

*ARTIGO***O ensino de Sociologia: proposta de abertura teórica e epistêmica***Bernardo Caprara¹***Resumo**

O presente artigo estabelece uma discussão acerca dos fundamentos epistêmicos e sociológicos que subsidiam a construção argumentativa no ensino de sociologia. Em parceria com o PIBID Ciências Sociais da UFRGS, no âmbito da Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles, este artigo contempla as discussões que fomentam o debate sobre qual o viés da sociologia que pode interessar aos discentes da educação básica. A conjunção de agentes envolvidos nestas tarefas revela os referenciais interpretativos que perfazem as experiências no âmbito escolar supracitado: uma sociologia aberta, múltipla e diversa.

Palavras-chave: Sociologia. Ensino de Sociologia. Epistemologia.

Abstract

The present article provides a discussion concerning the epistemic and sociological fundamentals that subsidize the argumentative construction in the teaching of sociology. In partnership with PIBID Ciências Sociais da UFRGS, within the Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles, this article contemplates the discussions that fosters the debate about which sociological bias may generate more interest from the basic education students. The conjunction of agents involved in these tasks reveals the interpretative referentials that make up the experiences within the school aforementioned: an open, multiple and diverse sociology.

Keywords: Sociology. Teaching Sociology. Epistemology

INTRODUÇÃO

A sala de aula move complexas situações. Ensinar (aprendendo) sociologia pode ser um barril de pólvora. Faz-se importante problematizar um rol de perspectivas que discutem a produção do conhecimento científico e o fazer sociológico, adaptado ao âmbito do ensino de sociologia na educação básica. Sem receio de ensaiar um amálgama insatisfatório, uma rede de simulacros conceituais ou uma variação de qualquer *bricolage*². Criar é preciso no universo do conhecimento.

¹ Doutorando em Sociologia pela UFRGS. Professor na Escola Técnica Ernesto Dornelles.

² O termo carrega distintas significações. Na sociologia da religião, Thomas Luckmann (1967) assinala a individualização religiosa. As pessoas “optam” por crer, escolhendo as suas práticas religiosas e destinos éticos

Desde que as ciências sociais voltaram com obrigatoriedade para os colégios, as pesquisas sobre o ensino de sociologia passaram a investigar quais as características da disciplina a ser trabalhada no cotidiano escolar. Debate-se o teor dos conteúdos, as suas organizações, as razões de focar nisso ou naquilo e as técnicas de transformação dos conceitos e teorias em algo palpável para o universo em questão.

O presente artigo esboça uma visão de sociologia para o ensino médio, com base nas discussões entre o autor, professor concursado de sociologia na Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles (Porto Alegre, RS), e os cinco bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e atuante na referida escola. Pensa-se uma sociologia aberta, múltipla e apologista da diversidade.

Aberta, no sentido de buscar as referências de significados sobre o mundo social produzidas por meio dos saberes dos estudantes, procurando ressignificá-los à luz da sociologia; múltipla, pois entende que a variedade de argumentos é sadia no ensino sistematizado, resguardadas as críticas necessárias a qualquer forma de opressão; e, finalmente, apologista da diversidade, sedimentando um olhar de caça incessante ao etnocentrismo, ainda que fundado num relativismo mais metodológico do que cognitivo. Os parágrafos que seguem convidam o leitor a compartilhar desta intencionalidade teórica.

1 UMA SOCIOLOGIA ABERTA, MÚLTIPLA E PLURAL

Muito aguçada é a ideia que Pierre Bourdieu (1990, p. 27) arroga quando sublinha que: "O mal da sociologia é que ela descobre o arbitrário, a contingência, ali onde as pessoas gostam de ver a necessidade ou a natureza [...]; e que descobre a necessidade, a coação social, ali onde se gostaria de ver a escolha, o livre-arbítrio". Assim, desse jeito, a sociologia pode agir quase como um escudo, sobretudo como um esporte de combate. Ela serviria para que nos defendêssemos das falácias dos instintos e da espontaneidade.

