

TEORIA e CULTURA

REVISTA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFJF

VOLUME 12, NÚMERO 1
JANEIRO A JUNHO DE 2017
JUIZ DE FORA - MG, BRASIL

Ensino de Sociologia:
Percursos e Desafios
Organizadores:
Paulo César Pontes Fraga
Rogéria da Silva Martins



ISSN 2318-101x (on-line)
ISSN 1809-5968 (print)

TEORIA E CULTURA é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, destinada à divulgação e disseminação de textos na área de Ciências Sociais, estimulando o debate científico-acadêmico. O projeto editorial contempla artigos científicos, verbetes, ensaios, resenhas, entrevistas, fotografias e traduções de textos da área de ciências sociais. A Teoria e Cultura publica predominantemente em português e é aberta a outras línguas, havendo justificativa editorial.

Endereço eletrônico: <http://teoriaecultura.ufjf.emnuvens.com.br/TeoriaeCultura/index>

E-mail: teoriaecultura@gmail.com

EDITOR / EDITOR

Raul Francisco Magalhães

CONSELHO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Raul Francisco Magalhães

Thiago Duarte Pimentel

Marcella Beraldo De Oliveira

Paulo César Pontes Fraga

Rubem Barboza Filho

PROJETO GRÁFICO / GRAPHIC PROJECT

Carolina Pires Araújo

Paula Ambrosio Carvalho

DIAGRAMAÇÃO / DIAGRAMMING

Paula Ambrosio Carvalho

REVISÃO / REVIEW

A RESPONSABILIDADE FINAL SOBRE A REVISÃO DOS TEXTOS
DA TEORIA E CULTURA É DOS PRÓPRIOS AUTORES

CONSELHO CONSULTIVO / EDITORIAL ADVISORY BOARD

André Moysés Gaio (UFJF)

Beatriz de Basto Teixeira (UFJF)

Eduardo Antônio Salomão Condé (UFJF)

Euler David Siqueira (UFRRJ)

Fátima Regina Gomes Tavares (UFBA)

Francisco Colom González (IFS, CSIC, Espanha)

Jessé José de Souza (UFJF)

Jorge Ruben Tapia (UNICAMP)

José Alcides Figueiredo Santos (UFJF)

Jurema Gorski Brites (UFSM)

Luiz Fernando Dias Duarte (Museu Nacional/UFRJ)

Luiz Werneck Vianna (PUC/RJ)

Marcelo Ayres Camurça (UFJF)

Maria Alice Rezende de Carvalho (PUC/RJ)

Moacir Palmeira (Museu Nacional/UFRJ)

Octavio Andrés Ramon Bonet (UFRJ)

Octavio Guilherme Velho (Museu Nacional/UFRF)

Philippe Portier (EPHE, Paris-Sorbonne, França)

Raul Franciso Magalhães (UFJF)

Rodrigo Rodrigues-Silveira (USAL)

Imagen da capa: Montagem - Paula Ambrosio

Fotos: Banco de imagens Pixabay



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Reitor

Marcos Vinicius David

Vice-Reitor

Girlene Alves da Silva

Pró-Reitor de Cultura

Valéria de Faria Cristofano

Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação

Mônica Ribeiro de Oliveira



EDITORIA UFJF

DIRETOR DA EDITORA UFJF / PRESIDENTE DO CONSELHO

EDITORIAL

Dmitri Cerboncini Fernandes

CONSELHO EDITORIAL

Afonso Celso Carvalho Rodrigues,
Fabrício Alvim Carvalho, Frederico Braida, Henrique
Nogueira Reis, Rogerio Casagrande,
Sueli Maria Dos Reis Santos

<http://www.editoraufjf.com.br>

E-mail: editora@ufjf.edu.br

Tel.: (32) 3229-7646

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor do ICH

Altemir José Gonçalves Barbosa

Coordenador do PPGCSO

Rogéria Campos Dutra

Chefe do Departamento de Ciências Sociais

Marcella Beraldo de Oliveira

Ficha catalográfica

Teoria e Cultura: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Ciências Sociais. v. 12 n 1 Janeiro-Junho 2017, Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2017.

Semestral

ISSN 1809-5968 (impresso/print)

ISSN 2318-101x (on-line)

1. Ciências Sociais - Periódicos

CDU 302.01 (05)

SUMÁRIO

Apresentação Paulo Fraga e Rogéria Martins	09
Nota Editorial	19
Dossiê	
O ensino de sociologia: mediação entre o que se aprende na universidade e o que se ensina na escola Amaury Cesar Moraes	21
A formação continuada de professores/as de sociologia da educação básica e os desafios para a pós-graduação stricto sensu Ileizi Luciana Fiorelli Silva e Ângela Maria de Sousa Lima	35
Profissionalidade e formação continuada em sociologia: desafios para o ensino médio público em Pernambuco Alexandre Zarias, Fabiana Ferreira e Wilson Fusco	51
Modalidades diferenciadas de ensino: uma experiência do campo da educação na prisão e suas idiossincrasias com a sociologia Rogéria Martins	65
A expansão e o perfil dos novos cursos de formação de professores de ciências sociais no Nordeste Amurabi Oliveira	79
La docencia reflexiva en la enseñanza de la sociología Ana Lucía Paz Rueda	95
A dor e a delícia de lecionar sociologia no ensino médio: a experiência de professoras e de professores da rede pública de Juiz de Fora Paulo Fraga e Síntia Soares Helpes	113
A sociologia na educação básica como campo de inserção dos intelectuais na vida pública: algumas hipóteses de pesquisa Diogo Tourino de Sousa	131
Primavera secundarista: as ocupações nas escolas estaduais públicas de Uberlândia-MG em 2016 Marili Peres Junqueira	149

A sociologia no ensino médio: com a palavra os estudantes	163
Katiúscia C. Vargas Antunes e Rafaela Reis Azevedo de Oliveira	
Docências no ensino de sociologia: saberes e trajetórias biográficas de professores da educação básica	175
Marcos Antônio Silva, Cirlene Cristina de Sousa e Licinia Maria Correa	
Artigos	
A gestão municipal da violência como uma questão de governamentalidade	189
Letícia Fonseca Paiva Delgado	
O jongo e o samba: discursos de território e identidade na cidade do Rio de Janeiro	205
Pedro Simonard e Walcler Lima Mendes Jr.	
A unidade e a diversidade nas ciências sociais: o desafio epistemológico do método	217
Fernando Tavares Júnior	
Democracia, educação e juventude em ciberespaço: ocaso do parlamento jovem de minas de Juiz de Fora	229
Christiane Jalles de Paula	
O envolvimento de adolescentes no tráfico de drogas em Juazeiro - norte da Bahia: uma análise do fluxo dos processos judiciais da vara da infância e da juventude	241
Luzania Barreto Rodrigues, Monique da Silva Ribeiro e Paulo César Pontes Fraga	
Construindo pontes metodológicas: sobre contingências e sentidos em projetos de pesquisa	253
Lucas Carvalho	
O populismo brasileiro em dois tempos	269
Vanilda Paiva	
Resenha	
Metateoria e reificação: a sociologia alemã revisitada - Resenha de: VANDENBERGHE, Frédéric. Uma História Filosófica da Sociologia Alemã. Alienação e Reificação - Volume 1. Editora Annablume, 2012.	285
Victor Mourão	
Normas para publicação	294



Apresentação

A Sociologia diante da reforma do ensino médio – fluidez e descaminho: Apresentação do Dossiê “Os desafios do Ensino de Sociologia: percursos e desafios”.

