófica do pensamento moderno.

O pensamento racista ou “racismo científico” nasce e está associado a este novo modelo de ciência, que se baseia na experimentação e observação da natureza utilizando o método indutivo e, que crê no progresso do conhecimento e da humanidade. A ideia tanto do progresso do conhecimento, quanto da humanidade, está presente na filosofia das luzes e no seu filho direto o positivismo.

Por isso, segundo Wieviorka (2007), o racismo propriamente dito, a ideia de uma diferença essencial, inscrita na própria natureza dos grupos humanos, em suas características físicas, não

começa verdadeiramente a se difundir senão no final do século XVIII e no século seguinte. Foi no século das luzes, que o pensador iluminista Condorcet (considerado o primeiro positivista) elaborou uma ciência para estudar a sociedade, baseada no modelo científico-natural.

Pode-se dizer que a idéia de uma ciência da sociedade, elaborada segundo o modelo científico-natural, aparece particularmente no século XVIII. Pode-se encontrar em períodos anteriores alguns elementos dessa formulação, mas esta é realizada mais explicitamente no século XVIII, no momento em que se desenvolve a filosofia das luzes- o enciclopedismo- e a luta contra a ideologia dominante na época, a ideologia clerical, feudal, absolutista (LÖWY, 1985, p.37).

Para Condorcet, o conhecimento sobre a sociedade deveria ser neutro, objetivo, enfim, deveria ser preciso como o conhecimento matemático. E um conhecimento objetivo e neutro só seria possível, segundo esse pensador se, no processo de conhecimento fossem eliminados todos os preconceitos e paixões. Preconceitos identificados por ele como sendo as ideias clericais sobre a sociedade, partilhando assim, da ideia de Francis Bacon. Segundo Löwy (1985), Condorcet considerava que, como na marcha das ciências físicas e biológicas, os interesses e as paixões não as perturbavam, o mesmo deveria ocorrer nas ciências da sociedade e, para isso, deveríamos eliminar as doutrinas teológicas, os argumentos papais e a autoridade de São Tomás de Aquino.

Na busca por um conhecimento objetivo, neutro e livre de argumentos de ordem teológica, as ciências sociais começaram a utilizar conceitos ou ideias provenientes das ciências naturais, como a ideia de raça e de leis naturais para explicar o funcionamento das sociedades, assim como o progresso e o desenvolvimento econômico das mesmas. Portanto o nascimento das ciências sociais, assim como de suas antecessoras, as ciências naturais, foi pautado pela noção de progresso presente no pensamento de Francis Bacon.

Mas foi Saint-Simon, nas palavras de Löwy (1985) quem pela primeira vez buscou formular um conhecimento da sociedade segundo o modelo biológico, e especificamente, segundo a fisiologia, com o objetivo de demonstrar que determinadas classes sociais são parasitas do organismo social. Saint-Simon era um socialista utópico do século XIX que atribuiu à sua doutrina o nome de fisiologia social.

Seguindo essa lógica, podemos afirmar que, durante o século XIX, com o avanço e o predomínio das ciências naturais, sobretudo da biologia, sobre as ciências humanas, que o conceito de raça passou a ser utilizado para definir as diferenças físicas entre os seres humanos e, fundamentalmente, para explicar as diferenças entre sociedades, no que diz respeito ao

desenvolvimento e ao progresso, e desta forma, abandonando as explicações de ordem teológicas, vistas por Condorcet como preconceitos e paixões que impediam o conhecimento preciso e objetivo.

Raça passou, então, a ser o conceito chave e explicativo para as diferenças entre grupos humanos e estas explicações alçaram o status de leis universais. Nesse período, as ciências naturais, assim como as ciências humanas, estavam pautadas unicamente pela busca de leis que explicassem o comportamento de seus respectivos objetos. Uma das principais proposições teórico-metodológicas que se desenvolveu nesse período, foi a teoria positivista da ciência, ou positivismo. Para o positivismo a sociedade é regulada por leis naturais iguais às leis da natureza e que, portanto, são independentes da ação e da vontade humana. Sobre essa proposição teórica do positivismo, Löwy vai nos dizer que:

A sua hipótese fundamental é de que a sociedade humana é regulada por leis naturais, ou por leis que tem todas as características das leis naturais, invariáveis, independentes da vontade e da ação humana, tal como a lei da gravidade ou do movimento da terra ao redor do sol: pode-se até procurar criar uma situação que bloqueie a lei da gravidade, mas isso se faz partindo de que essa lei é totalmente objetiva, independente da vontade e da ação humana (LÖWY, 1985, p. 36).

Descobrir leis, para as ciências relacionava-se, a possibilidade de construir teorias que pudessem dar informações sobre os hábitos comportamentais dos objetos estudados. O método empregado para se concretizar essa busca foi o método indutivo, defendido por Francis Bacon. O indutivismo acredita poder construir uma teoria científica a partir da observação dos fatos, eliminando os preconceitos e pré-juízos elaborados a priori e distantes da experimentação; e toda teoria construída a partir desse método enuncia leis que se pretendem universais. Por isso, conhecer leis, para as ciências naturais e humanas, no século XIX, era a possibilidade de conhecer o comportamento do objeto e realizar previsões sobre seu futuro comportamento. No caso das ciências humanas, a busca era por leis que explicassem o comportamento violento, o atraso social e econômico de uma sociedade ou nação.

As ciências humanas, principalmente a sociologia e a antropologia, ao utilizarem o conceito de “raça”, empregado pela biologia para explicar o comportamento ou características de determinados animais, buscou relacionar o comportamento de determinados seres humanos com suas características “raciais”, ou melhor, com suas características fenotípicas (cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz, diâmetro do crânio e outras características de ordem física que podem ser captadas pela observação científica), originando uma concepção teórica sobre o comportamento que contribuiu para a formulação de ideias racistas, como se a aparência física fosse condição para explicar a priori o comportamento de seres humanos e suas diferenças sociais e culturais.

Desta forma buscou-se criar um vínculo entre os caracteres fenotípicos, o comportamento e o desenvolvimento intelectual, como se essa relação fosse uma lei natural e objetiva encontrada no decorrer da história da humanidade, naturalizando a História. Portanto, o fenótipo passou a ser o dado principal para se compreender o comportamento de determinados sujeitos sociais, assim como suas respectivas capacidades intelectuais. O método proposto por Bacon está presente nas ciências naturais e humanas do século XIX, pois ao visualizar o fenótipo, os teóricos do racismo científico o relacionavam aos fenômenos comportamentais, seguindo assim a proposta metodológica de Bacon, que defendia a ideia de que na observação dos fatos é possível encontrar e demonstrar as leis que os regem, segundo Ferreira (2008). Vale lembrar a advertência de Kant sobre os conceitos criados pelo entendimento. Os conceitos se explicam apenas por si só e não no tocante a matéria, que permanece desconhecida por nós (KANT, 1992).

A pretensão das ciências naturais e das ciências humanas de eliminar do processo de conhecimento os *a priori*, os preconceitos e pré-juízos ao conhecimento, não se efetivou como ficou claro com o “racismo científico”. Se o método indutivo proposto por Bacon era uma forma de combater todo tipo de preconceito, indo direto as fontes, através da observação dos fatos e da experimentação, assim evitando o erro, este método falhou ao ser levado para as ciências humanas, pois ele acabou por servir de base para o pensamento racista.

A crítica feita ao método indutivo, cuja pretensão era construir um conhecimento seguro a partir da observação do fenômeno, foi realizada por Kant na sua obra “Crítica à razão pura”, e principalmente por Karl Popper, filósofo contemporâneo da ciência, que escreveu a obra “Conhecimento Objetivo”, na qual desmonta o método indutivo.

Mas, os teóricos do racismo científico, que não se ocuparam da crítica kantiana, e utilizando o conceito de raça no século XIX, identificaram três tipos raciais: a raça branca, a negra e a amarela. A partir deste período, o conceito de raça começou a ser utilizado para análises sociológicas que abordavam as diferenças culturais. Estas diferenças foram hierarquizadas pelas ciências sociais. De acordo com Lopes (2007), foi o conde de Gobineau, no século XIX, que lançou as bases para o “racismo científico” ao pregar a superioridade da “raça” nórdica e branca sobre as demais, afirmando, ainda, que a raça era o fator determinante do progresso ou da decadência de uma sociedade, sendo a raça branca responsável pelo progresso, e toda decadência como resultado do amálgama de “raças”.

A miscigenação aparece como responsável pela decadência de uma sociedade, assim como a pureza é responsável pelo seu progresso. Podemos perceber a ideia de progresso de Bacon nas teses de Gobineau. Mas o progresso em Gobineau está associado a pureza racial, assim como a decadência

estava associada a miscigenação racial segundo nos diz Wiewiorka (2007) e todas as áreas do saber buscam justificar estas teses.

As concepções científicas de raça se colocam na convergência de todos os campos do saber. Para isso contribuem os viajantes, os escritores, os poetas, mas também os filósofos e teólogos. Trata-se, qualquer que seja o saber inaugurado ou convocado, de demonstrar a superioridade da “raça” branca sobre as outras “raças”, de classificar as raças humanas nas pegadas da classificação das espécies propostas por Karl Von Linné; de demonstrar também, que a “mistura” é fonte de decadência para a raça superior (WIEWIORKA, 2007, p. 21).

Ao passar pelo Brasil, Gobineau descreve a população local como mulata e viciada no sangue, no espírito e assustadoramente feia, conforme nos relata Schwarcz (2001). Os relatos de viagem do conde reforçam a visão preconceituosa sobre os “mestiços” existentes em terras tupiniquins e a impossibilidade de desenvolvimento devido à predominância de negros e mestiços, reforçando a ideia ou tese da “necessidade” de branqueamento da população brasileira.

O “racismo científico”, de Gobineau, atribuí ao branco e suas vertentes ariana e teutônica, os grandes feitos da humanidade (LOPES, 2007) e, portanto, implicitamente, relaciona o elemento fenotípico à capacidade intelectual do indivíduo e ao desenvolvimento de uma nação ou sociedade. Porém, vale ressaltar que, a noção de raça ariana é um mito biológico e social, entre outros, criados pelo próprio racismo científico para gerar uma hierarquia biológica entre seres humanos e justificar conquistas e dominação de supostos “superiores” sobre “inferiores”. Segundo Lopes:

O nome “ariano” vem de “Árias”, suposto nome de um povo que invadiu o norte da Índia a partir do século XVIII a.C. e ali, instalou uma comunidade cuja língua se chamava “Sanskrito”. É por isso que se costuma dizer que a Civilização Universal nasceu entre os povos indo-europeus, já que esses arianos teriam, da Índia, chegado à Europa (LOPES, 2007, p. 40).

Lopes (2007) afirma ainda, que vários pesquisadores tentaram localizar a real origem desses “Arias, não chegando a nem uma conclusão e que, portanto, a existência real desse povo pode ser mais um mito criado pelo racismo científico que, devido a familiaridade do sânscrito com o grego e o alemão, criou a ideia de uma raiz comum para essas línguas, chamando-as de indo-europeias ou arianas. Mas, da familiaridade linguística, o arianismo foi reinterpretado e adaptado ao campo biológico.

3. O Racismo e o Colonialismo Europeu

Sendo assim, o conceito raça passou a ser utilizado, a partir do século XIX, para explicar o progresso ou a decadência de uma nação ou país, e ainda para construir uma identidade nacional

(caso da Alemanha), para justificar o domínio de uma casta sobre outras (caso da França), e também para justificar o neocolonialismo europeu sobre a África e Ásia. Segundo Arendt (1998), na França o conde de Boulainvilliers exaltou a “superioridade racial” da nobreza francesa para se opor ao povo e a burguesia, afirmando que a queda dessa casta seria a queda da França e do mundo. Diz ainda Arendt (1998) que na Alemanha os nacionalistas buscaram uma origem tribal comum que justificasse a unificação. Todas são ideias identificadas com a modernidade cujas origens, como foi dito, encontram-se em Francis Bacon. Observamos assim, que tanto o conde de Gobineau, quanto o conde de Boulainvillieus estabelecem, em suas teorias, uma relação de causa e efeito, entre raça e atraso ou progresso de uma nação, como resultado de observações “científicas”. Essa relação é uma lei natural nos escritos desses dois estudiosos.

[...] por causa desse racismo explicado assim “cientificamente”, até a época da primeira guerra mundial, em 1914, a maioria dos livros que tratavam do assunto procuravam mostrar que os povos não europeus, considerados não civilizados, eram sempre muito diferentes; que seu comportamento era estranho; que seus costumes eram quase sempre ridículos e até repugnantes; que eles viviam num mundo sem lógica, cheio de superstições e que por isso, eles pertenciam a “raças inferiores” (LOPES, 2007, p.29).

Com isso, negros, mulatos, indígenas e asiáticos passaram a serem vistos como inferiores, incivilizados, menos dotados intelectualmente e de costumes estranhos e repugnantes. Para Arnaut e Lopes (2001), se estabeleceu a partir da utilização do conceito de raça, uma estreita ligação entre biologia e cultura, sendo a primeira determinante da segunda. Então logicamente, supostas “raças inferiores”, possuiriam uma cultura também inferior.