Se essa visão está correta ou adequada, podem restar dúvidas. Há um longo percurso para incorporá-la sem receios. Não há problema nisso. Não obstante, nessa proposta teórico-prática a realidade explicita-se repleta de dominações, discursos, hierarquias e interpretações pouco fidedignas sobre a vida individual e social. Fazer uma sociologia desconfiada,

preferidos. A pessoa não leva como pré-requisito a existência de um aglomerado de fatores concernentes a uma crença singular. Nessa busca, acaba mesclando componentes de diferentes religiões.

desobediente às noções primárias (ainda que não as rejeite por completo). Que ajude na defesa contra as forças sociais que nos impelem a reproduzir os arbitrários dominantes – tanto culturais, quanto econômicos.

Aí pode entrar, sem medo das miscelâneas lógicas, a insistência muito válida que Charles Wright Mills (1975) deflagrou numa das mais célebres obras das ciências sociais do século XX. Usemos a imaginação sociológica em sala de aula. Protejamo-nos das pré-noções mutiladoras, mas não nos afundemos no pântano de uma ausência totalizante de valorações sobre os fenômenos.

Pouco parece acrescentar para as grandes questões humanas se nós, sociólogos ou intelectuais, professores e pesquisadores, permanecemos repetindo o mantra da neutralidade absoluta ou o vício por estudar os métodos pelos métodos, as teorias pelas teorias, os objetos pelos objetos. Pouco pertinente se dá um afastamento abusivo da realidade em prol de um olhar científico supostamente mais verdadeiro do que os demais possíveis olhares e saberes. O descompromisso para com os rumos da vida social, embutido nas entrelinhas do afastamento compulsório, também pode vigorar como um dos elementos que faz da ciência moderna a ocupante de um pedestal que não se relaciona com as contribuições oriundas dos outros mundos simbólicos exteriores ao mundo europeu.

Acionar a imaginação sociológica. Construir dia após dia, num artesanato intelectual, conjuntos de perguntas que enfrentem a hegemonia do saber e do poder colonizados, restritivos em demasia. Indagações que orientem a atuação em sala de aula ou mesmo a pesquisa acadêmica (quanta ousadia!). Que potencializem os horizontes dos espaços de inserção da sociologia fora dos limitativos tradicionais, bem como para além dos padrões epistêmicos eurocentrados. Procurar nas perturbações de cada discente as ramificações que as estruturas e instituições da modernidade depositam sobre ele, a fim não de retirar-lhe a sua responsabilidade, mas de compreender os caminhos das relações que ele estabeleceu nas suas experiências até ali – para, quem sabe, suscitar alternativas híbridas e hibridizantes de (re) significação das experiências.

Se hoje as perturbações nos sistemas de ensino são vistas como generalizadas, por exemplo, não podemos tratá-las somente desde as características individuais dos envolvidos. Tampouco à feição dura da estrutura sem a agência humana. A imaginação sociológica vê numa pessoa a sociedade, e na sociedade cada uma das pessoas. Aposta mais na semântica dos conceitos e na sintaxe das teorias, ou seja, na elucidação dos significados e nas ligações que formam os conjuntos de argumentos e significados.

A despeito da obliteração intencional espalhada por aí, ocultar o viés das estruturas econômicas e políticas pode resvalar numa cegueira irretocável. Assim como ter medo das ruas, ou daquilo que apreendemos enquanto realidade na efemeridade contemporânea. Podemos (será?) questionar as bases de significação do mundo colonizado pelos europeus, repensando uma possibilidade de tecer um mosaico crítico entre as diversidades de saberes plausíveis à heterogeneidade dos povos humanos.

2 ALTERNATIVAS PARA PENSAR O CONHECIMENTO NA ATUALIDADE

Boaventura de Sousa Santos (2002) sugere a emergência de um processo de transformação paradigmática, no que concerne ao fazer científico. Não se trata de algo parecido com a revolução das ciências ocorrida no século XVI, pois se dá numa sociedade que já passou por radicais mudanças científicas.

Na visão do autor, o novo paradigma não pode ser apenas científico, mas precisa carregar um cunho social. O autor discorre acerca das representações inacabadas da modernidade, afirmando que será somente a partir dela que se tornará possível transcendê-la. As lacunas deixadas pelas representações da modernidade estão alocadas no princípio da comunidade (domínio da regulação) e na racionalidade estético-expressiva (domínio da emancipação).

No paradigma da modernidade, duas formas de conhecimento estiveram em jogo: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por colonialismo e um estado de saber que designo por solidariedade. O conhecimento-regulação é urna trajetória entre um estado de ignorância que designo por caos e um estado de saber que designo por ordem (SANTOS, 2002, p. 78).