A iniciativa de organizar um dossiê temático sobre ensino de Sociologia coincide com um momento complexo e de inquietação para a comunidade científica das Ciências Sociais no país, sobretudo para aqueles(as) dedicados(as) à licenciatura e à pesquisa no Ensino de Sociologia. A razão da apreensão é a nova Reforma do Ensino Médio no Brasil, consolidada pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e, modifica, também a Lei n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

O fato de se consolidar uma importante lei, que altera a estrutura vigente do ensino médio, de forma expressa e sem ampla discussão com os atores do universo escolar e com a sociedade, em geral, coloca, para aqueles envolvidos com a qualidade da educação e com os princípios de uma educação democrática, o compromisso de tornar público essa apreensão coletiva da comunidade acadêmica. Nesse sentido, é premente aproveitar o contexto e abordar questões que merecem reflexões, no contexto do ensino médio e suas implicações no ensino superior, espaços de excelência do ensino de Sociologia.

As intermitências do ensino de Sociologia na Educação Básica parecem um legado voltívolo. A atual reforma do ensino médio assenta, novamente, a Sociologia diante de incertezas. Em pleno curso de ajustes onde os caminhos começam a ser adequados através do integral desenvolvimento do ethos disciplinar das Ciências Sociais no ensino médio, a proposta de mudanças sem amplo e cuidadoso debate com a comunidade acadêmica, parece novamente estabelecer para a disciplina um mar de incertezas, uma “nau à deriva”. As condicionalidades no processo de ensino e aprendizagem da Sociologia nesse nível de ensino são colocas, novamente, diante de outros desafios no fazer sociológico.

O histórico construído nos orienta quanto a uma contextualização necessária para reconhecer os domínios que essas disposições se direcionam...o vento tem uma direção! Como entender socialmente esses mecanismos de mudanças? Muitos caminhos podem ser assumidos como direcionamento explicativo, mas a reflexão de Vieira (2002) quanto às disposições da modernidade tardia parecem revelar pontos críticos a esses domínios da reforma do ensino médio brasileiro. Segundo a referida autora, ao longo dos séculos XIX e XX estabeleceu-se progressivo processo de disciplinarização e profissionalização do conhecimento, que resultaram nos sistemas periciais, constitutivos da modernidade tardia.

É possível considerar uma maior evidência desses fenômenos no cenário que estamos propondo discutir: a disciplinarização seria a organização dos conteúdos específicos de um determinado saber e a profissionalização do conhecimento corresponderia aos ethos institucionalizado e legitimado desse saber – nas universidades, na formação profissional e na própria reserva de mercado dos profissionais desses saberes.

No rastro de Fiorentino e Rodrigues (2015) segue uma reflexão mais contundente desse processo:

...o argumento central é que a disciplinarização do conhecimento produziu e diversificou estruturas de saber – saber-poder, nos termos propostos por Foucault (2006) relativamente autônomas, as quais constituíram-se em locus de poder, isto é num campo agonístico (luta), onde variados bens simbólicos são disputados. Em outras palavras, o processo de formação de diferentes disciplinas vai acompanhado de um processo estruturante de práticas discursivas e da decorrente institucionalização dos novos saberes, cujo campo (disciplinar) produzia uma nova moeda de troca: o conhecimento específico de tal disciplina; e, por conseguinte, toda a estruturação de um novo mercado de trocas simbólicas, nos termos de Pierre Bourdieu. (p. 58)

O conhecimento em áreas específicas delimita uma produção de saberes da realidade social. A Sociologia é um, dentre outros saberes, dos mais diversos que se constituem como contributos indispensáveis à racionalização do seu conhecimento (VIEIRA, 2002). Produziu status profissional estável (DUBAR, 2005), competência reconhecida e notável autoridade de referência na produção de seus saberes, na medida em que estabeleceu responsabilidades no conjunto de regras e normas de seu conjunto de produtos-conhecimento. Essa autoridade referencial opera com legitimidade da comunidade científica identitária (BAUMAN, 2001) validada pelas institucionalidades (universidades) e pelas normas/regras que seus domínios disciplinares se regulam e que dão base aos seus interlocutores – os profissionais da área, os sociólogos; bem como por uma socialização profissional (DUBAR, 2005), marcadamente para os licenciados em Ciências Sociais. Os padrões normativos da disciplinarização da Sociologia se estabelece a partir das conexões que ela produz em seu legado racionalizado com os conhecimentos que ela operacionaliza, inclusive em seu mercado de trabalho, a partir de uma disposição de uma identidade de executor “estável”(op. cit).

Por sua vez, Bauman (2001) vai redimensionar os processos identitários das comunidades. Poderíamos projetar as disposições interpretativas à comunidade científica da Sociologia, no seu desenho cunhado por sua tradição conceitual e teórica, que aduz as fronteiras bem demarcadas de sua tradição intelectual. A Sociologia tem um lugar no mundo estabelecido, delimitado, onde seus profissionais se situam e que dão base a sua comunidade. A dinâmica dessa tradição intelectual confere autoridade referenciada a esses profissionais (WEBER, 2001).

Essa reflexão parece nos orientar na observação dos rumos efetivos dos caminhos e fundamentos dessa mudança. O fazer sociológico e toda a sua produção de conhecimento científica, historicamente consolidado, produziu uma disciplinarização e uma profissionalização desse conhecimento, inclusive assentada pelas institucionalidades da Academia – espaço de excelência da promoção desses contributos científicos. A segmentação e a consolidação do pensamento sociológico se estabeleceram pelo pleno domínio dos pressupostos teóricos e epistemológicos, construídos ao longo de um século, é importante sempre lembrar.