Ao estabelecerem essas conotações sobre o negro e demais grupos étnicos os europeus, como foi dito, justificavam a escravidão e a partilha da África no século XIX. Sobre a escravidão, vale ressaltar que ela, enquanto sistema de dominação e posse de um indivíduo sobre o outro, legitimou e “naturalizou” as relações sociais, o arbítrio e também inibiu toda discussão sobre cidadania, disseminando a violência, conforme nos descreve Schwarcz (2001).

Diz Fonseca (2009), que, da sociedade colonial, passando pelo império e entrando no período republicano, a população negra sofreu todo tipo de violência física e psicológica, e que as mulheres negras foram submetidas a todo tipo de flagelo e humilhação, pois eram constantemente violentadas e usadas de todas as formas. Tratado como bem pessoal, o escravizado podia ser alugado, leiloado, penhorado, assim como os demais bens do escravista. Era difícil, mas não impossível, restituir e praticar crenças próprias ou recriar os antigos modos de vida. Nesse contexto o candomblé aqui praticado e a Umbanda são religiosidades de matriz africana, foram recriadas e sofreram com todo

tipo de perseguições e preconceitos como veremos no decorrer desse trabalho. Por isso mesmo, estas religiões eram praticadas de maneira furtiva segundo Schwarcz (2001).

Mas os europeus consideravam tanto a escravidão, quanto a partilha e o domínio do continente africano, como benfeitorias, pois aproximavam os negros da civilização cristã. Para Lopes (2007), essa visão racista nasceu, justamente no século XIX, quando as grandes potências europeias estavam ocupadas em dominar o mundo, legitimando com o discurso do “racismo científico”, o domínio sobre o continente africano e asiático, e no caso da África, a justificativa moral para o domínio e a divisão desse continente, foi o argumento de que os povos que ali viviam eram bárbaros e incivilizados, portanto, os europeus não precisavam tratá-los como iguais e muito menos como seres humanos.

Entretanto para que esse domínio fosse aceito por ampla parcela da sociedade europeia, era necessário popularizar esse “racismo científico”, e assim foram criadas exposições públicas, na Europa, de pessoas provenientes de outros continentes. Segundo Lopes (2007), foram criados na Europa os zôos humanos com o intuito de popularizar as ideias preconceituosas sobre os não europeus e que essas exposições surgiram paralelamente em vários países, para construir na cabeça dos espectadores, principalmente do povo europeu, a ideia de que os africanos eram atrasados, selvagens, canibais e, portanto, não civilizados. Lopes diz ainda, que nos “zôos humanos” a ideia sobre o bom selvagem foi substituída pela do exótico selvagem, e que este precisava ser domesticado e dominado. Desta forma o racismo popularizou-se entre as camadas não letradas e populares da Europa, contribuindo para a aceitação do colonialismo europeu sobre o continente africano.

Foi dessa forma que um suposto conhecimento “científico”, sobre os povos não europeus, se popularizou entre a sociedade europeia do século XIX. Segundo Alves (1990), “o *conhecimento do comportamento dá àqueles que o detém um enorme poder em relação aos outros. Ele tem, portanto, uma inegável importância prática*”. Mesmo que esse conhecimento seja resultado de uma pseudo teoria científica que não possui, portanto, sustentação teórica.

Desta maneira fica claro o papel do “racismo científico” enquanto uma questão epistemológica e ideológica que serviu, principalmente, a uma estratégia de poder e dominação. Já no final do século XIX, quando as ideias de Charles Darwin percorriam a Europa, Herbert Spencer passa a defender um “darwinismo social” que radicaliza a visão racista de mundo. Vejamos o que diz Wieviorka:

Um pouco mais tarde, no fim do século XIX, em um clima intelectual no qual as idéias de Herbert Spencer chegam a se misturar com as idéias de Charles Darwin sobre a origem das espécies, o “darwinismo social”, promove idéias racistas, na verdade bastante distanciadas de Darwin: lá onde esse último se interessa na mudança e na evolução pela seleção natural,

Spencer salienta as características físicas da raça, que autoriza, segundo ele, um grupo racial se manter por meio de lutas, eliminando os espécimes impuros (WIEVIORKA, 2007, p.270).

Vale ressaltar, ainda, que o racismo se apresenta como um fenômeno transnacional e transcontinental, portanto manifestações pejorativas e preconceituosas sobre o outro estão presentes na Europa Ocidental e Oriental, na América do Sul, na própria África e na sociologia americana do século XIX. O racismo foi a primeira concepção “científica” sobre a humanidade globalizada. Na África do Sul vigorou a partir de 1910 uma constituição com leis segregacionistas que privou os negros do direito de voto e de possuir terras. Essa política de segregação, chamada de *apartheid*, se ampliou em 1913, quando apenas 7% do território da atual República Sul Africana foram distribuídas à população negra que representava 75% da totalidade da população. Estas terras foram chamadas de Bantustões e esta divisão teve sustentação jurídica.

O edifício jurídico do *apartheid* foi erguido com base na lei de registros da população (population registration act) de 1950, que classificou os sul-africanos segundo um sistema racial e linguístico. Essa lei definia os grupos básicos da população, dividindo-a a partir da cor da pele em brancos, negros, mestiços e asiáticos (MAGNOLI, 1998, p.41).

Toda essa legislação segregacionista baseava-se numa suposta inferioridade dos negros, segundo as teorias do “racismo científico”. Os negros na África do Sul eram chamados de bantos, independentemente da etnia. Já “nos E.U.A., os dois primeiros tratados de sociologia, publicados em meados do século XIX, tanto o de Henry Hughes como o de George Fitzhugh, pretendem justificar o racismo e as ciências sociais. Ellwood, Grove S. Dow e numerosos autores, em especial nas primeiras publicações do *American Journal of Sociology*, desenvolvem um racismo que versa sobre dois temas principais: de um lado a questão negra, de outro, a imigração, que preocupa cada vez mais a população americana a partir do início do século XIX” (WIEVIORKA, 2007, p.22). As ideias segregacionistas nos E.U.A. tiveram suporte na sociologia americana que defendia a superioridade dos brancos anglo-saxônicos e protestantes, sobre os negros. Toda uma legislação segregacionista vigorou entre 1890 e a década de 1960 nos estados do sul dos Estados Unidos da América do Norte. Essa época ficou conhecida como período “Jim Crow”.

Toda ideologia segregacionista desenvolvida nos E.U.A., estava baseada também, no discurso religioso e no biológico como forma de negar a igualdade jurídica aos negros. Nas palavras de Rosenfeld (2007) este sistema segregacionista foi característico dos E.U.A., mas era contraditório com os princípios iluministas, sendo necessário criar uma ideologia que justificasse o tratamento desigual.

Exatamente isso ocorre na América do Norte, na medida em que a discriminação contra os negros contradizia de maneira óbvia a tradicional filosofia americana do iluminismo, de igualdade entre as pessoas, de modo que foi necessária a criação de uma ideologia de exceção para as pessoas de cor, primeiro em nível religioso e depois em nível biológico, que justificasse o tratamento de exceção por elas recebido em nível de consciência e para aplacar conflitos internos (ROSENFELD, 2007, p.26).

Evidencia-se, assim, que a concepção científica da superioridade de determinada “raça” dominou vários campos do saber, no século XIX, das ciências biológicas às ciências humanas, e atravessou fronteiras. Biólogos, anatomistas, teólogos, historiadores, poetas, enfim, várias são as áreas que buscaram comprovar a superioridade da “raça” branca sobre as demais e ainda classificá-las segundo caracteres fenotípicos. Isso deixa claro que o discurso do racismo científico era uma visão social de mundo que buscou a hegemonia no campo do conhecimento científico e desta forma estabeleceu um senso comum acerca de determinados grupos humanos e seus específicos papéis na história da humanidade.

O fato é que o racismo científico evoluiu no tempo. No início do século XIX, as definições sobre “raça” superior e inferior estavam ligadas aos aspectos externos tais como: a cor da pele, o formato do nariz, o tipo de cabelo, e etc. Mas aos poucos, com o avanço da “biologia”, o esqueleto passou a ser objeto de análise e “definidor” de comportamento e capacidades intelectuais. O crânio passou a ser o objeto de estudo e o seu diâmetro e formato foi associado a capacidade intelectual de determinadas “raças”. Esses estudos deram origem a frenologia e a craniometria.

Na Alemanha, a frenologia buscou compreender a personalidade por meio do formato do crânio e na Escócia, com George Combe, ela se tornou uma ciência altamente respeitada. Sobre as teses da frenologia e sua presença no Brasil, durante o século XIX, Schwarcz afirma que:

Tendo por base uma ciência positiva e determinista, pretendia-se explicar com objetividade a partir da frenologia, isto é, da mensuração de cérebros e da aferição das características físicas-uma suposta diferença entre grupos humanos. Dessa maneira a “raça” era introduzida a partir dos dados da biologia da época e privilegiava a definição dos grupos humanos em função de seu fenótipo, o que eliminava a possibilidade de pensar no indivíduo e no próprio exercício da cidadania. Assim, diante da promessa de uma igualdade jurídica, a resposta foi a “comprovação científica” da desigualdade biológica entre os homens, ao lado da manutenção peremptória do liberalismo, tal como exaltado pela república de 1889 (SCHWARCZ, 2001, p.42).

4. A Transnacionalidade do Racismo

Com o fim jurídico da escravidão e da monarquia, a questão “racial” passou a ser debatida no Brasil, pois até o final do século XIX o negro na qualidade de escravo era “propriedade de outro”, “desposuído de vontade” e direitos. Nas análises de Fernandes (2007) o direito romano português concebia o indígena e o negro como bens móveis, e negando, principalmente ao negro, a condição humana. Era, portanto, um não cidadão, entendido como uma peça ou coisa, o escravo perdia sua origem e sua personalidade (SCHWARCZ, 2001). Embora ele não fosse considerado cidadão, não é possível concordar com Schwarcz, pois constatamos inúmeras revoltas escravas no decorrer do período escravista no Brasil e nas Américas, como foi o caso da revolução haitiana que culminou com a tomada do poder pelos escravos e foi determinante para o fim da escravidão no Haiti. Esta revolução, tornou-se um símbolo da luta contra a escravidão e seus ecos e efeitos foram vistos em Cuba, com a revolta escrava denominada *La Escalera* em 1844, e no Brasil com a revolta dos Malês em 1835, influenciadas certamente pela revolução haitiana.

Mas foram as recriações das manifestações religiosas africanas no Brasil e em Cuba, assim como a formação de quilombos que nos oferecem bons exemplos da busca pelas origens deixadas do outro lado do Atlântico. Foi nesse contexto histórico-social que surgiram no Brasil, as teorias que defendiam a ideia da desigualdade natural entre as raças, como veremos no decorrer desse trabalho.

Dessa forma, o “racismo científico”, enquanto ideologia, atravessou fronteiras e se espalhou pelo mundo. Mas, sem dúvida alguma, a mais grave consequência gerada pelo racismo foi o “mito” da “superioridade ariana” ou arianismo. Para Lopes (2007), o arianismo ou nordicismo prega a superioridade dos povos nórdicos, com uma clara tentativa de estabelecer uma hierarquia biológica e geográfica entre os seres humanos para justificar uma dominação e opressão sobre os “inferiores”. Essa ideologia ou mito da “superioridade ariana” serviu também para justificar o extremismo e a limpeza étnica. O movimento nazista simboliza o auge do mito da “superioridade ariana” defendido pelo “racismo científico”.

O nazismo marca o apogeu desse poderoso movimento de idéias. Ele recorre largamente a elas, em todos os domínios do saber, a medicina, a biologia, a química, a genética, mas também a antropologia, as ciências jurídicas ou a demografia, todas mobilizadas para definir, categorizar, balizar e classificar as populações em termos de raça- a começar pelos judeus, mas não apenas-, assegurar seu tratamento “científico”. Paralelamente, o nazismo apóia-se nos mesmos conhecimentos para afirmar a superioridade da raça ariana e dotar-se de uma legitimidade histórica, cultural e natural (WIEVIORKA, 2007, p.25).

Este mito transformou-se numa concepção ideológica de mundo “sagrada”, onde o viver, o sentir e o pensar se entrelaçam. Cassirer (1994), afirma que o mundo do mito é um mundo dramático, um mundo de ações, de forças e poderes em conflito e tudo e todos passam a serem vistos

como objetos benignos ou malignos, atraentes e fascinantes ou repelentes e ameaçadores. O fato de ver tudo e todos como objetos benignos ou malignos, que devem ser adorados ou afastados é uma característica que pode ser universal das sociedades humanas. Para Castoriadis,

O racismo é uma transformação ou um descendente especialmente violento e exacerbado de uma característica empiricamente quase universal das sociedades humanas. Trata-se, em primeiro lugar, da aparente incapacidade de se constituir como si mesmo, sem excluir o outro; em seguida, da aparente incapacidade de excluir o outro sem desvalorizá-lo, chegando, finalmente, a odiá-lo (CASTORIADIS, 1992, p.32).

E, ainda segundo Castoriadis (1992), toda sociedade se institui criando seu próprio mundo, com suas representações, seus valores, sua lógica e sua estética, e nesta criação os outros e as instituições destes outros sempre possuem um lugar: são considerados sempre inferiores. Pois considerar a lógica, as instituições e os valores dos outros como superiores, pressupõe uma contradição lógica e um suicídio real. Portanto, para o mito do arianismo (e outros mitos), os outros sempre são inferiores, repelentes, repugnantes e ameaçadores.