Nos dois últimos séculos, a racionalidade cognitivo-instrumental da tecnologia (pauta central do/para o desenvolvimento) e da ciência se sobrepôs às demais, e o conhecimento-regulação venceu o duelo com o conhecimento-emancipação. A primazia do primeiro fez com que o segundo fosse recodificado sob os critérios do conhecimento-regulação. O que era estado de saber no conhecimento-emancipação tornou-se ignorância no conhecimento-regulação, sendo a solidariedade subvertida em caos; o que era ignorância no conhecimento-emancipação verteu-se em saber no conhecimento-regulação, e o colonialismo traduziu-se em ordem.

A revolução científica do século XVI proporcionou a formatação da racionalidade que predomina nas ciências durante a modernidade, através de nomes como Copérnico, Kepler, Galileu, Newton, Bacon e Descartes. Concluiu-se uma diferenciação cada vez mais acentuada entre os conhecimentos calcados no senso comum, sempre tratados de modo pejorativo, e os conhecimentos de cunho científico. “Ao contrário da ciência aristotélica, a ciência moderna desconfia sistematicamente da nossa experiência imediata” (SANTOS, 1988, p. 49).

Também está presente a separação artificial entre a natureza e o ser humano. A natureza é considerada uma continuidade infindável, passiva e transformável. Ela deve se submeter ao domínio da humanidade, que busca controlá-la para os seus benefícios próprios. Os elementos naturais, nessa ótica, podem ser observados separadamente e dispostos em formas de leis a partir da investigação das ciências duras (SANTOS, 1988).

Convergindo com isso, a noção de que a matemática fornece a sustentação para a perspectiva científica rigorosa seguiu um caminho dominante. Conhecer significaria, portanto, quantificar por intermédio de medições. Todas as características inerentes ao objeto de estudo, aquelas que não são passíveis de uma espécie de geometrização, passaram a figurar entre os componentes desqualificados. Trata-se da redução da complexidade daquilo que se pretende pesquisar, em prol da pretensa objetividade da ciência.

A maneira de elaborar uma alternativa para a constatação explicitada está na reavaliação do conhecimento-emancipação, de modo a atribuir-lhe uma preponderância frente ao conhecimento-regulação. “Isto implica, por um lado, que se transforme a solidariedade na forma hegemônica de saber e, por outro, que se aceite um certo nível de caos decorrente da negligência relativa do conhecimento-regulação” (SANTOS, 2002, p. 79).

Há de se assumir dois compromissos epistemológicos. De início, é cogente defender o caos como uma forma de saber, sem entendê-lo como ignorância. Este aceitar e revalorizar o caos possibilita que se rompa com a supremacia do conhecimento-regulação, desequilibrando o conhecimento favoravelmente à emancipação. O segundo aspecto repousa numa revalorização da solidariedade percebida como forma de saber.

O aprofundamento epistemológico das ciências na modernidade traz na distinção entre sujeito e objeto uma das suas facetas mais definidas. Ainda que fundamento da prática científica moderna, essa fragmentação possui contradições. Santos (2002, p. 82) sentencia o fato de que “[...] é tão impossível um conhecimento científico sem condições como um conhecimento plenamente consciente de todas as condições que o tornam possível”. Além disso, tal separação entre sujeito e objeto redundava numa profunda separação entre o humano e o que não é humano. O que não é humano pode significar tanto a sociedade como a natureza.

A desumanização do objeto constituiu um elemento central na consolidação da ideia de um conhecimento instrumental e regulatório, no qual o saber está na dominação do caos pela ordem.

O sociólogo português busca Descartes para dizer que as explicações científicas dos fenômenos consistem em justificações da ciência para si própria – sendo essa autobiográfica. Os saberes inerentes às trajetórias e valores, estejam eles escondidos ou mesmo soterrados, perpassam os pressupostos que não são ditos nos discursos científicos. Por outro lado, no paradigma visto como emergente, a atribuição autobiográfica do conhecimento-emancipação deve ser assumida na sua plenitude, pois se intenciona “[...] um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 2002, p. 84).