No rastro dessa reflexão, parece que a reforma do ensino médio segue em contramão ao desenvolvimento de um processo de disciplinarização e profissionalização do conhecimento, na medida em que propõe um modelo de inserção disciplinar diluído, fragmentado que passa a ser apresentado para a Sociologia e demais disciplinas. A Lei n. 13.415/2017 apresenta uma configuração pulverizada para os componentes curriculares das ciências humanas, que aduz a um rompimento com essa estruturação instituída da disciplinarização, caracterizada por aulas específicas de um determinado conhecimento e conteúdo científico. Apesar da lei já estar instituída, não parece esclarecida como essa dinâmica operacional será estabelecida, se serão composições estritamente diluídas entre os demais componentes curriculares da área de conhecimento das humanas, por um viés transversalizado dos conteúdos ou se será estabelecido através de “estudo e práticas” definidos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. O texto afirma ser essa orientação, mas o MEC não orienta de que forma será estabelecida esse novo formato. Para variar as mudanças chegam sem orientações e sem instrumentalizações necessárias e urgentes. A proposta de mudança é por demais radical para o pacote e não prevê essas necessidades, os entraves e desafios de sua implementação já são notáveis.

Na verdade, a reforma do ensino médio brasileiro está imbricadamente atrelada a esse dispositivo orientador do BNCC, contudo, a lei parece inócuia, considerando que não existe uma previsão de sua conclusão para o BNCC, evidenciando que ele ainda se encontra em definição.

Isso posto, temos consequências infastas em curso, diante desse projeto de mudança, para além do papel e do lugar da Sociologia no ensino médio. A artificialidade que se projeta essa dinâmica curricular da nova reforma parece convergir para um mundo de incertezas, em que as bases referenciais de um determinado saber parecem ficar fluídas (BAUMAN, 2001), dada a incerteza de suas ações. A tradição intelectual construída pela autoridade legal das Ciências Sociais torna-se dimanada.

É válido destacar que para a Sociologia no ensino médio esse debate é ainda mais comprometedor.

Apesar de tradição intelectual sólida, em razão de suas recorrentes intermitências no ensino médio¹, sua legitimidade na comunidade escolar, estava sendo reorganizada, empoderada com vários dispositivos de domínio legal de sua inserção no meio escolar. Elementos como definição de carga horária da grade escolar, a adoção de livros didáticos no PNLD, reconhecimento da profissionalização desse saber com concursos públicos na área, progressivo investimento na formação de professores, com programas como o PIBID, pós-graduações e incremento de novas licenciaturas.

A disciplinarização para as ciências sociais foi importante e ganhou destaque no meio escolar, com a definição de um objeto específico, delimitado e com pressupostos epistemológicos e teóricos contundentes, peremptório a seu campo de conhecimento. Há um movimento histórico inaugurado significativo que esse legisladores parecem desconhecer, como relembra WALLERSTEIN (1996), conforme citado por Fiorentino e Rodrigues (2015, p. 57)

As ciências sociais – chamadas, então, genericamente de humanidades – tiveram a sua história de desenvolvimento e de posterior diferenciação disciplinar, vinculada às universidades. A história da disciplinarização do conhecimento social praticamente se confunde com a história da revitalização das universidades, no final do século XVIII e primeira metade do XIX. Mesmo assim, o reconhecimento formal de muitas das disciplinas como hoje as conhecemos (Sociologia, história, geografia, economia, ciência política, antropologia, Ciências da Educação, etc.) só passou a ocorrer após 1850, estendendo-se até quase o final da primeira metade do século XX. Foi nesse período que ocorreu a institucionalização das diferentes disciplinas vinculadas às ciências sociais e a consequente institucionalização da formação de profissionais. Também foi nesse mesmo período que se deu a institucionalização da pesquisa e o aparecimento de uma série de periódicos especializados tanto em âmbito nacional como internacional (WALLERSTEIN, 1996).

Contudo é no contexto escolar que a Sociologia se torna pública, através de uma disposição da mensagem sociológica de amplo alcance. No dizer de Braga e Burawoy (2009) sobre a Sociologia pública, seria um “estilo”, uma maneira de escrever e de se comunicar com diferentes públicos, além de supor um tipo de engajamento intelectual.

Para a Sociologia no ensino médio esses movimentos foram significativos para sua consolidação como disciplina e, mais ainda para, a profissionalização de seu conhecimento, sobretudo em razão das transformações na estrutura social associadas ao mundo do trabalho.

A proposta defendida nesse espaço, não se remete a consolidação de um conhecimento ou de uma disciplina com conhecimentos fechados, numa concepção mecanicista ingênuo que associa a prática a partir da mera aprendizagem de teorias. O conteúdo disciplinar não pode ter um fim em si mesmo (FIORENTINO e RODRIGUES, 2015). Contudo, a disciplinarização não desmobiliza para ações interdisciplinares do fazer sociológico. Pelo contrário, a complexidade dos fenômenos pode e deve prever compreensões a partir da configuração dos objetos previamente definidos, numa lógica de percepção heurística. Onde e como cada objeto pode intervir nesse processo. É uma perspectiva heurística do paradigma da complexidade, mas que se remete a uma base disciplinar. Portanto, o debate negligencia essas circunstâncias de cunho epistemológico importante para a Sociologia no ensino médio.

A adoção de domínios fluídos da Sociologia, por mecanismos pouco consistentes como esses propostos pela nova lei, prevê instabilidade conceitual e teórica contundente para a compreensão da realidade social, sobretudo, para as escolas públicas.

Do ponto de vista da emergência de uma política pública, essas ações devem estar categoricamente determinadas, num alcance universalizado, perseguindo um ideal de igualdade. Contudo, quando se opera de forma pontual, a escola deixa de albergar as configurações de desigualdades produzidas pelo sistema educativo. Isto posto, porque não serão todos os públicos impactados por esse tipo de formação que a reforma propõe.

Essa proposta de formação desprestigia uma instauração mais propedêutica a partir de uma ideia

1 E seus equivalentes nos diferentes contextos históricos, no Brasil.

que os estudantes teriam o direito de escolher seus próprios caminhos formativos, podendo optar pelas áreas e pelas prioridades dentre um leque de alternativas. Esse cenário revela o caráter acessório do componente curricular dessas disciplinas diluídas, e ainda desconsidera o processo histórico que levou à inclusão destes componentes nos currículos e a importância que reside em cada um.

Tal discurso escamoteia também os limites de oferta de itinerários formativos nas cinco áreas de conhecimento de forma ampla: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática, Ciência da Natureza, Formação técnica-profissional, porque o próprio texto-base da reforma fala numa oferta mínima de duas áreas de conhecimento nas escolas. Na prática, na maior parte das escolas de nível médio em todo Brasil haverá uma oferta mínima para a grande maioria de estudantes de ensino médio, limitando-os a uma formação estritamente técnica e disponível, acentuando ainda mais os obstáculos de acesso ao nível superior. Para viabilizar esse modelo seria necessário um massivo investimento na estruturação das escolas de todo o país e uma ampla contratação de professores, uma idiosyncrasia diante da realidade brasileira.