A partir do momento que há fixação racista, como se sabe, os “outros” não são apenas excluídos e inferiores; tornam, como indivíduos e coletividade, ponto de suporte de uma segunda cristalização imaginária. Cristalização essa que os dota de uma série de atributos e, por trás desses atributos, de uma essência má e perversa, justificando de antemão tudo o que se propõe infligir a eles (CASTORIADIS, 1992, p.35).

Já para Wieviorka (2007), o racismo é produto da era moderna e esta intimamente ligado as grandes descobertas, que introduziram novas relações econômicas entre a Europa e os novos continentes descobertos e colonizados. Assim, o racismo na História caminharia paralelamente aos descobrimentos, a colonização, a revolução industrial, ao imperialismo neocolonialista e teria seu ápice no nazismo. O Imperialismo pode ser definido como um período da História do capitalismo industrial, no qual se processou uma forte concentração de capitais, acompanhado pela formação de grandes grupos industriais monopolistas. Cronologicamente ele teria “iniciado” por volta da segunda metade do século XIX e caracterizou-se pela necessidade de exportar capital e mercadorias em grandes volumes.

Estas necessidades fizeram com que potências europeias buscassem regiões fora da Europa para aplicarem seu excedente de capital e que, também, servissem como escoadouro de seus produtos manufaturados. Outra característica do imperialismo é a busca por regiões fornecedoras de matérias-primas para manter o desenvolvimento industrial dos países industrializados. O resultado destas necessidades gerou a partilha da África ocorrida entre 1880 e 1914, e que teria gerado o imperialismo neocolonialismo. Arendt (1978) define o imperialismo como um sistema econômico mundial

marcado pela exportação de capital supérfluo e exportador de mão-de-obra também supérflua, cuja ideologia foi o racismo.

Na obra “O Sistema Totalitário”, Arendt (1978) apresenta-nos esta mão-de-obra supérflua como produto da economia capitalista europeia e como co-participante da corrida para a África. Para Arendt este “bando” de homens supérfluos que foram expulsos da sociedade burguesa europeia, não enquadravam-se no universo operário e, eram o resíduo humano da sociedade industrial.

Foram estes homens “supérfluos”, “expulsos” da sociedade europeia, que chegaram a África e ao estabelecerem-se na região do Cabo, África do Sul, se defrontaram com as populações nativas que lhes causaram um enorme espanto e temor. Foi neste encontro que o termo raça ganhou um forte sentido político e cultural, contribuindo para fortalecer o imaginário europeu sobre o homem pré-histórico, incivilizado e irracional. Este encontro contribuiu, fundamentalmente, para reforçar a ideia de progresso de uma civilização a partir da pureza racial. Para Arendt:

O termo raça chega a ter um significado preciso quando e onde os povos com história conhecida se defrontam com tribos das quais não têm nenhum registro histórico e que ignoram a sua própria História. E não sabemos se estas tribos representam o homem pré-histórico, os espécimes das primeiras formas de vida humana na terra que por acaso sobreviveram, ou se são os sobreviventes pré-históricos de algum desastre desconhecido que pôs fim a alguma civilização. Parecem, sem dúvida, sobreviventes de alguma grande catástrofe seguida de desastres menores, até que a monotonia catastrófica passou a ser a condição natural da sua vida. De qualquer modo, só se encontravam raças desse tipo em regiões onde a natureza era particularmente hostil. O que os fazia dos outros seres humanos não era absolutamente a cor da pele, mas o fato de se portarem como se fossem parte da natureza: trabalhavam-na como uma senhora incontestada; não haviam criado um mundo de domínio humano, uma realidade humana e, portanto, a natureza havia permanecido, em toda a sua majestade, como a única realidade esmagadora, diante da qual os homens pareciam meros fantasmas, irreais e espectrais (ARENDDT, 1978, p.263).

Podemos observar, nestas linhas de Arendt, que o europeu não reconhecia nenhuma forma de civilização nos povos que habitavam o território africano pelo fato de não terem registros escritos e nem modificarem a natureza. Não se considerava nesta época a oralidade, como elemento para as narrativas históricas de povos e civilizações.

O fato de nativos africanos viverem em harmonia com a natureza, não alterando-a e, portanto, não criando um mundo de domínio humano foi o que mais assustou o homem branco recém chegado no continente. Neste encontro a ideia de hierarquia racial fez sentido para o europeu, portanto, o imperialismo neocolonialista deu fôlego ao pensamento racista, marcado pela noção de “raça superior” associada ao progresso. Nesta lógica, podemos compreender a partilha da África e a utilização de argumentos do “racismo científico” para justificar esta partilha e conquista.

O não reconhecimento do africano como humano está na base das políticas discriminatórias que pretenderam tutelar os nativos, negando a estes o papel de sujeitos políticos e sociais. O não reconhecimento não foi resultado exclusivo da diferença visual entre “brancos” e “negros”, por mais que isso saltasse aos olhos. Foram as diferenças sociais e políticas, o fato de o europeu não reconhecer naquelas sociedades o seu próprio padrão, que o levou a conclusão de que não havia civilização e nem humanidade na África. Como o europeu se considerava a medida e referencial da humanidade, ao não ver sua imagem refletida, deduziu imediatamente que não estava diante de seres humanos. E mais, que os africanos deveriam ser conduzidos, guiados, educados, civilizados, cristianizados etc, para serem moldados à imagem e semelhança dos europeus. Ou seja, deveriam ser tutelados até alcançarem o padrão europeu de sociedade, quando poderiam ser considerados civilizados, portanto humanos (LOPES; ARNAUT, 2005, p.19).

O mundo contemporâneo, segundo Arendt (1978), conheceu, portanto, dois novos mecanismos de domínio político e social, o conceito de raça e a burocracia, e ambos foram colocados em prática na África durante o século XIX. No processo de colonização do continente africano pelo imperialismo europeu, “a raça foi uma tentativa de explicar a existência de seres humanos que ficavam a margem da compreensão dos europeus, e cujas formas e feições de tal forma assustavam e humilhavam os homens brancos, imigrantes ou conquistadores, que eles não desejavam mais pertencer à mesma comum espécie humana” (ARENDT 1978, p.253).

No caso da África do Sul, os colonos de origem holandesa, os Boeres, utilizaram o conceito de raça e criaram um tipo de racismo diferente do “racismo científico” clássico criado na Europa, no século XIX, por Gobineau. Para Arendt (1979) o racismo dos Boers diferenciava-se dos demais tipos de racismo pela ausência de uma literatura local de caráter científico que justificasse a hierarquia racial e também, pelo fato deste racismo apoiar-se numa interpretação religiosa autêntica. Segundo Arendt:

Os boers negavam simplesmente a doutrina cristã da origem comum dos homens, e transformaram aquelas passagens do antigo testamento que ainda não transcendiam os limites da velha região nacional. Como os Judeus, os Boers acreditavam que eram o povo escolhido, não para a salvação da humanidade, mas para a ociosa dominação de outras espécies, condenando os negros da África do Sul, à trabalhos forçados, pois essa seria a vontade de deus na terra, segundo a Igreja reformista holandesa e nesse aspecto o racismo dos Boers foi autêntico (ARENDT, 1978, p.256).

Historicamente os Boers descendem de colonos holandeses, que devido à péssima qualidade do solo, se dedicaram a criação de gado e se organizaram a princípio em clãs e escravizaram a maioria da população nativa da região do Cabo. No caso do Brasil, o conceito de raça e natureza, associado ao racismo, esteve na raiz das ciências sociais, por meio de três pensadores: Nina Rodrigues, Silvio Romero e Euclides da Cunha segundo as palavras de Ortiz.

Os parâmetros de raça e meio fundamentam o solo epistemológico dos intelectuais brasileiros de fins do século XIX e início do século XX. A interpretação de toda história

brasileira escrita no período adquire sentido quando relacionada a esses dois conceitos-chaves. Não é por acaso que *Os Sertões* abre com dois longos e cansativos capítulos sobre a terra e sobre o homem. Silvio Romero, já em seus primeiros estudos sobre o folclore, dividia a população brasileira em habitantes das matas, das praias e margens de rios, dos sertões, e das cidades. Nina Rodrigues, em suas análises do direito penal brasileiro, tece inúmeras considerações a respeito da vinculação entre as características psíquicas do homem e sua dependência do meio ambiente. Na verdade, meio e raça se constituíam em categorias de conhecimento que definiam o quadro interpretativo da realidade brasileira (ORTIZ, 2006, p.14).

Ainda, segundo Ortiz (2006), os três intelectuais sofreram o impacto da produção teórica europeia, marcada no século XIX pelo positivismo de Comte, pelo Darwinismo social e pelo evolucionismo de Spencer. Essas teorias possuem em comum a crença na evolução dos povos e na possibilidade de encontrar leis que explicassem essa suposta evolução e a “superioridade” das sociedades europeias. Influenciados por essa perspectiva, os três intelectuais brasileiros do final do século XIX e início do século XX, principalmente Nina Rodrigues, veem no negro e, principalmente no mestiço as barreiras para o desenvolvimento do Brasil e com o conceito de raça acreditaram ter encontrado a resposta para o “atraso” em relação ao modelo hegemônico de sociedade, ou seja, a sociedade europeia.

5. Conclusão

Podemos concluir que o olhar sobre o negro e sobre as manifestações culturais de matriz africana é carregado de preconceito e discriminação. No Brasil, os negros escravizados foram responsáveis pela construção da imensa cultura Afro-brasileira que, também, sofreu com a estigmatização e preconceito. A capoeira, a Umbanda, o Candomblé, os batuques e outras manifestações culturais de matriz africana sempre sofreram com os mais diversos estigmas. As representações preconceituosas sobre a cultura de matriz africana e sobre os afrodescendentes no Brasil atravessaram séculos, criando uma forte rejeição em relação a cultura afro-brasileira. Diante disso, a criação da lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira e Africana, tem o intuito de contribuir para a valorização e a preservação de parte da nossa História que é a História dos Afrodescendentes que integram esta nação.

Bibliografia

ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

ARENDT, Hannah. *As Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CASTORIADIS, Cornélio. *O Mundo Fragmentado: as encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FERNANDES, Florestan. *O Negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Editora Global, 2007.

FERREIRA, Roberto Martins. *Popper e os Dilemas da Sociologia*. São Paulo: Annablume, 2008.

FONSECA, Dagoberto José. *Políticas Públicas e Ações Afirmativas*. São Paulo: Editora Selo Negro, 2009.

KANT, Immanuel. *Lógica*. Rio de Janeiro: Editora Tempo Universitário, 2002.

LOPES, Ana Maria e ARNAUT, Luiz. *História da África: uma introdução*. Belo Horizonte: Crisálida, 2005.

LOPES, Nei. *O Racismo Explicado aos meus Filhos*. São Paulo: Agir, 2007.

LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

MAGNOLI, Demétrio. *África do Sul*. São Paulo: Contexto, 1998.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a WITTIGENSTEIN*. São Paulo: Editora Jorge Zahar, 2006.

ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo Editora Brasiliense, 2006.

ROSENFELD, Anatol. *Negro, Macumba e Futebol*. São Paulo: editora Perspectiva, 2007.

SANTOS, Gislene Aparecida. Selvagens, Exóticos e Demoníacos: Idéias e Imagens sobre uma Gente de Cor Preta. *Estudos Afro-Asiáticos*. V. 24 n. 2: Rio de Janeiro, p. 23-34, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001

SERRANO, Carlos e WALDMAN, Maurício. *Memória D'Africa: A Temática Africana em Sala de Aula*. São Paulo: Cortez editora, 2007.

SEYFERTH, Giralda. O Beneplácito da Desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, pg. 17-41, 2002.

WIEVIORKA, Michel. *O Racismo, uma Introdução*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Artigo**Entre o chão de fábrica e os céus do Brasil: um estudo da relação trabalho e educação na indústria aeronáutica brasileira¹**Lívia de Cássia Godoi Moraes²**RESUMO**

Este artigo tem por objetivo explicitar as relações existentes entre trabalho e educação na empresa matriz da aeronáutica brasileira. Para tanto, analisaremos, na perspectiva marxiana, este entrelaçamento de trabalho e educação, posteriormente, contextualizaremos historicamente a educação nacional para então procuramos demonstrar os esforços da empresa quanto à educação de Ensino Médio e Pós-Graduação, deixando explícito que não se trata de “boa vontade” ou de uma relação de neutralidade, mas que este entrelaçamento é corroborador do modelo organizacional toyotista, da pedagogia das competências e alicerce para a primazia do consenso sobre o conflito no ambiente fabril. Por fim, delinearemos a possibilidade de superação da relação trabalho/educação alienadora, que venha a responder às necessidades humanas e não do capital.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho. Educação. Capital. Indústria Aeronáutica Brasileira.

Between the factory floor and the skies of Brazil: a study of the relationship between work and education in the Brazilian aeronautical industry

A relação trabalho-educação é um tema que não se esgota, por se tratar de uma relação concreta, sócio-histórica, que se modifica, se generaliza e se particulariza com o desenvolvimento da humanidade, e com as transformações das técnicas e tecnologias de intervenção do homem sobre a natureza. No capitalismo contemporâneo, essa relação toma formas que, mesmo imbuídas de contradições, respondem às demandas da acumulação capitalista. O objetivo deste artigo é discutir, sem a pretensão de finalizar o debate, o movimento hegemônico em torno desta relação em âmbito mundial, apontar o seu desenvolvimento no plano nacional e analisar concretamente essa relação no caso específico de uma empresa do setor aeronáutico brasileiro, que tem reconhecimento e relevância econômica internacionais, a Embraer S.A..