Se o rompimento entre sujeito e objeto é um rompimento epistemológico com consequências ontológicas, do rompimento entre natureza e cultura/sociedade supõe-se um rompimento ontológico com consequências epistemológicas. Coloca-se que, de maneira gradual, todas as ciências passarão para o espectro das ciências sociais, porquanto na atualidade, a diferenciação entre natureza e cultura parece apenas um produto da inércia. Distinção que é, por seu prisma, derivada de acepções culturais e não naturais. Ao aceitar essa visão, conquista-se a capacidade de investigar os processos sociais e políticos que interferiram no desenvolvimento da oposição entre natureza e cultura/sociedade.

Com efeito, cabe aqui uma contribuição de Homi Bhabha (2007), concebendo o intento de não desvincular ativismo e teoria na realização dessa última. Desta polêmica, tiramos a reflexão que ela nos passa, não uma defesa obstinada. Bhabha (2007) apresenta a influência dos preceitos hegemônicos econômica e politicamente mesmo no setor acadêmico e nas suas instituições. A ideia é que o fazer na pesquisa passe a ser visto sem o olhar pejorativo à medida que é afetado pelo conteúdo político e por uma postura enunciativa que se coloque noutro ponto que não a modernidade eurocêntrica.

A pós-colonialidade³, por sua vez, pode ser vista como um salutar lembrete das relações “neocoloniais” remanescentes no interior da “nova” ordem mundial e da divisão do

³ Desde a década de 1960, um grupo de intelectuais vem indagando o caráter da ciência moderna frente às possibilidades que a humanidade possui de apreender e (re)inventar o real. Os horizontes pós-coloniais ou descolonialistas constituem abordagens amplas e distintas. Não há, entretanto, uma unificação argumentativa ou, tampouco, uma linha coesa de conclusões voltadas para agrupar ideias ou pesquisas. Os contornos do pós-colonialismo são múltiplos e variados, de certa forma até confusos, mas interessados em refletir sobre as condições da produção do conhecimento advindas da modernidade e as suas lacunas epistemológicas deixadas sem indagações por muito tempo. Tais considerações relacionam-se com as correntes pós-estruturalistas. Conforme Sérgio Costa (2006, p. 118), as críticas nesse teor advertem da imperatividade de transitar por vias

trabalho internacional. Ela permite a autenticação de histórias de exploração e o desenvolvimento de estratégias de resistência. A crítica pós-colonial oferta testemunhos desses países e comunidades – no norte e no sul, urbanos e rurais – constituídos de outra maneira que não nas diretrizes da época moderna. As culturas de contra modernidade pós-colonial guardam a possibilidade da contingência à modernidade, descontínuas ou em desacordo com ela, resistindo ao assimilacionismo. Contudo, elas também põem em campo o hibridismo cultural de suas condições fronteiriças para “traduzir” e reescrever o imaginário social tanto da metrópole como da modernidade (BHABHA, 2007, p. 26).

Para se situar nas divisórias de uma espécie de deslocamento cultural, parece ser importante indagar a função de uma perspectiva teórica comprometida, afixando o mundo pós-colonial como lugar paradigmático de partida. Pode-se recomendar a existência “lado a lado” das duas formas de discurso, o teórico e o ativista, possivelmente impressos, em duplas, numa “fronteira” oferecida por Bhabha (2007).

Destarte, exibem-se maneiras de proceder às análises e discursos dos encadeamentos políticos, identitários e participativos capazes de pôr abaixo algumas categorias. Vociferam as outras categorias e processos organizativos das coletividades demarcadas nos subalternos, encharcadas pelas implicações coloniais.

Bhabha (2007) envereda na nomeação de um “terceiro espaço”, que carregue uma proveniência colonial ou pós-colonial. Um “entre-lugar” imerso no tenso significado da cultura, que reparte as condições para que se iniciem os desdobramentos das histórias nacionais, antinacionalistas e associadas ao “povo”. Na conquista desta “fronteira” vige a potencialidade a fim de “[...] evitar a polaridade e emergir como os outros de nós mesmos” (BHABHA, 2007, p. 69).

3 O PIBID COMO FERRAMENTA PARA A PLURALIDADE

Do ponto de vista pedagógico, tudo fica ainda mais complexo. Os olhos dos estudantes seguem exibindo esperança. Embora a situação possa ser de uma crueldade desumana, às vezes, ser professor ainda faz sentido. Afloram por aí casos de ótimos profissionais com ótimas histórias para contar sobre experiências pedagógicas satisfatórias.