Também nessa nova configuração ajustada pela reforma do ensino médio brasileiro, está previsto um ciclo comum e itinerários formativos, com a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, módulos com terminalidade específica. Isso significa que o estudante que cumprir um “módulo” – o ciclo comum, por exemplo – poderá obter um certificado parcial. Diante da realidade caótica que assola o ensino médio no Brasil, com severos índices de evasão escolar (maior do que em qualquer outro nível), não se pode negar a premência imperativa da necessidade de trabalho para grande parte dos jovens; logo, a certificação parcial parece oferecer um caminho para o desenvolvimento de uma trajetória que interrompa, precocemente, seus projetos educacionais.

Apesar de se constituir um conceito consolidado no debate educacional, o dualismo perverso (LIBÂNEO, 2012) ressurge, a partir dessa configuração formativa. A significativa oferta de ensino médio no Brasil vai se aplicar, segundo uma configuração em que haverá oferta mínima de áreas de conhecimento para as escolas públicas e disponibilização integrada nas cinco áreas de formação nas escolas públicas de prestígio acadêmico² e em escolas particulares. O acesso ao ensino superior vai sofrer um gargalo ainda maior, agora legitimado por uma configuração curricular limitada.

O debate clássico do dualismo escolar no Brasil (SOARES, 1999; CUNHA, 2000; MANFREDI, 2002; ROMANELLI, 2007; E OUTROS), vinculado ao processo de organização da educação profissional e propedêutica ressurge com novas roupagens, mas ainda acentuando suas marcas seletivas e fracionado. O que está em jogo é uma retração ao acesso ao ensino superior no Brasil, que com a democratização, colocou um programa de planejamento e recursos urgentes a serem configurados no plano das políticas públicas no Brasil, já que aumentou o público que chega aos bancos universitários. Privatizar as universidades parece render custos políticos, que determinada elite política nacional não quer pagar, pelo menos não imediatamente; mas criar uma política para o ensino médio que camufle o acesso ao ensino superior, parece mais eficiente, do ponto de vista do custo político. Não é à toa que se busca conquistar a legitimidade pelo efeito plástico na maciça propaganda política.

As consequências não envolvem somente o impacto nas trajetórias pessoais de estudantes de escolas públicas do ensino médio, mas, diretamente, impactam o ensino de Sociologia e toda a disposição no campo da formação de professores na área, na medida em que os vários elementos que a legitimaram passam a ser relativizados, numa configuração curricular bastante restrita e de atuação docente compartmentalizada em universos “afins”.

A reforma do ensino médio, para além desses impactos diretos revelados e amplamente discutidos pela comunidade científica das Ciências Sociais, através de manifestos e espaços de interlocução e debates da comunidade, nos coloca diante da efemeridade das causas e a fluidez das relações. A Sociologia parece caminhar para uma volubilidade: a profissionalização parece não ser mais tão

2 Escolas de Aplicação, Colégios Federais como Pedro II.

necessária; os meios e elementos de legitimidade parecem se reprimir, nossa tradição intelectual é abalada e as institucionalidades com o tempo caminha para uma diluição. Qual o sentido de investimento maciço para os domínios disciplinares nas universidades? Qual racionalidade econômica vai regular esse movimento da reforma? Alguém tem alguma dúvida de que essa é a orientação que conduz a reforma?

As consequências parecem muito mais amplas que o impacto de um simples domínio de um campo disciplinar. A conta para ser paga é compartilhada tanto pela comunidade acadêmica quanto pelo público que recepcionará essa reforma:

O desprovimento de recursos materiais desfavorece uma aquisição de capital cultural para prover-se dos recursos institucionais e intelectuais para ocupar espaços e instrumentalizar-se frente a uma conquista por reconhecimento na sociedade. Nesse sentido, o caminho para consolidar uma sabedoria ético-política carece de substratos tanto materiais quanto culturais, uma vez que a dependência econômica impede ou desfavorece a parida- de de participação dos indivíduos na sociedade (MARTINS E FRAGA, 2016, p. 277).

Na trajetória da massificação escolar, o legado político-econômico vem cobrando a conta, tanto em razão do contingente populacional que vai acionar recursos quanto do ponto de vista da valorização dos diplomas escolares no mercado de trabalho (VIEIRA, 2002). No Brasil, esse movimento não é novidade, como mostra Cunha (2017)³ é um projeto de limitação ao acesso ao ensino superior, que cresceu consideravelmente nas últimas décadas.

A reforma atende a esses dois preceitos estruturantes e ainda vai favorecer um futuro rarefeito a uma percepção mais crítica dos fenômenos sociais, solo fértil para mecanismos conservadores chegarem com maior legitimidade nos bancos escolares. A escola sem partido, a retração de discussões de gênero e sexualidade, a falta de reconhecimento da heterogeneidade dos grupos sociais e suas necessidades parecem encontrar um terreno fértil numa formação atomizada pelos mecanismos econômicos. Uma formação para geração de jovens tão diluída e fragmentada quanto a composição das trajetórias curriculares. Nas palavras de Meucci (2016) ela questiona o lugar da Sociologia orientada por uma política nessa direção, ela acredita que os pressupostos da Sociologia não se acomodam aos princípios que norteiam esse projeto e, por isso, sinaliza, de forma crítica que existe uma:

(...)farsa da flexibilidade que oculta a falta de opção e a privatização, a farsa da integralidade que, no entanto, oferece o mínimo de conteúdo, a farsa da formação profissional que não admite pensamento inteligente e, finalmente, a farsa da urgência pela “recuperação” da qualidade de ensino que esconde redução imediata de custos.

Parece tudo uma grande farsa e as responsabilidades são múltiplas nesse processo. Temos de um lado, uma proposta pouco original para resolução dos problemas “econômicos” (mas discursada pela qualidade) por parte de um governo com baixa popularidade e legitimidade não reconhecida por importantes setores sociais, responsável por atender os interesses de uma elite política e econômica com bases empresariais. Por outro lado, nesse bonde da história façamos um “mea culpa”. Historicamente parte da Sociologia acadêmica brasileira fez uma clara opção pelo conhecimento acadêmico rarefeito aos apelos da Educação Básica, encastelados nas universidades e centros de pesquisa (MARTINS e SOUSA, 2013). Isso nos trouxe algumas consequências já exploradas pela literatura (MORAES, 2003). Contudo, em pleno desenvolvimento e investimento das Ciências Sociais no Brasil capitaneada pela expansão do ensino superior no Brasil, que trouxe a criação de muitos cursos de Licenciaturas na área e a reboque investimentos na ordem de vagas para docentes nas universidades, espaços e infraestrutura implementados com esse fim e programas de investimentos na formação docente; ainda temos parte da academia se posicionando como esse problema não fosse

³ O autor faz uma análise das aproximações das regulações educacionais: Lei n. 5.692/1971; Decreto n. 2.208/1997 e a MP 746/2017 que refere-se a atual Lei n. 13.415/17.