A partir da concretude do objeto é possível entender as interconexões entre educação e trabalho na realidade recente, assim contribuindo para futuras investigações, bem como para outros

¹ Uma primeira versão desta análise foi apresentada no IV Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo.

² Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais na UNESP/Araraquara, Mestre em Ciências Sociais na UNESP/Marília e Doutora em Sociologia pela UNICAMP. Atualmente é Professora Substituta na UNESP/Franca. E-mail: livia.moraes@ymail.com

objetos de estudos, na compreensão das desigualdades sociais, do desenvolvimento de técnicas e tecnologias que servem aos objetivos próprios do capital e que são inseridas no âmbito da educação e do trabalho. A partir dos resultados de tais pesquisas, buscar saídas emancipadoras para os trabalhadores assalariados e explorados, cujas possibilidades de mudança devem estar em uma educação humanizadora, o que é diferente de uma educação que os tornem dóceis.

Partindo da noção de trabalho em Marx (2002), podemos afirmar que este não se restringe à relação assalariada de produzir algo ou servir a outrem, o trabalho é o meio pelo qual o homem produz a sua existência através de sua relação com a natureza e com outros homens. Portanto, uma relação que antecede a sociedade capitalista.

São, pois, as relações sociais que os homens estabelecem na produção da existência (relações de produção) que, juntamente com a capacidade de produzir (forças produtivas), constituem o modo de produção que nos fornece o método para caracterizar as sociedades e analisar suas transformações. (FRIGOTTO, 2001, p. 73).

Assim, é a concretude das relações sociais e históricas que nos possibilita o método de análise, ou seja, o nosso estudo não explica a práxis a partir da ideia, e sim a ideia como resultante da práxis material. Dito de outra forma, o que nos interessa é compreender como o desenvolvimento da intervenção do homem sobre a natureza, servindo-se desde as ferramentas mais rudimentares até as tecnologias mais complexas, tais como a automação e a tecnologia-informática, implicam em novos modelos educacionais, e como se dá uma relação dialética entre estas duas instâncias, trabalho e educação, tomando por ponto de partida as relações humanas concretas, enquanto sínteses de múltiplas determinações. Ou seja, esta análise se apoia no materialismo histórico dialético.

1. A educação escolar enquanto produção histórica

Marx e Engels (2007) explicam que o homem precisa estar em condições de viver para poder fazer história, sendo assim, apontam como primeiro ato histórico a produção dos meios para satisfação de suas necessidades, ou seja, ter comida, bebida, moradia, vestimenta, enfim, a produção de sua vida material. Produção esta que implica transformação da natureza e dos homens, – dos homens que o cercam e de si próprio.

Tendo sido satisfeitas as necessidades primárias, ou até mesmo no próprio ato de satisfazê-las, os homens já criam novas necessidades, o que caracterizaria um segundo aspecto histórico. Ainda no desenvolvimento histórico dos homens, na renovação diária de suas vidas, os homens criam outros

homens, procriam, gerando famílias. Este terceiro momento da construção da historicidade humana, a formação da família, constitui, de início, a única relação social existente, que, posteriormente, assomada às novas necessidades, cria novas relações sociais.

Esses três momentos ocorrem concomitantemente, desde os primórdios da história até a atualidade. Não são três estágios distintos, mas aspectos da construção histórica que coexistem. Marx e Engels (2007, p. 34) afirmam que a produção da vida, seja através do trabalho, produzindo sua própria existência, seja através da procriação, produção da vida alheia, contém duplo aspecto, de um lado, uma relação natural, de outro, uma relação social, no sentido de que pressupõe cooperação. Portanto, “um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou uma determinada fase social”. Marx e Engels concluem que a história da humanidade deve ser estudada sempre em consonância com a história das indústrias e das trocas.

O homem produz a sua história a partir da produção de sua vida, entretanto a faz de modo determinado, tanto materialmente quanto por sua consciência. Esta consciência não é pura, é a consciência do meio sensível mais imediato, consciência da natureza e de suas limitações mediante ela e outros homens, a qual se apresenta a ele como um poder onipresente e totalmente estranho.

Entretanto, a consciência de que ele deve se relacionar com outros homens é início da consciência de que ele é um ser social. A sua consciência o diferencia do animal no sentido de que ele não vive de instinto, mas tem consciência de suas necessidades (MARX; ENGELS, 2007, p. 34-5).

Essa relação consciente da necessidade de intercâmbio com outros homens desenvolve a divisão do trabalho, que em princípio era sexual, tornando-se uma real divisão quando feita a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. A partir deste momento, Marx e Engels (2007) esclarecem que a consciência tem a *potencialidade* de imaginar ser algo diferente da práxis existente, pode lançar-se a teorizar e filosofar, isto porque as relações de produção entram em contradição com as forças produtivas. O homem apercebe-se que há uma distribuição desigual, tanto quantitativa quanto qualitativa do trabalho e dos produtos do trabalho, que faz chocarem interesses individuais e coletivos.

Do mesmo modo, a especialização que lhes é imposta faz crescer a necessidade da cooperação, o que *permitiria* aos homens imaginar que a única maneira de as relações entre trabalho intelectual e trabalho manual, fruição e trabalho, produção e consumo não entrarem em contradição seria supressão da divisão do trabalho.

A formação da consciência dos homens está intimamente relacionada com o processo de socialização, “o ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94), e,

como dito anteriormente, o primeiro processo de socialização se dá na família. Porém, conforme se criam novas necessidades, a formação do social vai se complexificando. Uma das instituições que surge neste processo de complexificação das relações sociais é a escola.

A gênese histórica da escola dá-se ao longo do século XVIII e consolida-se com o desenvolvimento do pensamento liberal, coincidindo com o advento da Ciência Moderna e do Estado Moderno. Durante a aristocracia, o ensino era ministrado no seio das famílias. Com o surgimento das escolas, a educação ratifica seu caráter social. No referido momento histórico, a sociedade produz a sua existência por meio da cooperação e da manufatura, necessitando de um saber já pautado em certa especialização. O saber passa por um processo de laicização, no sentido de separar fé e razão, dado que a racionalização era um dos pontos centrais do Iluminismo (RAMOS, 2002).

Concebida a educação como forma de socializar os indivíduos de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais de uma determinada sociedade e meio de socializar de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade, o direito a ela consta como condição necessária para o exercício da cidadania, de acordo com os princípios liberais (RAMOS, 2002, p. 29).

Deixemos claro que se trata aqui de uma cidadania sob o viés da classe burguesa, que determina os parâmetros da educação moderna. Trata-se de uma cidadania formal, relacionada ao direito à propriedade privada e à liberdade. Ramos (2002) ainda explica que o projeto burguês de educação, desde o século XVIII, já vem acompanhado de bipolarização, ou seja, uma educação de caráter geral, clássico e científico, para a classe burguesa, e, por outro lado, uma educação para os trabalhadores, que consiste em racionalização da produção, do tempo e do controle do corpo, ou seja, reprodução da força de trabalho como mercadoria.

Assim como ocorria no seio da família, onde as relações eram naturalizadas, e o que era aprendido ali era tomado como verdade, o mesmo processo ocorre na escola. As regras e normas ali apresentadas aos alunos são tomadas como verdade, naturalizadas. A escola não é enxergada como construída historicamente.

Sabemos que são as relações materiais concretas que determinam as ideias. Temos que na sociedade capitalista há duas classes fundamentais: por um lado, uma classe detentora dos meios de produção, a classe burguesa; por outro lado, uma classe que não tem senão sua força de trabalho é impelida a vendê-la como mercadoria àquela, qual seja, a classe dos trabalhadores ou o proletariado. Nesta sociedade de classes, baseada na propriedade privada, são os que detêm os meios de produção os mesmos capazes de universalizar suas visões de mundo. Portanto, a ideologia dominante é a

ideologia da classe dominante. Neste sentido, a escola é uma instituição que ratifica os padrões de reprodução e acumulação capitalista.

Com o desenvolvimento da grande indústria e a entrada da maquinaria no processo produtivo, muda a relação homem-instrumento de trabalho, passa-se de uma subsunção formal do trabalho ao capital para uma subsunção real do trabalho ao capital. Não é mais o trabalhador que controla o ritmo de trabalho, é a máquina que dita o ritmo de produção, o trabalhador torna-se um apêndice da máquina. O instrumento, a “tecnologia”, passa a ser como uma extensão do trabalhador, e lhe serve de mediação na relação entre trabalho e natureza. Agora, o trabalho e o trabalhador é que passam a fazer a mediação entre a máquina e a natureza.

A ciência é colocada a serviço da produção capitalista, e o saber do trabalhador é cristalizado na forma de máquinas. “O instrumento de trabalho deixa de ser uma expressão da atividade subjetiva do trabalhador para se transformar na expressão personificada do capital que utiliza o trabalhador como seu instrumento” (BELLUZZO, *apud* FRIGOTTO, 2001, p. 83). A separação entre operário e seu instrumento implica em separação do trabalhador e conhecimento, trabalhador e ciência, trabalho manual e trabalho intelectual.

Uma vez que os meios de produção são convertidos em interesses do capital, estes, caso os imperativos do capital assim determinem, têm de opor-se às próprias necessidades humanas. Assim, em alguns casos, linhas de pesquisa e invenções que melhorariam a vida das pessoas são arquivadas ou inteiramente reprimidas, se não servem aos interesses reprodutivos do capital (LUCENA, 2008, p. 94).

Fica claro, neste sentido, que o trabalhador sofre um processo de desqualificação. Ele não é mais o grande virtuoso no processo produtivo. A acumulação capitalista que passa a ser o cerne das relações de produção. A relação sujeito-objeto toma um caráter cada vez mais estranhado e reificado.

O homem no processo produtivo se objetiva, ou para si e para a produção de sua existência, ou para o capital. Quando esta objetivação se dá para o capital, sua subjetividade é apropriada por ele, o homem não se reconhece como sujeito, e esta relação se torna estranhada. Segundo Marx (2004), o estranhamento se dá em várias instâncias de sua vida: o trabalhador se estranha enquanto sujeito no ato de produção, pelos motivos já expostos; o objeto de seu trabalho lhe é estranho, porque apropriado por outrem; ele se estranha na relação com os outros homens e trabalhadores, porque está numa relação de competição e não solidariedade com os demais; por fim, se estranha enquanto gênero humano, porque o capitalismo impõe um processo incessante de individualização.

Este processo de desqualificação do trabalhador ganha relevância no início do século XX, com a intensificação da racionalização a partir da organização científica do trabalho, principalmente por aquilo que se convencionou denominar taylorismo-fordismo. Essa denominação tem origem no

fato de que ambos os métodos de Taylor e Ford se baseavam na clara divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, ou seja, trabalhadores específicos para a concepção e trabalhadores específicos para a execução, sendo, destarte, formas de organização do trabalho complementares. São ainda características deste tipo de organização do trabalho: controle do tempo e do ritmo de trabalho; trabalho manual repetitivo através do parcelamento das tarefas; intensa vigilância pela supervisão; implementação da esteira fordista e de uma linha de montagem como ratificadoras do controle do tempo de produção; seleção de trabalhadores pela gerência, principalmente pautada em força e agilidade; intensa padronização de instrumentos e métodos; preocupação com desperdício de material e energia física; produção em massa; treinamentos intra-fábrica para a produção eficiente; verticalização da produção com hierarquias rigidamente estabelecidas. Para além da padronização dos processos, a empresa taylorista-fordista se preocupava com a padronização de comportamentos, que ultrapassa os muros das fábricas, ou seja, pregava uma nova moral como exigência para sua sobrevivência no emprego, trata-se de uma adaptação psicofísica ao trabalho racionalizado.

De fato, a análise gramsciana acerca da afirmação da hegemonia industrial estadunidense nas décadas de 1920 e 1930 tornou o termo *fordismo* muito popular no universo dos estudos sobre o trabalho. Após Gramsci, essa noção deixou de ser uma espécie de sinônimo de trabalho taylorizado – um processo que cria uma camada de administradores-supervisores e de engenheiros destinada a dirigir a produção em seu conjunto, fragmentando-a em uma série de tarefas repetitivas que o trabalhador deve executar disciplinadamente com máxima eficiência – e passou a representar um novo modo de vida – chamado posteriormente de *modo de regulação*³ ou mesmo de *modelo de desenvolvimento* – que, partindo do chão-de-fábrica, açambarca as dimensões mais íntimas da condição operária. (BRAGA, 2008, p. 16).

Como dissemos, o fordismo aparece como elemento aglutinador ao taylorismo, na medida em que corrobora com o disciplinamento taylorista quando imputa a necessidade de um “novo trabalhador”. Porém, de que forma o trabalhador era convencido a se submeter a esse trabalho tão embrutecido e monótono? Afora depender do salário para a sobrevivência e a existência de um enorme exército industrial de reserva, ele era persuadido através de altos salários, benefícios sociais, propaganda moral e *instrução*.

A educação, o treinamento e a instrução que ocorrem no interior das fábricas servem como formas de internalização desta nova moral, para que quando os gestos dos trabalhadores estiverem completamente mecanizados, os cérebros não fiquem livres a ponto de se conscientizarem da sua condição de exploração.