Entretanto, percebe-se uma pedagogia de mercado como tendência intrínseca aos sistemas de ensino. Os resultados tendem a ser mais relevantes do que os processos. Muitas

fomentadas pela ideia de que “[...] a transformação social e o combate à opressão devem ocupar lugar central na agenda de investigação”.

pessoas estão agindo baseadas num repertório operacional de disposições, a partir de um *habitus*⁴, que encarna sofisticados simulacros das relações provindas das sarjetas do capitalismo financeiro e da falência das meta-narrativas modernas. A competição, a vitória sem limites, a ganância, o investimento, a especulação, a hierarquia, as relações líquidas, voláteis e efêmeras, o tratamento essencialista dispensado aos discentes e um clima sorrateiro de conformismo com as condições da vida social repetem-se transfigurados em axiomas dos horizontes de muitas das experiências educacionais.

Não parece interessante reproduzir essa situação. A concepção básica que afirma não haver docência sem discência demanda uma presença constante. Isso fará com que nunca se deixe de observar nos estudantes os protagonistas que eles são. Além disso, não adianta tentar fugir. Ensinar exige uma série de itens que dão muito trabalho.

Com Paulo Freire (1996), nota-se que é imperativo estar próximo da pesquisa; respeitar os saberes e a autonomia dos educandos; manter e fomentar a criticidade; entender o risco, aceitar o novo e rejeitar qualquer forma de discriminação; refletir criticamente sobre a prática; ter consciência do inacabamento inerente ao atributo de “ser humano”; buscar em todos instantes uma força que nos leve para a alegria e a esperança; alimentar a curiosidade e a convicção de que a mudança é possível; agir com generosidade e comprometimento; estar disposto ao diálogo franco e aberto. Um empreendimento tão complexo e difícil como esse implora uma valorização contundente por parte das nossas próprias subjetividades e de toda a sociedade.

Construir um processo de ensino e aprendizagem envolve, sim, apostar algumas fichas nas especificidades dos conteúdos divididos sob o prisma cartesiano. Contudo, parecemos carecer bastante de uma ressignificação do sentido pedagógico hegemônico. O aspecto humano da atuação em sala de aula tem que ser prioridade. Nós lidamos com jovens intensos, múltiplos e heterogêneos que vivem a sociabilidade dos colégios e das ruas todos os dias. Isso é um tiro no escuro. Um conjunto de princípios que vai do respeito pelo diverso até a solidariedade nas práticas cotidianas orientariam novos paradigmas proeminentes em ação.

⁴ O conceito de *habitus* remete a Pierre Bourdieu (1996, 2008, 2010). Simplificando o autor, um agente se movimenta no espaço social atuando em campos de disputas de poder, mediado por capitais, bens simbólicos e materiais, conduzindo um sistema de disposições operatórias (o *habitus*) para as diversas situações que se lhe apresentam durante a vida. A temática em torno da noção de *habitus* remete aos dilemas dispostos sob a égide da divergência entre indivíduo e sociedade. Do estruturalismo ao individualismo metodológico, diferentes enfoques foram atribuídos ao peso de cada um na realidade social. Bourdieu reconfigura o conceito de *habitus* para tentar dar conta do que acredita se consolidar como uma falsa dicotomia mutiladora. A antiga concepção aristotélica de *hexis* foi convertida pela escolástica em *habitus*, na tentativa de fugir da insistente dicotomia ação e estrutura.

Assim como a educação não é uma mercadoria, nós não somos números que se cruzam sem vida.

O PIBID, além de ajudar bastante na prática do professor-supervisor, que conta com uma equipe de graduandos na sua área de conhecimento para lhe propor atividades e outros olhares, propicia o grande mérito de fazer um *link* institucionalizado entre a escola e a universidade. De abrir horizontes para todos os lados. Isso está acontecendo. Estamos produzindo aulas, materiais, reuniões, debates, diálogos, interações com os estudantes e, de certo, algum conhecimento sociológico aberto, múltiplo e diverso. Não no sentido de reduzido, pelo contrário. Amplificado, visto que difundido aos demais participantes da sociedade humana, que não se identificam naturalmente com as interações de cunho intelectualizado ou não tiveram chances disso. Estamos na busca e na tentativa constante de resgatar uma versão livre e descolonizada da vida social nos trópicos, (re) construindo como artesãos das ideias os significados das realizações nos nossos mundos interiores e exteriores, passados e presentes.