“nossa”. Parte da academia se coloca empresária de si mesma, descolando-se desse compromisso, parte por ignorância da conjuntura dos processos e parte por falta de compromisso mesmo. Mas que se utilizam dos recursos disponibilizados pela licenciatura sem se vincular ao debate.

É preciso reunir esforços e definitivamente desprover-se desse preconceito com a Educação Básica. A Sociologia no ensino médio tem um campo de atuação absolutamente nobre na Academia e nas entidades científicas da área, produzindo saberes importantes para reflexão do saber sociológico, inclusive, que pode subsidiar a própria reflexão do saber sociológico nas universidades. São esses esforços que permite reavaliar, por exemplo os projetos políticos pedagógicos dos cursos, até porque os conhecimentos científicos não são verdades científicas permanentes, elas são plurais, históricas e absolutamente provisórias da sua validade e, nesse sentido, exige reajuste periódico (VIEIRA, 2002).

O dossiê “Os desafios do ensino de Sociologia e o fazer sociológico” busca contribuir para reiterar esse efeito, buscando ser mais um espaço para essa discussão. Nesse sentido, o artigo de Amaury Cesar Moraes “O ensino de Sociologia: mediação entre o que se aprende na universidade e o que se ensina na escola”, que abre o dossiê, aborda as diferenças entre o ensino de Sociologia no ensino médio e na educação superior, destacando que a disciplina na educação básica é um produto histórico e, não, mera transposição do conteúdo ensinado nas universidades.

O texto “A formação continuada de professores/as de Sociologia da educação básica e os desafios para a pós-graduação stricto sensu”, das professoras Ileizi Luciana Fiorelli Silva e Ângela Maria de Sousa Lima, trata de uma investigação acerca do investimento dos cursos de pós-graduação na formação continuada de docentes da educação básica no Brasil nos últimos anos, evidenciando o crescimento de linhas de pesquisa, nesses cursos, para atender uma demanda que se incrementou.

A formação continuada é, também, analisada no artigo “Profissionalidade e formação continuada em Sociologia: desafios para o ensino médio público em Pernambuco” de Alexandre Zaria, Fabiana Ferreira e Wilson Fusco. Baseado em estudo dos dados do Censo Escolar do INEP e em entrevistas com professores e professoras, o texto aborda a demanda de docentes por uma formação de competências que assegure uma educação de qualidade ao ensino da disciplina.

O artigo “Modalidades diferenciadas de ensino: uma experiência do campo da educação na prisão e suas idiossincrasias com a Sociologia”, de Rogéria Martins, faz uma reflexão sobre a educação no ambiente prisional e a relação as modalidades diferenciadas de ensino e do ensino de Sociologia, a partir de dados de um programa de pesquisa e extensão coordenado pela autora sobre educação na prisão em estabelecimento prisional de Minas Gerais.

Amurabi Oliveira analisa em seu texto “A expansão e o perfil dos novos cursos de formação de professores de ciências sociais no Nordeste” a expansão dos cursos de formação de professores de Sociologia na região Nordeste, após 2008, ano de reintrodução da Sociologia no Ensino Médio, focalizando a forma de expansão e o perfil dos cursos.

A socióloga colombiana Ana Lucía Paz Rueda contribui para o dossiê com o artigo “La docencia reflexiva en la enseñanza de la Sociología”, no qual, utilizando o conceito de docência reflexiva, analisa os 15 programas de Sociologia existentes em seu país e os desafios para a consolidação de um ensino voltado e comprometido com o pensamento crítico.

O artigo “A dor e a delícia de lecionar Sociologia no ensino médio: a experiência de professoras e de professores de sociologia da rede pública de Juiz de Fora”, de autoria de Paulo Fraga e Síntia Soares Helpes, mostra como docentes da rede pública de ensino ainda enfrentam importantes desafios para o desempenho de suas atividades como o conteúdo a ser lecionado, metodologia do ensino, material didático adotado e formação de professores.

Diogo Tourinho de Souza no texto “A Sociologia na educação básica como campo de inserção dos intelectuais na vida pública: algumas hipóteses de pesquisa” traz uma reflexão acerca dos profissionais do ensino de Sociologia como intelectuais da vida pública na mediação que realizam entre a universidade e a sociedade no encontro com os jovens do ensino médio.

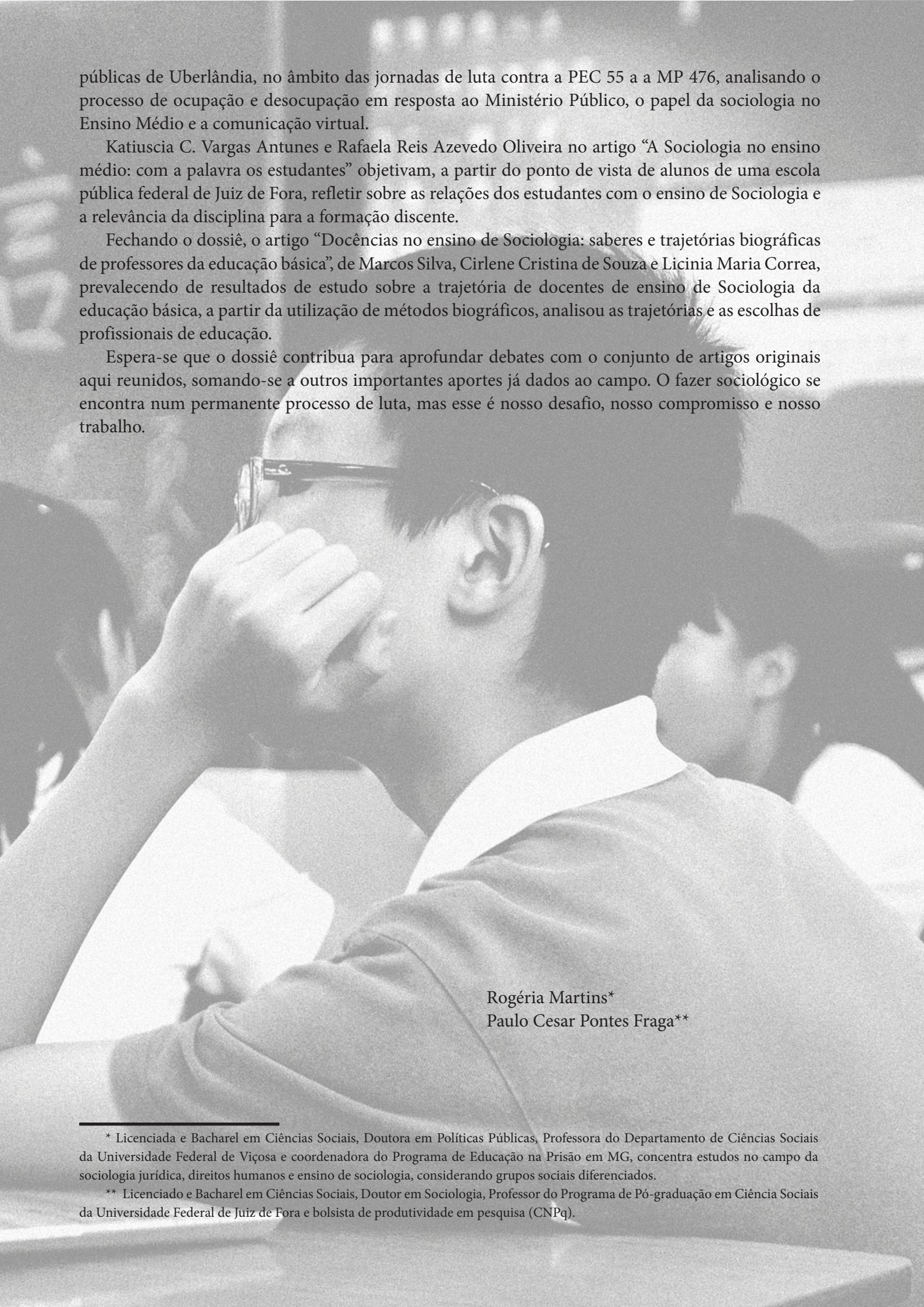
“Primavera secundarista: as ocupações nas escolas estaduais públicas de Uberlândia-MG em 2016”, artigo da professora Marili Peres Junqueira, disserta sobre as ocupações por alunos das escolas