³ Não é nosso objetivo aqui discutir a relevância ou não da Escola da Regulação, apenas mencionar a força que o fordismo adquiriu como uma moral para além do âmbito fabril. Para saber mais sobre a Escola da Regulação, consultar Aglietta, M., “Regulação e crises do capitalismo”, 1976.

Os industriais americanos compreenderam muito bem essa dialética inserida nos novos métodos industriais. Entenderam que gorila amestrado é apenas uma expressão, que o operário permanece infelizmente homem e que ele, durante o trabalho, pensa bastante, ou pelo menos tem muito mais possibilidades de pensar, ao menos depois de ter superado a crise de adaptação e não ter sido eliminado. E não só pensa, mas o fato de não ter satisfação imediata no trabalho e a compreensão de que querem reduzi-lo a um gorila amestrado podem levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformistas. Que uma tal preocupação exista nos industriais é evidente se levarmos em conta toda uma série de cuidados e iniciativas *educativas* que são reveladas pelos livros de Ford [...]. (GRAMSCI, 2008, p. 78).

O tipo de educação proposta e praticada por Ford era a educação utilitarista. Ele acreditava que todo homem deveria se habilitar para o trabalho, pois “no trabalho está a nossa saúde, a nossa honra e a nossa salvação. Longe de ser um castigo, o trabalho é a maior das bênçãos. Só ele é fonte de justiça social”, afirma Ford (1967, p. 92). E complementa dizendo que “o operário que dá a uma empresa o melhor que tem em si, é o melhor operário que esta empresa possa ter”. Ele diz que um homem educado não é aquele que sabe sobre o passado, que memoriza datas históricas, mas aquele que realiza algo, aquele que trabalha. “Um homem pode ser muito douto e inútil; ao contrário, outro pode ser indouto e utilíssimo” (FORD, 1967, p. 177), ou seja, a educação para Ford está relacionada ao fato de formar bons trabalhadores, bem treinados e bem disciplinados.

Portanto, como foi explicitado, o processo educacional se dava tanto por meio da escola formal, principalmente através da criação de escolas técnicas, assim como no interior das fábricas, através dos centros de formação.

Após os anos dourados da produção capitalista, ocorre uma profunda crise de acumulação, a partir da década 1970. Temos claro que a crise capitalista não tem caráter conjuntural, ela é algo inerente ao seu desenvolvimento contraditório. Não é a estagnação produtiva que gera a crise, mas sim a própria ampliação da produção.

Um dos elementos geradores da crise é a crescente implementação da tecnologia no processo produtivo, que provoca aquilo que Marx denominou lei da baixa tendencial do lucro, devido ao aumento da composição orgânica do capital. Ou seja, a substituição de trabalho vivo por trabalho morto (a apropriação do saber do trabalhador pela máquina, que o suga e o dispensa) provoca um decréscimo da taxa de lucro, porque a relação entre investimento e mais-valia alcançada tende a ser cada vez menor, dado que o valor investido em maquinaria passa a ser muito mais alto que o salário do trabalhador, e sendo que o trabalho morto transmite à mercadoria uma quantidade constante de valor já incorporada nos meios de produção.

A crescente produtividade resulta em crise de superprodução, já que a capacidade de realização do valor vai se tornando menor, com aumento de excedente. Este processo é ratificado na

atualidade pelo caráter predominantemente financeiro do capitalismo, que passa a investir cada vez mais em capital virtual que em capital produtivo.

Diante da crise de acumulação capitalista, houve necessidade de transformações no processo produtivo. Foram implementadas inovações tecnológicas associadas a um novo modelo de organização produtiva, dito mais flexível, que se convencionou denominar “modelo toyotista”. Esse modelo, nascido nas fábricas Toyota do Japão, se torna hegemônico. Não rompe completamente com o modelo anterior, mesmo porque ainda convivem em diversas partes do planeta, mas o aperfeiçoa e o modifica segundo as condições materiais de existência e necessidades de acumulação produtiva próprias do final do século XX.

São características do toyotismo: a produção por demanda, que se caracteriza por ter um estoque mínimo (*just-in-time*); a flexibilização da produção através de trabalhadores polivalentes, tornando a relação homem-máquina em equipe-sistema automatizado; a produção horizontalizada, o que aprofundou o processo de terceirização; cria-se um novo léxico no ambiente fabril que não supera a divisão entre concepção e execução, mas tem a intencionalidade de se apropriar não só dos gestos rápidos do trabalhador, mas de seu saber tácito, de sua capacidade intelectual, de sua subjetividade.

Essas mudanças no processo produtivo vão acarretar mudanças nas relações sociais em seu conjunto, bem como na maneira dos homens pensarem e agirem. Assim como um novo tipo humano foi exigido na configuração taylorista-fordista da produção, um novíssimo tipo humano é necessário para a produção toyotista. Desse modo, um novo modelo educacional é requerido, dentro e fora da fábrica.

Neves e Fernandes (2002, p. 22) afirmam que “este novo estágio do processo civilizatório, que inaugura um novo nexos entre ciência, vida e ciência e trabalho e entre saber e poder vem requerendo a formação de intelectuais de novo tipo”, ou seja, as reformas educacionais estão intimamente relacionadas ao processo de reestruturação produtiva.

Para envolver o trabalhador – em verdade, como explica Antunes (2008), conquistar a adesão e a sujeição dele – a ponto de que ele espontaneamente contribua com ideias que favoreçam a acumulação capitalista, foi criado um novo léxico para o discurso empresarial. O trabalhador não é mais denominado assalariado ou proletário, mas “colaborador”. Os termos “organização participativa” e “qualidade total” são constantes, e a palavra “exploração” praticamente abolida. “Autonomia” e “trabalho em equipe” estão presentes nos manuais, e-mails e quadros de aviso, assim como o apelo constante à “cooperação”.

Na prática, há, na maioria das empresas, um reforço da extração de mais-valia absoluta e relativa, através das novas tecnologias de informação, que possibilitam que o trabalhador trabalhe até mesmo de sua casa. O trabalho em equipe ratifica a vigilância de um trabalhador sobre o outro e reforça o autocontrole, acirrando o processo de individualização e competição. O discurso da “qualidade total” combina perfeitamente com a obsolescência planejada, a desqualificação e a precarização de grande massa de trabalhadores, bem como com o intensificado processo de desregulamentação e terceirização.

Assim como se deu até então na história do capitalismo, mais uma vez a escola burguesa corrobora com as necessidades do capital. Não só forma o trabalhador requerido pelas demandas capitalistas, como cria consumidores conformes com a efemeridade imposta pela curta validade dos produtos, de modo que “a redução da capacidade de consumo de parcela dos trabalhadores expulsos do mercado de trabalho é substituída pelo aumento da velocidade daqueles que ainda podem consumir” (LUCENA, 2008, p. 96).

No âmbito da pedagogia toyotista, as capacidades mudam e são chamadas de “competências”. Ao invés de habilidades psicofísicas, fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre com o objetivo de atender às exigências do processo de valorização do capital. Neste sentido, as ferramentas que buscam superar os obstáculos decorrentes da fragmentação do trabalho, em particular no que diz respeito a todas as formas de desperdício, tais como a multitarefa ou o controle de qualidade feito pelo trabalhador, não têm como objetivo reconstituir a unidade rompida, mas evitar todas as formas de perda e assim ampliar as possibilidades de valorização do capital. (KUENZER, 2005, p. 80).

Essa nova pedagogia, que forma trabalhadores “flexíveis”, é também conhecida como a pedagogia das *competências*. Muito mais que o conhecimento técnico e científico, o trabalhador tem que ter o comportamento desejado pelo capital. A teoria do capital humano⁴ com o slogan “eduque-se e vença” reforça o processo de bipolarização das qualificações, que vem acompanhada de uma desqualificação crescente de postos de trabalho, enquanto uma pequena parcela se qualifica tecnicamente e idealmente, para serem intelectuais orgânicos da classe burguesa.

Flexibilidade virou a palavra-chave para rever conceitos e, também, formar as pessoas. Pedese, assim, uma Educação que forme trabalhadores flexíveis. Para tanto, devem ter conhecimentos básicos – gerais e específicos, habilidades para operar tecnologias, atitudes de iniciativa, comportamentos adequados ao trabalho em equipe, integrados subjetivamente

⁴ A teoria do capital humano prega que as desigualdades sociais, as desigualdades entre países, o processo de imperialismo é uma mera questão meritocrática, nada tem a ver com relações de poder. Ou seja, onde há recursos humanos qualificados (capital humano), as condições de existência são melhores. A chave da questão da modernização está no treinamento e na educação. Faz parecer que o trabalho assalariado não é parte de um processo de extração de mais-valia, mas que o salário é o valor correspondente ao que vale a sua força de trabalho (FRIGOTTO, 2001). Portanto, individualiza a questão: não ganha bem quem não buscou melhor treinamento e educação.

à cultura da empresa, crenças de que o sucesso se obtém graças à força de vontade, à disposição firme e constante para o trabalho e a prática do espírito empreendedor, à valorização do otimismo, da perseverança, da autoconfiança e da obediência às leis do mercado. (MACHADO; MACHADO, 2008, p. 50).

A busca por esse padrão de comportamento, ou melhor, por funcionários “competentes” chega com enorme força dentro da escola. O aluno do Ensino Fundamental já aprende o que é ser um “empreendedor”. A disciplina “empreendedorismo” faz parte da grade curricular de vários estabelecimentos escolares. O otimismo com relação às leis do mercado deve ser introjetado na criança desde cedo, dado que é inerente às contradições do capitalismo a formação de um gigantesco exército industrial de reserva. Diante disto, ele deve estar preparado para “empreender” as suas ideias em projetos produtivos.

Acrescenta-se ao discurso empreendedor, o discurso da culpabilização individualizada, ou seja, caso ele venha, quando adulto, a fazer parte do crescente rol dos desempregados, a culpa foi exclusivamente dele, que não soube ser um bom empreendedor, que não soube ter boas ideias, que não estudou (ou se qualificou) o suficiente, não desenvolveu as características postas pela “empregabilidade”.

Faz parecer que a crescente incorporação do progresso técnico se dá em função da escassez de mão de obra qualificada, quando, na verdade, é um processo intrínseco ao desenvolvimento capitalista. O que ocorre é que o saber e a ciência do trabalhador lhes são “capturados”, ou melhor, extirpados, e transferidos à máquina, de modo que a força de trabalho fica nivelada por baixo, relativamente desqualificada, torna-se um trabalhador coletivo.

2. Os trabalhadores da aeronáutica e a educação toyotista

No Brasil desenvolvimentista (1930-1960), o patamar mínimo de escolarização era a educação primária de quatro anos, para a realização do trabalho simplificado. Corresponde às necessidades do processo produtivo de substituição de importações e o início do desenvolvimento industrial no Brasil. A aquisição tecnológica advinda do exterior prescindia de grande investimento em pesquisa nacional e mão de obra qualificada, porque as multinacionais aqui instaladas importavam, além do maquinário, também os ocupantes dos postos mais altos dentro das empresas.

Com o desenvolvimento industrial no Brasil, no período da ditadura militar, o Ensino Fundamental passou a ter oito anos. Para o trabalho complexo⁵, o patamar mínimo passa a ser o nível médio (com o aumento de escolas técnicas), e o patamar mais alto era o ensino superior.

O processo de reestruturação produtiva no Brasil inicia-se ao final dos anos 1980, com a decadência do período nacional desenvolvimentista e o fim da ditadura militar. Passa-se a um período de configuração ideopolítica neoliberal. Como sempre, a educação acompanha estas modificações no desenvolvimento produtivo e, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu a divisão da educação escolar brasileira em apenas dois níveis de ensino – educação básica e educação superior (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 23). Desse modo, o mínimo que se exige de educação em nível escolar na maioria das empresas é o ensino médio, que é a última fase da educação básica.

Entretanto, o aumento do grau de escolaridade exigido não corresponde a uma soberania nacional com relação à produção científica e tecnológica. A implementação de uma política neoliberal implicou em desmonte do aparato científico e tecnológico construído nos anos do desenvolvimentismo e, conseqüentemente, ampliação da dependência brasileira dos desmandos dos países centrais do capitalismo monopolista de cariz predominantemente financeiro.

A política neoliberal de educação escolar, quer na educação básica, quer na educação superior, passa a ter como objetivo fundamental contribuir para o aumento da produtividade e da competitividade empresariais, prioritariamente dos setores monopolistas, de capital estrangeiro. À escola brasileira da atualidade cabe, em boa parte, desenvolver competências para a execução de tarefas simples e complexas na produção, no aparato estatal e também na sociedade civil, que venham garantir a reprodução ampliada do grande capital. A educação superior, por sua vez, passa a ter como prioridades, a partir de então, capacitar a força de trabalho para adaptar a tecnologia produzida no exterior e conformar este novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial, especialmente no que tange à aceitação, como naturais, das desigualdades sociais, da competição acirrada entre indivíduos, grupos e classes e da perda dos seus direitos, conquistados ao longo da História. (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 26).

O que podemos apreender deste contexto é que o prolongamento da formação, que hoje conta com uma fábrica de escolas privadas de ensino superior e especializações inúmeras, principalmente MBAs (*Master Business Administration*), tem mais a função de internalizar nos trabalhadores as competências requeridas, ou seja, os comportamentos, modos de pensar e agir, necessários à produção flexível, do que possibilitar aos alunos o acesso ao conjunto do conhecimento produzido e acumulado pelos homens ao longo da história para fins de satisfazer as necessidades

⁵ Segundo Marx (2002), o trabalho complexo nada mais é que o trabalho simples potenciado, multiplicado.

humanas (do estômago ou da fantasia), algo que lhes permitiria ter acesso a uma educação politécnica⁶, no sentido dado por Marx.