Nosso subprojeto ajuda a evitar a lacuna que perdura entre a pesquisa e a docência, entre os muros da escola e as grades da universidade, que só oferece prejuízos para todos. Ele oxigena as escolas nas quais se faz presente. Sem ele, o lado que sai mais prejudicado nesse insistente hiato entre universidade e escola certamente debruça-se para a escola. Citamos Sebastião Vila Nova (1984, p. 18/19), para definir (sempre provisoriamente) um entendimento de algumas das contingências que podem acometer os praticantes das ciências humanas e sociais na academia:

É compreensível que o intelectual, imaginando fazer da universidade o reduto por excelência de preservação da liberdade de pensamento, de busca da verdade e de desmistificação das estruturas da sociedade, termine por superestimar a teoria em detrimento da realidade à qual ela diz respeito; por desenvolver um agudo e paradoxal sentido de conservação dogmática de ideias pré-concebidas, com o apoio das racionalizações pseudocientíficas à sua disposição; por submeter à produção da ciência à distorção corporativista da sua atividade, em nome da preservação da sua autoimagem. (...) Pois o intelectual não cria nem propaga mitos apenas para vender a quem os pode comprar e deles precisa para a defesa de interesses estabelecidos e a manutenção de privilégios, mas, também, para a defesa de seus próprios interesses e prerrogativas. E é desse modo que a defesa dos interesses estabelecidos entre os detentores do acanhado poder reservado aos intelectuais na sociedade se transforma, em circunstâncias desfavoráveis, em fonte de estagnação e conservadorismo do saber científico.

A universidade goza de um *status* de produtora de conhecimento de ponta que a posiciona num patamar de variadas vantagens e benefícios. E isso não é ruim. O que é penoso, no final das contas, é o deserto de alternativas que resta para o ensino básico, perante

os descasos das políticas públicas e de determinados setores da universidade. Nós, dentro das escolas, precisamos muito desse *link* com as instituições qualificadas de ensino superior, à medida que elas estejam dispostas a estender a sua mão para quem está formando parte dos seus futuros educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica um sinal de esperança e uma mensagem de reflexão. Reflexão porque está dada a pertinência de incitar os estudantes e a sociedade de modo geral a pensar relacionalmente, a problematizar os fenômenos sociais, a abdicar das respostas vulgares e imediatas que somos tentados a proferir no desenrolar dos acontecimentos. Esperança, pois há de se manter muita fé, ainda, nas possibilidades que uma educação de qualidade pode facultar aos jovens deste país – ao mesmo tempo tão bonito e desigual. Sem jamais pregar, doutrinar ou direcionar o pensamento da juventude.

Sublinhe-se que o aporte prático/teórico disposto neste artigo relaciona-se exclusivamente com a realidade de atuação dos agentes descritos nesse processo. Os perigos intrínsecos às interseções entre diferentes autores impelem-se secundários perante a abordagem oferecida nestas linhas.

Construir conhecimentos com base na diversidade de saberes, desobedecendo a uma epistemologia fechada e restritiva. Agindo como entusiastas da construção de alternativas ao que está posto e é proclamado como natural. Na escola e na universidade. Nas palavras do genial escritor moçambicano Mia Couto (2011, p. 44), que também é cientista, uma vez que trabalha como biólogo, mais do que fomentar uma geração qualificada tecnicamente "(...) nós necessitamos de uma geração capaz de questionar a técnica. Uma juventude capaz de repensar o país e o mundo. Mais do que gente preparada para dar respostas, necessitamos de capacidade para fazer perguntas". Sigamos tentando.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, volume 21, número 60, fevereiro de 2006. Páginas 117/183.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? – Ensaio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCKMANN, Thomas. *The invisible religion: the problem of religion in modern society*. Inglaterra: Macmillan Publishing Company, 1967.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, volume 2, número 2, Agosto de 1988. Páginas 46/71.

VILA NOVA, Sebastião. *Ciência social: humanismo ou técnica?: Ensaio sobre problemas de teoria, pesquisa e planejamento social*. Petrópolis: Vozes, 1984.

WRIGHT MILLS, Charles. *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.