públicas de Uberlândia, no âmbito das jornadas de luta contra a PEC 55 a a MP 476, analisando o processo de ocupação e desocupação em resposta ao Ministério Público, o papel da sociologia no Ensino Médio e a comunicação virtual.

Katiuscia C. Vargas Antunes e Rafaela Reis Azevedo Oliveira no artigo “A Sociologia no ensino médio: com a palavra os estudantes” objetivam, a partir do ponto de vista de alunos de uma escola pública federal de Juiz de Fora, refletir sobre as relações dos estudantes com o ensino de Sociologia e a relevância da disciplina para a formação discente.

Fechando o dossiê, o artigo “Docências no ensino de Sociologia: saberes e trajetórias biográficas de professores da educação básica”, de Marcos Silva, Cirlene Cristina de Souza e Licinia Maria Correa, prevalecendo de resultados de estudo sobre a trajetória de docentes de ensino de Sociologia da educação básica, a partir da utilização de métodos biográficos, analisou as trajetórias e as escolhas de profissionais de educação.

Espera-se que o dossiê contribua para aprofundar debates com o conjunto de artigos originais aqui reunidos, somando-se a outros importantes aportes já dados ao campo. O fazer sociológico se encontra num permanente processo de luta, mas esse é nosso desafio, nosso compromisso e nosso trabalho.



Rogéria Martins*
Paulo Cesar Pontes Fraga**

* Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais, Doutora em Políticas Públicas, Professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa e coordenadora do Programa de Educação na Prisão em MG, concentra estudos no campo da sociologia jurídica, direitos humanos e ensino de sociologia, considerando grupos sociais diferenciados.

** Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais, Doutor em Sociologia, Professor do Programa de Pós-graduação em Ciência Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora e bolsista de produtividade em pesquisa (CNPq).

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 2001.
- BRAGA, R. e BURAWOY, M. Por uma Sociologia pública. São Paulo: Alameda, 2009
- CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2000.
- DUBAR, C. A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FIORENTINO, J. A. e RODRIGUES, L.P. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade na educação: desafios à formação docente. Porto Alegre, Revista Educação por escrito. V. 06, n. 01, p. 54-67, jan-jun, 2015.
- GIDDENS, A. Modernidade e Identidade. RJ: Ed. Zahar, 2002.
- LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educ. Pesqui. [online]. 2012, vol.38, n.1, pp.13-28. Epub Oct 21, 2011.
- MANFREDI, Silvia Maria. Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.
_____. Ensino Médio: um atalho para o passado. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 38, no. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017 .
- MARTINS, Rogéria. S. e FRAGA, Paulo. Cesar. P. Modalidades diferenciadas de ensino e ensino de Sociologia: uma questão de reconhecimento ou redistribuição?. Revista Ciências Sociais Unisinos, v. 52, p. xx, 2015.
- MARTINS, R. E SOUZA, D. Ensino de Sociologia e as intermitências curriculares - o debate clássico e contemporâneo no âmbito da intervenção social. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin. (Org.). Sociologia e Juventude no Ensino Médio - formação, PIBID e outras experiências. 1ed.Campinas: Editora Pontes, 2013, v. 1, p. 31-50.
- MORAES, A. Licenciatura em ciências sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. Rev. Tempo Social, v. 15, n. 01, SP, p. 5-20, abril de 2003.
- MEUCCI, Simone. Velhos escombros sobre uma Base nova” ou “Réquiem para uma Base insepulta. Revista Escuta, 2016.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). 32.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- SOARES, Rosemary. Ensino Técnico no Brasil: 90 anos das Escolas Técnicas Federais. Universidade e Sociedade, Brasília, v.18, p.108-115, 1999.
- VIEIRA, M. M. A nova reforma curricular do ensino secundário: questões para um debate. A Sociologia e o Ensino Secundário: Lugares, Saberes e Itinerários. Actas do Encontro Temático Intercongressos, Oeiras, APS, 2002.
- WALLERSTEIN, I. Para abrir as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 1996.

WEBER, M. Metodologia das Ciências Sociais. São Paulo, Ed. Cortez, Campinas, 2001.