O prolongamento da formação cumpre ainda outra função, apresentada por Frigotto (2002), que é a de fazer parte do ciclo econômico de acumulação do capital, principalmente quando se trata de escola privada. Apesar de a educação ser tida como um trabalho improdutivo, porque não produz *diretamente* a mais-valia, ela está inteiramente ligada a outras atividades do processo de realização da mais-valia. A escola tem cumprido a função de produzir um saber não específico, um saber generalista, que se articula com o desenvolvimento das condições técnicas e sociais da estrutura econômico-social capitalista. Ou seja, “uma das funções que a escola pode cumprir é o prolongamento da escolaridade desqualificada, cujos “custos improdutivos”, além de entrarem no ciclo econômico, servem de mecanismos de controle de oferta e demanda de emprego” (FRIGOTTO, 2002, p. 157).

Como já foi dito, Ford tinha um centro educacional dentro de sua fábrica, que reforçava a padronização do comportamento do trabalhador dentro e fora da fábrica. Da mesma forma, inúmeras empresas da atualidade investem em educação, treinamento e instrução.

Tomamos por objeto de estudo a empresa matriz da aeronáutica brasileira, a Embraer S.A.. Essa empresa mantém uma escola de Ensino Médio e um mestrado profissionalizante em parceria com o ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica. O nosso objetivo é compreender se as necessidades do processo produtivo, em termos da acumulação capitalista têm implicações para a existência destes programas educacionais, bem como qual o modelo educacional implementado, ou seja, que tipo de formação resultada nesta relação trabalho-educação específica.

A escola de Ensino Médio mantida por esta empresa, Colégio Juarez Wanderley, não é frequentada por seus funcionários, nem necessariamente por filhos de seus empregados. Trata-se de uma escola que privilegia os melhores alunos do Ensino Fundamental público da região de São José dos Campos/SP. Neste sentido, a empresa põe em destaque em seu *marketing* a sua preocupação com

⁶ Marx acreditava que a nova educação deveria se iniciar no capitalismo. Nas suas instruções sobre como deveria ser essa educação que acompanhasse a tendência histórica à transformação, ele afirmava que deveria compreender três aspectos: 1) educação intelectual; 2) educação corporal e 3) educação tecnológica. Essa combinação, afirmava Marx, elevaria a classe operária acima dos níveis da classe burguesa e aristocrática. Ele acreditava que o próprio desenvolvimento fabril colocaria a negação da particularização do trabalho e fragmentação do homem, ou seja, da divisão do trabalho. “Na concepção de Marx, o ensino politécnico, de preparação multifacetária do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético da continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica do desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino politécnico seria, por isso, fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social” (MACHADO, 1989, p. 126-127).

a “responsabilidade social”. Assim, a sua imagem enquanto “empresa cidadã” se destaca e recebe respaldo da sociedade, inclusive das comunidades mais carentes.

Tal escola existe desde 2002 e preza os mesmos valores que a empresa: “a consciência de nossa nacionalidade, a ética, a liberdade pessoal e o compromisso com o futuro”. Não é necessário esforço para a compreensão de que consciência, de que ética, de que liberdade e de que compromisso se fala. Trata-se de valores burgueses, empresariais. O que há de ético na exploração do homem pelo homem? Que liberdade é esta em que oferece como escolha ou aceitar a exploração ou morrer de fome? Que compromisso com o futuro há no ser que se exaure diariamente no processo de trabalho?

A escola conta com dois projetos além das disciplinas básicas do Ensino Médio, que são os projetos de Pré-Biológicas, Pré-Engenharia e de Pré-Humanas. Ambos fazem parte do projeto PPU – Programa de Preparação para a Universidade. Na verdade é a preparação de gestores de empresas, o que fica bastante claro nas disciplinas do pré-humanas: *Desenvolvimento Pessoal para Sucesso Profissional; Ferramentas de Computação e Internet para “Business”; Aprender a Empreender/Tecnologia de Gestão; Empresa Virtual; Empresa Simulada; Leituras de ficção; O funcionamento do Estado para principiantes; Filmes sobre a vida nas empresas e sobre empresários; Oficina de criação literária; Seminários sobre as grandes ideias da civilização; Visitas técnicas à empresas*. São a própria internalização dos parâmetros capitalistas nestes jovens, com a intencionalidade de que escolham a carreira de negócios.

Já as disciplinas do Pré-Engenharia são mais específicas, mas também interessantes à empresa em questão: *Desenvolvimento Pessoal para Sucesso Profissional; Ferramentas da Informática e da Internet para Engenharia; Princípios da Tecnologia; Ciências de Materiais; Eletricidade CC/CA; Dispositivos e Circuitos Analógicos; Eletrônica Digital; Metrologia*. Na preparação para as áreas de Exatas, a grade curricular foi desenvolvida pelo *The Center for Occupational Research and Development (CORD)*, uma instituição americana dedicada ao estudo de ferramentas educacionais e programas inovadores para otimizar resultados.

No Pré-Biológicas, o foco está centrado em Biotecnologias, inclusive com parcerias com empresas privadas, tais como o Hospital Sírio Libanês.

Além da escola mencionada, há outros projetos que contam com o voluntariado de seus funcionários e fazem parte do programada de responsabilidade social desta empresa. São eles: projeto mentores, fundo de bolsas de manutenção, programa ação na escola, programa minipresa, curso de inclusão digital e cidadania e o curso pré-vestibular.

O incentivo ao voluntariado também é uma das facetas do projeto de envolvimento do trabalhador com a empresa. Assim, a empresa ao invés de manter a imagem taylorista-fordista do

local sem sentido, onde o trabalhador é exaurido em um trabalho extenuante e monótono, passa a ser o local onde ele tem uma função também social, “graças” a oportunidade dada pela empresa. Deste modo, a empresa além de extrair a mais-valia do trabalhador dentro da jornada de trabalho, ainda reforça a sua marca através do trabalho não pago fora da jornada, envolvendo não só o trabalhador, mas a comunidade em torno da empresa.

O Projeto Mentores tem funcionários da empresa como orientadores dos ex-alunos da escola de Ensino Médio, de modo que o investimento na introjeção da cultura empresarial que foi feito durante a formação básica não se perca no Ensino Superior.

O Fundo de Bolsas de Manutenção também tem relação com a escola de Ensino Médio. Neste caso, não só os funcionários da empresa de aviação, mas também fornecedores e clientes são incentivados a doarem cinco, dez ou quinze reais mensais para manutenção dos ex-alunos durante a graduação.

Há ainda o Programa Ação na Escola, que conta com o voluntarismo de seus funcionários para a participação na gestão escolar, ou seja, o modelo empresarial sendo implementado nas escolas públicas. O programa é financiado pela Unicef – *The United Nations Children's Fund*.

É de extrema relevância para este estudo o Programa Miniempresa, que tem como principal objetivo estimular o “espírito empreendedor” dos jovens. Este programa é uma parceria da empresa aeronáutica, com a prefeitura da cidade de sua sede e uma ONG dos Estados Unidos. Os participantes são alunos da última série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e têm o auxílio de executivos da empresa, que são voluntários do programa. Os participantes criam uma empresa, escolhem seu produto, fabricam e vendem. São auxiliados de modo que conheçam o dia a dia empresarial, internalizando a cultura organizacional já na adolescência.

A miniempresa tem seus departamentos financeiro, de recursos humanos, de produção e de vendas. A turma escolhe os respectivos diretores, que ficam responsáveis pela coordenação de cada uma das quatro áreas [...]. Os recursos necessários tiveram de ser levantados pelos próprios alunos por meio da vendas de ações. Muitos dos empreendedores mirins compraram ações, outros venderam cotas para familiares e amigos e, em pouco tempo, conseguiram o capital de giro necessário para iniciar a produção, tudo seguindo os passos sugeridos pelos manuais da [ONG]. [...] Ao final do programa, as miniempresas são liquidadas e os resultados distribuídos entre seus acionistas (EMBRAER, 2013).

A relação empresa-escola aqui está explícita, a escola não é senão o local onde se forma o consenso diante do processo de acumulação capitalista, onde se internalizam os parâmetros em torno da naturalização das relações empresariais, diga-se de passagem, relações que são desiguais e construídas historicamente.

Faz parecer aos alunos que a realidade da empresa é extremamente interessante, que a cooperação é intrínseca e que os resultados são divididos igualmente, e que, portanto, eles devem ter como meta trabalhar numa empresa como esta. Caso esta meta não seja alcançada, foi por falta de capacidade individual.

O curso de Inclusão Digital e Cidadania é oferecido pela empresa, sendo os professores de informática básica funcionários voluntários. O curso é oferecido para alunos de Ensino Médio de bairros carentes da cidade sede da empresa aeronáutica. O objetivo do curso, segundo a empresa, é oferecer uma oportunidade de profissionalização e abordar assuntos tais como estrutura política do município, símbolos nacionais, violência, combate às drogas, meio ambiente, mercado de trabalho, voluntariado e respeito às diferenças.

Este tipo de intervenção da empresa na sociedade reforça a ideia da bipolarização das qualificações, dado que um curso de oito meses de informática básica não garantirá imediatamente emprego a estes alunos, e quando houver, serão provavelmente em postos pouco valorizados. Por outro lado, os temas abordados nas aulas serão debatidos sob a tutela da empresa, portanto, expressando a sua visão de mundo, não a destes estudantes. Como dissemos, na sociedade capitalista, as ideias dominantes são as ideias da classe dominante.

Por fim, o curso pré-vestibular que é realizado com parceria de uma das universidades estaduais paulistas, e é oferecido para quarenta alunos oriundos da rede de ensino pública e ministrado por alunos da universidade, nas instalações da universidade.

Constatou-se que os custos da empresa com o programa de responsabilidade social relacionado à educação é praticamente zero. O incentivo ao voluntariado dentro da empresa é crescente. Com esses projetos a empresa se beneficia duplamente, envolvendo seus funcionários para que encontrem o sentido nas ações voluntárias que possivelmente não encontram no ato de trabalho, e envolvendo a sociedade, que apoia e aplaude as ações da empresa.

No mesmo ano que foi inaugurada a escola de Ensino Médio, 2002, foi criado um programa de Mestrado Profissional em Engenharia Aeronáutica da empresa em parceria com o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), um instituto de ensino superior público. Segundo Agopyan e Oliveira (2005) “enquanto o mestrado acadêmico busca o conhecimento, o profissional busca a aplicação do conhecimento para a inovação”. Como sabemos, uma inovação que traga resultados à acumulação financeira, não necessariamente uma inovação que satisfaça as necessidades humanas. A criação desta parceria está relacionada ao fato de que com a privatização da empresa, em 1994, houve uma reestruturação produtiva que demitiu mais de oito mil funcionários, com isto, houve grande perda de conhecimento acumulado.

De junho a outubro de 1999, 700 novos engenheiros foram contratados, além de especialistas estrangeiros. Enquanto os primeiros eram normalmente alocados para atividades básicas de engenharia, os últimos, normalmente engenheiros experientes, vinham de diversas partes do mundo para trabalhar como consultores, seja como profissionais autônomos, seja como funcionários de empresa terceirizada. Particularmente a dependência da mão-de-obra estrangeira trazia dois obstáculos: o custo muito alto e os problemas potenciais do sigilo industrial. (ANDRADE; RIZZI; ALMEIDA, 2005, p. 50).

Se a perda desse conhecimento acumulado é tão prejudicial à empresa, por que demitir esses trabalhadores? Simplesmente pelo fato de que além de conhecimento técnico, estes trabalhadores têm o conhecimento histórico e sindical, o que geraria uma enorme resistência ao processo de reestruturação produtiva da empresa. Já os recém-formados são facilmente moldados ideologicamente.

Portanto, desde 2001, a empresa líder em aeronáutica no Brasil havia criado o PEE – Programa de Especialização em Engenharia com o objetivo de preparar engenheiros recém-formados para os quadros da empresa. Porém, foi somente em 2002 que o programa tomou caráter de Mestrado Profissional, portanto, pós-graduação *stricto sensu*. Trata-se de um programa de dezoito meses em que o aluno deve cumprir créditos em disciplinas ministradas por acadêmicos do ITA e por funcionários da empresa, bem como desenvolver uma dissertação de mestrado de interesse da empresa. Durante este período, o aluno recebe uma bolsa pesquisa⁷.

É muito importante que, além da competência técnica, os alunos sejam constantemente observados em seu treinamento, capacidade de gerenciamento e de organização. Esses são pré-requisitos para se trabalhar em uma indústria altamente competitiva como a aeronáutica, onde comunicação, atitude e trabalho em times são habilidades essenciais. (ANDRADE, RIZZI, ALMEIDA, 2005, p. 56).

Como já apresentado, um dos pontos necessários ao trabalhador flexível é o comportamento empreendedor e a sua capacidade para se envolver com a empresa, de modo a oferecer-lhe suas ideias, suas iniciativas, suas capacidades cognitivas e sua subjetividade. Não há exemplo mais claro do treinamento educacional do que este mestrado profissionalizante em questão.

O aluno sabe de antemão que não necessariamente será contratado pela empresa. Os dados apresentados por Andrade, Rizzi e Almeida (2005) comprovam que apenas 378 dos 500 alunos que haviam passado pelo programa até então haviam sido absorvidos pela empresa, e que para a decisão

⁷ A bolsa pesquisa corresponde em média menos da metade do salário de um engenheiro da empresa. Dados do Jornal da Unicamp de outubro de 2002 apresentam o valor de R\$ 1.840,00, sendo que reportagem do jornal virtual G1 de 24/10/2006 informa que o salário médio de um engenheiro aeronáutico recém-formado é de R\$ 5.000,00. Tais bolsas são oferecidas pela Fundação Casimiro Montenegro Filho.

sobre quem deveria ser contratado, o seu “perfil”, as suas “competências” no trabalho prático são de enorme relevância, ou seja, o seu modo de agir deve seguir os preceitos da pedagogia toyotista.

A análise do objeto concreto nos permite ratificar a ideia de Marx de que as relações produtivas estão fortemente entrelaçadas com as relações educacionais, e que enquanto a divisão entre *trabalho* e *capital* não for superada, não há possibilidade de práticas pedagógicas autônomas, que permitam uma formação completa, politécnica e voltada para o ser humano, para a satisfação de suas necessidades humanas.

Observamos claramente a intencionalidade de formar uma camada de trabalhadores alicerçados no consenso, e não do conflito. Não importa se é o trabalhador do chão de fábrica ou engenheiros e gestores, a ideia é que eles internalizem e reproduzam a moral capitalista e o modo de pensar e agir do novíssimo trabalhador, o trabalhador toyotista⁸.

3. É possível pensar uma nova relação trabalho e educação?

Como já afirmado, o capitalismo traz consigo uma gama gigantesca de contradições. E é a partir da categoria contradição que nos dispomos a pensar em superação. Quanto mais o capitalismo se expande mundialmente, mais nações são assoladas pela divisão do trabalho e pela exploração do homem pelo homem, mais a história se desenvolve para se tornar uma história mundial, de modo que um poder, que é estranho aos homens, os tira do isolamento, exercendo uma força cada vez maior sobre eles, trata-se do mercado mundial.

Ao mesmo tempo, Marx e Engels (2007) nos explicam que quando se acirram as contradições é que os homens criam consciência de outro mundo possível e passam a acreditar na revolução comunista que poria fim não só à divisão do trabalho, como à divisão da sociedade em classes, o que tornaria a atividade pedagógica um meio para que homens potencializassem suas capacidades físicas, intelectuais e artísticas para produção de uma existência verdadeiramente humana, já que “a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais” (MARX; ENGELS, 2007, p. 41).

⁸ Pierre Bourdieu é um dos pensadores mais expressivos da contemporaneidade na análise da relação entre educação e sociedade capitalista. Para ele, a escola não é neutra, ela reproduz as desigualdades sociais, legitimando-as. Tal reprodução da desigualdade tem relação direta com o acesso ao capital cultural proporcionado no seio de suas famílias, com relação à classe a que pertence. Bourdieu observa que a transmissão de conhecimento nas escolas, tal como realizada tradicionalmente, exige o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais e linguísticas que apenas os membros das classes mais altas possuíam. A crítica marxista a tal análise se refere primordialmente ao excessivo reprodutivismo, que faz parecer que não há saída. A categoria “contradição” é, desse modo, nas análises marxianas e marxistas, fator de enorme relevância para a superação das desigualdades.

No desenvolvimento das forças produtivas advém uma fase em que surgem forças produtivas e meios de intercâmbio que, no marco das relações existentes, causam somente malefícios e não são mais forças de produção, mas forças de destruição (maquinaria e dinheiro) – e, ligada a isso, surge uma classe que tem de suportar todos os fardos da sociedade sem desfrutar de suas vantagens e que, expulsa da sociedade, é forçada à mais decidida oposição a todas as outras classes; uma classe que configura a maioria dos membros da sociedade e da qual emana a consciência da necessidade de uma revolução radical, a consciência comunista, que também pode se formar, naturalmente, entre outras classes, graças à percepção da situação dessa classe. [...] Tanto para a criação em massa dessa consciência comunista quanto para o êxito da própria causa faz-se necessária uma transformação massiva dos homens, o que só se pode realizar por um movimento prático, por uma *revolução*; que a revolução portanto é necessária não apenas porque a classe dominante não pode ser derrubada de nenhuma outra forma, mas também porque somente com uma revolução a classe *que derruba* detém o poder de desembaraçar-se de toda a antiga imundice e de se tornar capaz de uma nova fundação da sociedade. (MARX; ENGELS, 2007, p. 41-2).

Assim como o estranhamento nasce nas efetividades cotidianas do homem concreto, determinado historicamente, as contradições inerentes ao capitalismo dão brechas a que os homens passem a exercer um processo de contra-internalização, a partir da negação da pedagogia toyotista, criando como alternativa à atividade produtiva estranhada: a atividade produtiva autorrealizadora, tendo a universalização da educação como alavanca do processo de emancipação.

A escola que interessa à classe trabalhadora é, então, aquela que ensina matemática, português, história, etc. de forma eficaz e organicamente vinculada ao movimento que cria as condições para que os diferentes segmentos de trabalhadores estructurem uma consciência de classe, venham a se constituir não apenas numa “classe em si”, mas numa “classe para si”, e se fortaleçam enquanto tal na luta pela concretização de seus interesses. Uma escola, portanto, que não lhes negue seu saber produzido coletivamente no interior do processo produtivo, nos movimentos de luta por seus interesses, nas diferentes manifestações culturais, mas que, pelo contrário, seja um lócus onde este saber seja mais bem elaborado e se constitua num instrumento que lhes faculte uma compreensão, mais aguda, na realidade e um aperfeiçoamento de sua capacidade de luta. (FRIGOTTO, 2001, 200-201).

Portanto, apoiados no fato de que o capitalismo carrega em si o germe de sua destruição⁹, e tomando a classe trabalhadora, mesmo nas novas configurações que apresenta na atualidade, enquanto sujeito da mudança, é possível pensar numa nova relação trabalho-educação, uma relação que reponha unicidade, que desfaça a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, trabalhador e ciência, trabalho e existência humanizadora.

4. Referência bibliográfica

⁹ Análise presente em “Manifesto Comunista”(2002) de Karl Marx e Friedrich Engels. O que não significa que vá ocorrer sem o fator subjetivo, sem a organização política da classe trabalhadora em prol da transformação social.

AGOPYAN, V.; OLIVEIRA, J. F. G. Mestrado Profissional em Engenharia: uma oportunidade para incrementar a inovação colaborativa entre universidades e os setores de produção no Brasil. In: *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 4, p. 79-89, jul. 2005.

ALVES FILHO, M. Parceria com a Embraer já começa a dar frutos. In: *Jornal da Unicamp*, 195, ano XVII, 21 a 27 de outubro de 2002.

ANDRADE, D.; RIZZI, P.; ALMEIDA, S. F. M. Experiência em parceria estratégica: mestrado profissional em Engenharia Aeronáutica, ITA-Embraer. In: *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 4, p. 48-60, jul. 2005.

ANTUNES, R. Riqueza e miséria do trabalho. In: LUCENA, C. (Org). *Capitalismo, Estado e educação*. Campinas: Alínea, 2008.

_____. *Os Sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2001.

BASSETTE, F. Mercado está superaquecido, afirmam professores. 24/10/2006. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,AA1321334-5604,00.html>>, Acesso em 04 de fevereiro de 2009.

BRAGA, R. Introdução. In: GRAMSCI, A. *Americanismo e fordismo*. São Paulo: Hedra, 2008.

COLÉGIO JUAREZ WANDERLEY. <<http://www.colegioembraer.com.br>>. Acesso em maio de 2013.

EMBRAER S.A. <www.embraer.com.br>. Acesso em maio de 2013.

FORD, H. *Os princípios da prosperidade*. São Paulo: Freitas Bastos, 1967.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2001.

GOUNET, T. *Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo, 2002.

GRAMSCI, A. *Americanismo e fordismo*. São Paulo: Hedra, 2008.

INSTITUTO EMBRAER: a responsabilidade social da empresa. Disponível em <<http://www.cidadaniaembraer.org.br/>> Acesso em 04 de fevereiro de 2009.

KUENZER, A. Z. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2005.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2005.

LUCENA, C. (Org). *Capitalismo, Estado e educação*. Campinas: Alínea, 2008.

_____. Mundialização, ciência e trabalho. In: LUCENA, C. (Org). *Capitalismo, Estado e educação*. Campinas: Alínea, 2008.

MACHADO, L.; MACHADO, J. Globalização capitalista e apropriação: implicações educacionais e ambientais. In: LUCENA, C. (Org). *Capitalismo, Estado e educação*. Campinas: Alínea, 2008.

MACIEL, E. Aposta nos talentos. In: *Revista Bandeirante*, ano 35, n. 723, jan. 2006.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *O capital*. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, L. de C. G. *Pulverização de capital e intensificação do trabalho: o caso da Embraer*. Tese de doutorado (2013). Disponível em

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000899275&opt=4>>. Acesso em maio de 2013.

_____. Trabalho, educação e consciência: uma análise do processo de internalização dos parâmetros reprodutivos do capital na atualidade. In: TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. (Orgs.) *Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global*. Maringá: Práxis, 2008.

NEVES, L. M. W. (Org). *O empresariamento da educação: novos contornos do Ensino Superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, L. M. W.; FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, L. M. W. (Org). *O empresariamento da educação: novos contornos do Ensino Superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

OHNO, T. *O Sistema Toyota de Produção*. Além da produção em larga escala. Porto Alegre: Bookman, 2004.

ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1994.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2002.

TAYLOR, F. W. *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas, 1990.

Entrevista

Sociologia, Ensino e Pesquisa: Uma Experiência

Entrevista com a professora **Anne Marie Wautier**

Realizada por Marcelo Pinheiro Cigales¹

Atualmente **Anne Marie Wautier** é professora do Instituto de Filosofia, Sociologia e Política da Universidade Federal de Pelotas, coordenadora do Grupo de Pesquisa – Trabalho e trabalhadores: transformações sociais, identidades e desigualdades. Formou-se em Ciências do Trabalho pela Universidade Católica de *Louvain* em 1990, e completou o mestrado em Ciências do Trabalho pela mesma instituição em 1995. Seu doutorado em Sociologia foi defendido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2004, com período de pesquisa na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* em Paris. Suas pesquisas enfocam a identidade, subjetividade e trabalho; economia solidária; formas de trabalho não convencionais, e, ultimamente a experiência social e profissional dos professores de sociologia.

Café com Sociologia: Gostaria que a senhora me relatasse um pouco da sua trajetória como estudante, professora, pesquisadora e autora.

Anne: Sou a única filha de quatro irmãos, meu pai foi professor primário, mas parou de dar aulas quando foi convocado para a Segunda Guerra Mundial. Quando voltou continuou trabalhando, mas como tinha sofrido sequelas físicas da Guerra foi afastado do ensino e acabou se frustrando muito. Na época entrou para a “resistência” contra a invasão dos soldados nazistas na Bélgica. Mas sempre guardou o amor pela educação e nunca deixou de acompanhar minha formação. Ele tinha uma maneira de fazer a gente estudar com carinho e dedicação, que até hoje recordo bem.

Minha formação, primeiramente iniciou numa escola pré-primária na cidade onde eu nasci chamada *Le Roeulx* (Bélgica) e lá foi até interessante porque eu era considerada uma má aluna, eu

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

lembro de castigos atrás de um quadro. Depois minha família se mudou para a cidade onde trabalhava meu pai, foi quando me puseram em outra escola.

Nessa escola entrei com um ano antes do tempo e fiz todo o primário com três colegas disputando o primeiro lugar, lembro que era uma escola de freiras perto de casa. Depois no segundo grau eu fui para outra escola, dessa vez era um colégio misto muito conceituado na região, só que os meninos estudavam numa escola e as meninas em outra escola. Foi então que iniciei o clássico, grego e latim. Depois de algum tempo nos mudamos para uma cidade maior. Nesse período da minha vida, eu não gostava de escola, eu ia por causa dos amigos, da amizade que a gente tinha. Mas eu tive uma nota média que manti até o final do segundo grau. Quando terminei esse período de estudos, minha mãe sonhava com a carreira do magistério, queria que eu fosse professora. Mas lá o ensino era diferente na época, o primário era composto de seis anos e o segundo grau de mais seis, somente depois que poderia ser feito o exame chamado “exame de maturidade”, que é parecido com o vestibular, mas dentro da própria escola, e depois tem o que se chama ensino superior não universitário, que não é necessariamente técnico e por último, a universidade.

O secundário era dividido em dois ciclos de três anos, três inferiores e três superiores. Para dar aula nos três primeiros anos do segundo grau era este tipo de diploma não universitário. Então minha mãe queria me colocar lá para dar aula nos três primeiros anos. Eu não queria e na época eu lembro que queria cursar jornalismo, mas como era muito jovem não sabia se era isso realmente que queria fazer, mas enfim... Finalmente eu tive a sorte de ter uma professora que incentivou muito meus pais para me colocarem na universidade.