Nota Editorial

Além do Dossiê *Ensino de sociologia: percursos e desafios* completam este número mais sete textos na seção **Artigos** e um texto da seção **Resenhas**, que são de fluxo contínuo nesta revista, aprovando submissões no sistema de revisão por pares. O primeiro artigo, *A gestão municipal da violência como uma questão de governamentalidade*, de Letícia Fonseca Paiva Delgado discute a partir do conceito Foucaultiano de governamentalidade a relação entre o processo de inclusão do município como ente central na implementação de políticas de segurança pública; o segundo artigo, *O jongo e o samba: discursos de território e identidade na cidade do Rio de Janeiro* de Pedro Simonard e Walcler Lima Mendes Jr., discute como a canção e o rito popular leem e propõem condutas de convivência nos espaços público e privado, produzindo uma pedagogia referida aos acontecimentos cotidianos; o terceiro artigo, *A unidade e a diversidade nas ciências sociais: o desafio epistemológico do método*, de Fernando Tavares Júnior discute a unidade das Ciências Sociais em torno de sua metodologia plural e procura construir um corpo identitário capaz de agrupar, de forma flexível e rigorosa, a pluralidade de métodos que se operam na produção científica das Ciências Sociais; o quarto artigo, *Democracia, educação e juventude em ciberespaço: o caso do parlamento jovem de Minas de Juiz de Fora*, de Christiane Jalles de Paula discute um projeto de extensão da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em parceria com a Assembleia Legislativa de Minas e a Câmara Municipal de Juiz de Fora para educar jovens secundaristas para a política e a participação democrática; o quinto artigo, *O envolvimento de adolescentes no tráfico de drogas em Juazeiro - norte da Bahia: uma análise do fluxo dos processos judiciais da vara da infância e da juventude* de Luzania Barreto Rodrigues, Monique da Silva Ribeiro e Paulo César Pontes Fraga discute o fluxo de processos judiciais da Vara da Infância e da Juventude de Juazeiro-Ba explicitando a seletividade dos procedimentos e punições dispensado a um público adolescente em particular, negros e pobres envolvidos com o tráfico de drogas; o sexto artigo, *Construindo pontes metodológicas: sobre contingências e sentidos em projetos de pesquisa* de Lucas Carvalho discute a possibilidade de escrever uma história das ciências sociais a partir de seus projetos de pesquisa, desvelando as relações entre pesquisadores e agências financeiradoras; o sétimo e último artigo, *O populismo brasileiro em dois tempos* de Vanilda Paiva discute as origens do populismo e seu alcance para entender o Brasil contemporâneo a partir das configurações políticas de Vargas a Lula, até a Operação Lava a Jato. A resenha *Metateoria e reificação: a sociologia alemã revisitada* de Victor Mourão discute o livro Frédéric Vandenberghe *Uma História Filosófica da Sociologia Alemã. Alienação e Reificação*, 2012.

Boa leitura.

Teoria e Cultura

O ENSINO DE SOCIOLOGIA: MEDIAÇÃO ENTRE O QUE SE APRENDE NA UNIVERSIDADE E O QUE SE ENSINA NA ESCOLA

Amaury Cesar Moraes*

RESUMO

A tentativa de contrastar o que é ensinado em Sociologia no nível médio e o que é ensinado nas Ciências Sociais no nível superior nos conduz a perceber que realmente não há uma transposição imediata daquilo que se faz na Academia para aquilo que se faz no plano escolar. No nível superior, prevalece uma divisão entre disciplinas teóricas e temáticas. No ensino médio, prevalece ou o recurso aos debates, consagrando aquela valorização da fala do aluno, de sua experiência e voz, ou pequenas sínteses acerca de temas propostos. As disciplinas escolares não são uma reprodução imediata do que se faz no nível das Ciências de referência, mas outra coisa. Algo que muitos, de certa forma acompanhando Chervel, denominam *cultura escolar*. Mas essa cultura escolar é feita não só da comunhão entre as disciplinas, senão também do atrito entre elas: o currículo é resultado de disputas, do exercício de poder estabelecido desde o espaço escolar até o campo político, passando pelo administrativo que lhe dá certos ares de coisa técnica, mas pura ilusão, ainda exercício do poder. Nossa hipótese interpretativa é que os conteúdos e formas de ensino de Sociologia na escola secundária brasileira são um produto histórico e não a simples transposição do que se faz na Academia.

Palavras-chave: ensino de Sociologia. currículo. cultura escolar. transposição didática.

SOCIOLOGY TEACHING: MEDIATION BETWEEN WHAT IS LEARNED IN UNIVERSITY AND WHAT IS TEACHED IN SCHOOL

ABSTRACT

The attempt to contrast what is taught in high school and what is taught in the graduate level leads us to realize that there really is not an immediate implementation of what is done at the Academy for what you do in the secondary school. At the top level, there prevails a division between theoretical and thematic subjects. In high school, prevails or the use of debates, enshrining that appreciation speech of the student, his experience and voice, or small syntheses about themes proposed. As school subjects themes are not an immediate reproduction of what is done at the level of Science reference, but something else. Something that many educators, in a way following Chervel, call school culture. But that school culture is made not only of communion between disciplines, but also friction between them: the curriculum is the result of disputes, the established power of exercise from the school environment to the political, from the office manager that gives them some air technical thing, but pure illusion, still exercising power. Our interpretive hypothesis is that the content and methods of teaching Sociology in the Brazilian high school is a historical product and not the simple transposition of what is done at the Academy.

Keywords: Teaching Sociology. curriculum. school culture. didactic transposition.

ENSEIGNEMENT DE SOCIOLOGIE: LA DIFFÉRENCE ENTRE CE QUI EST APPRIS À L'UNIVERSITÉ ET QUE L'ENSEIGNE À L'ÉCOLE.

RESUMÉ

La tentative d'opposer ce qui est enseigné à l'école secondaire et ce qui est enseigné dans le niveau supérieur nous amène à réaliser qu'il n'y a pas vraiment une mise en œuvre immédiate de ce qui se fait à l'Académie pour ce qui est fait dans le plan scolaire. Au niveau supérieur, il règne une division entre les sujets théoriques et thématiques. Au lycée, est majoritaire ou l'utilisation de débats, enshâssant ce discours d'appreciation de l'élève, de son expérience et de la voix, ou de petites synthèses sur des sujets thématiques proposés. Les matières scolaires ne sont pas une reproduction immédiate de ce qui se fait au niveau de la Science référence, mais autre chose. Quelque chose que nombreux éducateurs, en regardant en quelque sorte Chervel, appellent la culture scolaire. Mais que la culture de l'école est faite non seulement de la communion entre les disciplines, mais aussi des frictions entre eux: le programme est le résultat de litiges, le pouvoir établi d'exercice de l'environnement de l'école à la politique, à partir du gestionnaire de bureau qui le donne un peu d'air chose technique, mais pure illusion, exerçant encore le pouvoir. Notre hypothèse interprétative est que le contenu et les formes d'enseignement de la Sociologie dans le lycée brésilien est un produit historique et non pas la simple

* Faculdade de Educação da USP, Depto de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Contato: acmoraes@usp.br

transposition de ce qui se fait à l'Académie.

Motsclés: L'enseignement de sociologie. curriculum. culture de l'école. transposition didactique.