Passados alguns anos casei com um brasileiro que estudava na minha universidade e viemos para o Brasil. Antes de vir ao Brasil, tive uma parte da carreira como professora do segundo grau, onde dava aula de moral e de filosofia. Foi uma experiência muito interessante porque eu lecionava em escolas públicas que tinham muitos alunos que vinham da imigração. Após terminar seu doutorado, eu e meu marido retornamos para o Brasil. Na época eu estudava sociologia no Instituto de Ciências do Trabalho da Faculdade de Economia, Sociologia e Política da Universidade Católica de *Louvain*.

No Brasil trabalhei na Universidade Católica de Pelotas e depois na Universidade Federal de Pelotas – UFPel, na parte administrativa. Então em 1989 eu voltei para a Bélgica, onde fiz mestrado e tive uma experiência de trabalho de seis anos em um centro de pesquisa em movimento social, que também foi interessante.

Eu tive, portanto, a primeira experiência no segundo grau, depois nesse centro de pesquisa em movimentos sociais, e quando voltei em 1995, dei aula um semestre na pós-graduação de uma universidade localizada no centro do estado do Rio Grande do Sul. Após algum tempo fiz concurso

em outra universidade e passei, na época eu tinha mestrado. Enquanto eu estava nessa instituição acabei fazendo o doutorado. Na verdade minha trajetória é atípica porque quando eu fiz o doutorado já tinha 50 anos, e depois do doutorado voltei para essa universidade, mas logo acabaram demitindo todos que tinham realizado esse nível de estudo, porque tinha se tornado muito caro pagar o salário para quem tinha doutorado. Depois disso, voltei para Pelotas, fiz concurso para professor substituto, passei e acabei fazendo outro concurso, aí já como professor efetivo. Portanto eu lecionei sete anos nessa universidade no noroeste do estado e praticamente sete anos aqui na UFPel. Como professora do segundo grau foram cinco ou seis anos antes de vir para o Brasil e nos movimentos sociais sete anos também.

Café com Sociologia: Em que sentido esta trajetória influenciou sua prática em sala de aula?

Anne: Acho que somos o resultado dos múltiplos encontros e experiências que atravessam nossa vida. Tive professores que me marcaram muito, seja pelos conteúdos que ensinavam, seja pela postura como pessoas e isso, no ensino médio como na universidade. São professores que me deixavam com muita curiosidade, com vontade de ler, de saber mais e melhor. Aprendi com eles que só se faz bem o que se faz com prazer. Mas, uma pessoa em particular influenciou muito minha prática docente: meu pai, professor por vocação e por amor à profissão. Ele me ensinou o que ele chamava de “mão de ferro numa luva de veludo”. Isto é: com carinho mas firmeza, se consegue desabrochar os alunos, seu interesse, seu gosto pelo estudo, sua vontade de “chegar lá”. Com ele, aprendi a ser algo mais que uma profissional, a cuidar também do lado humano na relação de aprendizado. Descobri que muitos alunos têm um potencial que só espera para ser revelado e que isso só é possível criando um clima de confiança (e não de medo da avaliação), deixando eles se expressarem, participarem, sem abrir mão da exigência de seriedade. Não é fácil e não funciona sempre! Mas vale a pena tentar...

Café com Sociologia: E sua graduação foi em que área?

Anne: Na Faculdade de Economia, Sociologia e Política. Instituto de Ciências do Trabalho. Nós chegávamos a partir da licenciatura e daí tínhamos uma formação especializada na sociologia do trabalho. E no doutorado sociologia do trabalho também. Eu fiz o doutorado aqui na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e sanduíche em Paris.

Café com Sociologia: Em Paris a senhora foi orientanda do François Dubet. Como é trabalhar com Dubet? Porque Dubet também pesquisou a questão da formação dos professores, inclusive ele deu uma entrevista muito interessante chamada “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor”².

Anne: A formação de base dele é a sociologia do trabalho, ele trabalhou com Touraine. O Touraine entrou com a sociologia do sujeito, com aquele livro “O retorno do actor: ensaio sobre sociologia” (1984), foi lá que ele começou a sistematizar a questão do sujeito e foi depois em 1990 que saiu o livro intitulado “Iguais e Diferentes: poderemos viver juntos?” (1998). E lá ele focalizava muito bem a sociologia do sujeito, mas de uma maneira muito teórica, é mais um ensaio. Inclusive ele foi muito criticado por ter deixado as pesquisas no mundo do trabalho e ter ficado nos ensaios. E o Dubet tentou operacionalizar essa perspectiva, a partir de pesquisas que ele já tinha feito com jovens de bairros, com professores, mas não era bem sociologia da educação que ele fazia, e sim na perspectiva do professor como trabalhador. Então a partir daí, o Dubet começou a trabalhar a “sociologia da experiência”. Trabalhou numa linha bem específica com professores, inclusive porque ele tinha uma orientanda que ele acompanhou e trabalhou muito com ela. Quando eu cheguei a Paris na *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, fui apresentada ao Touraine que era o diretor emérito do *Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques* – CADIS. Lá eu fiz um seminário com o Dubet, onde ele apresentava o livro que estava por sair chamado “*Lo declin de L'institution*” (O declínio da Instituição) que vem na sequência da “Sociologia da experiência”. Ele particularmente é uma pessoa muito interessante. Quando apresentei meu projeto de pesquisa, ele disse que era muita coisa, pois eu queria analisar três organizações na França e três aqui no Brasil. Ele disse “vamos fazer uma, pois isso é muita coisa”. Mas como eu sou uma pessoa que basta me dizer isso para eu fazer o contrário, fiz todas as entrevistas, fiz todo meu trabalho e ele me acompanhou às vezes de maneira muito irônica porque no início meu francês era “aportuguesado”, eu tinha muitas expressões em português e ele brincava comigo. E no final quando fui embora ele disse: “bom eu não achava que iria conseguir, mas conseguiu”. Acho que acabou gostando do trabalho e falou que estava tudo bem, dando o aval para continuar escrevendo. Foi então que acabou aceitando naquele momento, vir ao Brasil para minha defesa. Nesse meio tempo eu tinha um colega lá nessa universidade do noroeste do estado, que tinha feito o doutorado no Canadá que fazia parte da Associação dos Sociólogos de Língua Francesa, e acabou organizando um encontro dessa associação nessa cidade e aí o Dubet veio. Eu estava em plena fase de redação do doutorado, quando ele aceitou passar na UFRGS, onde então,

²Entrevista disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf> Acesso em 12 de setembro de 2013.

fiz a tradução da palestra. Minha orientadora que estava um pouco reticente com a temática, e principalmente com essa questão da subjetividade, gostou muito dele, e depois da palestra se interessou por essa linha de pesquisa do Dubet e foi assim, ele foi conquistando o pessoal aqui.

Trabalhar com Dubet foi muito bom porque ele propiciava liberdade, mas ao mesmo tempo cobrava, por exemplo, cada pacote de entrevistas, eu precisava fazer uma síntese, onde então ele me orientava e fazia críticas construtivas. Na época eu trabalhei a questão das relações de trabalho na economia solidária, a problemática era saber se finalmente havia uma diferença entre o discurso oficial e aquilo que vivenciavam os trabalhadores na realidade. Ele era muito cético em relação à economia solidária. Na França se fala mais em associativismo, ou economia social e solidária. Ele tinha uma orientanda que acabava de fazer um trabalho que deixou ele bem crítico em relação a isso, então estava muito com um pé atrás, pouco crente no meu trabalho mas acompanhou até o final da avaliação, e por isso foi bom. Eu não tive mais contato com ele depois justamente porque fiquei fora da universidade durante algum tempo e como professor substituto a gente não tem tempo de fazer pesquisa.

E agora ele está aposentado, mas sei que tinha um contato com o pessoal de São Paulo, na área da sociologia da educação. Portanto, ele se interessou pela linha de pesquisa da sociologia da educação, mas com forte relação com a sociologia do trabalho.

O que era muito interessante no doutorado lá, é que a gente vindo de fora era acolhido como pesquisador, então tínhamos o título de pesquisador e com isso podíamos participar das reuniões de todos os pesquisadores, dos “patrões”, dos grandes nomes. Então era possível assistir a apresentação de pesquisas em vários campos e todas elas orientadas por essa perspectiva da subjetividade do ator dentro de um contexto institucional particular. Por exemplo, tinha gente que trabalhava na área da saúde, outros que trabalhavam com as novas tecnologias e assim por diante. Era muito bom porque você podia trocar informações e tinham coisas que poderiam servir para tua pesquisa, tua própria tese. Lá eu fazia quatro seminários, um com Touraine, um com Dubet, um com Michel Wieviorka e um de metodologia.

É uma experiência muito boa, pois eu reencontrei um jeito de trabalhar que me era familiar, mas para quem vem do Brasil é muito interessante. E também outra coisa: a UFRGS tem muitos contatos com aquele Instituto, então tinha intercâmbio com pesquisadores brasileiros. E os brasileiros a cada semana organizavam na segunda-feira uma noite de palestras com alguém. Então se tinha dois aspectos a sociologia na França: acompanhamento com os orientadores de lá e ao mesmo tempo contato com gente de todo o Brasil que ia fazer palestras ou visitar a universidade. Então não foi apenas Dubet foram vários contatos.

Café com Sociologia: E como surgiu a ideia de pesquisa sobre a identidade profissional dos professores de sociologia?

Anne: Quando estava nessa universidade do noroeste, eu lecionei por muito tempo a disciplina de Sociologia da Educação, e uma vez lecionei a disciplina de Sociologia da Educação IV com o pessoal que estava se formando. E lá a preocupação das alunas era saber como trabalhar. Então a aula teórica foi de curta duração e nós fizemos uma pesquisa juntas. Tentamos analisar o professor como um trabalhador da educação. Entendíamos que o trabalhador da educação não era somente aquele que ia limpar a sala de aula, não era apenas o pessoal da administração, é o professor também. E a pergunta foi saber como o professor vive sua vida de professor numa escola em plena mudança. Naquele momento tinha muitos professores que saíam da ativa para passar a ser merendeiros ou para trabalharem na biblioteca porque estavam cansados de dar aulas. Então a gente repartiu a turma entre os vários níveis de educação e vários tipos de profissionais da educação. E foi uma pesquisa para estudar as mudanças que ocorrem na educação, partindo das mudanças que ocorrem na sociedade. Ou seja, tu tinhas uma base com as outras Sociologias da Educação, estudadas anteriormente. Dessa forma, estudamos Dubet para mostrar como o professor, o trabalhador da educação é uma pessoa, não é apenas um objeto dentro de uma instituição. É alguém que tem suas expectativas também. Então as alunas trabalhavam em dupla, e cada dupla pesquisou uma escola, sendo que no final da pesquisa apresentavam um relatório. E surgiram trabalhos excelentes, inclusive um que era muito bom, eu dei como exemplo uma vez aqui numa turma de metodologia, mas sumiu, não me devolveram. A partir daí eu comecei a pensar, bem tem material aqui, seria interessante continuar e eu entrei com um projeto para continuar essa pesquisa.

Quando retornei para Pelotas, falei com um professor daqui e ele se interessou, mas logo após saiu para fazer pós-doutorado. Então entrei com esse projeto mais ligado a uma forma de professor específico, e também porque fiquei surpreendida que aqui não tinha uma disciplina de sociologia voltada a estudar a educação numa licenciatura que vai preparar professor de sociologia. Então o ponto de partida realmente é a sociologia do trabalho com essa perspectiva de pluridisciplinaridade, de ver que a gente pode abrir para outras áreas que é o trabalho formal e informal, pois há outros campos que são muito sensíveis em termos da vivência dos trabalhadores, neste caso os professores. E também meu interesse foi estimular a pesquisa entre os estudantes de graduação.

Café com Sociologia: Porque o interesse atual em estudar a formação de professores na UFPel?

Anne: Porque não existem pesquisas nesse campo, e nem sempre a licenciatura parece tão valorizada quanto o bacharelado. Apesar de haver muito trabalho por parte de certos professores para a valorização da licenciatura aqui na UFPel. Quando cheguei não percebi a diferença entre essas modalidades de ensino, porque na Bélgica não existia essa diferença. Lá todos se formam em “licenciatura” e no final fazem disciplinas pedagógicas aqueles que pretendem ser professores. Então para mim, a licenciatura e o bacharelado eram a mesma coisa. Mas com a legislação e a obrigatoriedade da sociologia na educação básica, o curso entrou num processo de reforma curricular no qual notei que os alunos da licenciatura se percebiam como deixados de lado, isso fez com que despertasse meu interesse por estudar essa temática.

Café com Sociologia: Professora Anne, foi um prazer ouvi-la, agradeço em nome da equipe editorial e dos leitores da revista “Café com Sociologia” pela rica entrevista.

Referências

L'ECOLÉ DES HAUTES ETUDES EM SCIENCES SOCIALES. Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques – CADIS. Disponível em <<http://cadis.ehess.fr/document.php?id=1152>>. Acesso em 04 de novembro de 2013.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. **Revista Brasileira de Educação**, mai/jun/jul/ago, n.5, 1997. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf> Acesso em 12 de setembro de 2013.

_____. **Sociologie de l'expérience.** Paris: Seuil, 1994

_____. **Le Déclin de l'institution.** Paris: Seuil, 2002

TOURAINE, Alain. **Iguais e Diferentes:** podemos viver juntos: Lisboa: Piaget, 1998.

_____. **O retorno do Actor:** ensaios de sociologia. Lisboa: Piaget, 1984.