INTRODUÇÃO: REVENDO AS TEORIAS DO CURRÍCULO

Segundo Tomás Tadeu da Silva, no seu imprescindível *Documentos de Identidade* (1999), “não existe um currículo a ser descoberto” lá fora... Não existe no mundo natural um currículo, algo a que poderíamos recorrer para definir o currículo da escola. Na verdade, cada teoria do currículo estabelece o que é currículo, assim, rigorosamente falando, o currículo só existe no plano teórico. O que existe, então, são discursos – as teorias – sobre o currículo, nos quais se diz “o que é” ou “o que deve ser” um currículo. E como todo discurso – dando então esse sentido a algo pretensamente consistente como devem ser as teorias –, os discursos sobre o currículo estabelecem ou são orientados por compromissos e fundamentados em pressupostos. Pressupostos e compromissos em termos de Sociedade, Economia, Política, etc.. Entendido, assim, podemos, então, fazer algumas questões sobre o currículo, sem que haja alguma esperança mais metafísica a respeito.

“O quê?” essa é uma questão central: “o que o aluno deve saber?”, “o que o aluno deve aprender?”, “o que deve ser ensinado?” Daí decorre a seleção de que conteúdos – conhecimentos e saberes, antigamente, ou comportamentos e competências, mais recentemente – devem, digamos, rechear o currículo ou dar conta de sua realização.

Mas logo vem outra questão: “quais são os critérios para a seleção de tais conteúdos?” – admitindo que devem ser esses e não outros os conteúdos. Para algumas teorias, a questão “o quê?” – que conteúdos – está atrelada a outra questão do tipo “o quê?”: “que perfil de alunos queremos?”, assim temos: “o que eles (alunos) devem ser/devem se tornar?” O que significa aqui currículo quer dizer algo mais próximo etimologicamente da palavra: um curso ou percurso a ser realizado de modo que, ao fim do currículo, nos tornamos o que somos ou o que devemos ser. Nesse sentido, seria o caso de se entender o currículo como conhecimentos adquiridos/competências desenvolvidas a partir

de um “curso percorrido”, de modo que ao fim assumimos uma identidade. É, por exemplo, essa a ideia subjacente a *curriculum vitae*, em que um currículo é identificado com a vida, donde ser uma forma de identidade – e o nome do livro de Tomás Tadeu da Silva é, desde já, um posicionamento a respeito: *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*.

Selecionar conteúdos deixou de ser algo apenas prosaico e assume uma seriedade maior ao pensar-se que estamos não somente selecionando conteúdos, mas uma identidade ou uma vida.

De alguma forma, tais critérios para a seleção de conteúdos decorrem de uma concepção de mundo; então, de antemão, quem define os currículos define as identidades, as vidas, pois já tem uma concepção de mundo – escolhe um mundo para si e para os outros... Essa ação de definir critérios e selecionar conteúdos implica um poder – delegado ou usurpado. Donde o autor definir currículo como poder. Desse ponto de vista, questões iniciais que nos atormentam como “o quê?” – o que ensinar, o que se aprende, o que saber – e “como?” (outra questão que decorre da primeira) – como ensinar ou como se aprende/como aprendo – ganham até um caráter neutro, técnico, diante de outras mais complicadas, mais propriamente críticas: “por quê?” - não o que nem como, mas por quê? Essa questão não é técnica no sentido de neutralidade, pois é, antes de tudo, uma questão profundamente política: “Por que esse currículo e não outro?”, “por que esse perfil e não outro?”, “por que essa identidade e não outra?” Desse ponto de vista crítico, saber, identidade e poder se identificam (SILVA, 1999).

Historicamente a discussão contemporânea do currículo começou com Bobbitt (*O currículo*, 2004) e Tyler (*Princípios básicos de currículo e ensino*, 1974)¹ ao criticarem o currículo tradicional americano, ainda muito assemelhado à formação inglesa – um currículo clássico-humanista –, em que a literatura (clássica) era a base da formação do homem. A fusão entre as ideias de Bobbitt e Tyler produziram uma concepção econômica

e técnica (tecnocrática) do currículo: formação de mão-de-obra, confundindo-se a escola com a indústria: tal como as mercadorias, o homem seria também um produto. Mas foi dos Estados Unidos que veio uma outra concepção “moderna” de currículo. John Dewey, também crítico de uma educação “livresca, alienada, etc.”, propõe um currículo eminentemente político – uma educação progressista (*progressive*), em que a *experiência*, e não as teorias, os livros, a fala do professor, seria a base (*A Criança e o Programa Escolar*, 1980).² (SILVA, 1999, pp.11-17 e 19-27)

No entanto, uma e outra teoria, embora tão diversas entre si, tinham dois pontos de contato: a *crítica* à educação humanística, basicamente literária, denominada educação tradicional – inútil para a vida prática -, e sua substituição pela concepção econômica (Bobbitt e Tyler) ou política (Dewey); e a *aceitação*, implícita em Dewey ou explícita em Bobbitt e Tyler, de uma concepção capitalista de mundo e de escola. (SILVA, 1999, pp.19-27)

Esses são exemplos, no começo dos debates contemporâneos sobre o currículo, que demonstram o seu caráter conflituoso e político. O currículo é construído socialmente, historicamente, politicamente, de modo que uma estrutura social é solidária a uma estrutura curricular. Assim, os conflitos em torno do currículo – a Sociologia deve ou não estar presente na matriz curricular – são conflitos sobre como é ou deve ser a sociedade.

ENSINO SUPERIOR: A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO CURRICULAR

Examinando mais atentamente livros didáticos, propostas curriculares oficiais e mesmo, como é o meu caso, programas de curso de professores e de alunos-estagiários na disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais, percebe-se uma descontinuidade entre o que é ensinado no nível superior nas Ciências Sociais e o que é ensinado na disciplina

Sociologia nas escolas secundárias (TAKAGI, 2007). Já foi diferente, pois houve tempo, logo que comecei como professor da USP (em 1997), que pelo menos uma parte dos alunos – por volta de 1/3 -, apesar dos debates e mesmo de suas experiências de estágio, em que reconheciam o fracasso de programas “clássicos”, acabavam elaborando propostas programáticas em que pretendiam trabalhar no mínimo os três autores “fundadores” da Sociologia. Se posso dizer que alguma mudança operei nessa realidade, foi de relativizar uma certa busca de legitimidade do ensino de Sociologia na reprodução, a qualquer custo, do que tais alunos haviam aprendido na graduação. É importante frisar que não me opunha, nem oponho, ao ensino das correntes clássicas, mas buscava levá-los a refletir sobre os problemas decorrentes disso, sobretudo para neófitos, professores que mal e mal entravam nas salas de aula para enfrentar desde já tantos problemas advindos da precária e conflituosa situação do ensino médio, sobremaneira, no ensino público, de modo que não valia a pena colocarem mais um problema para resolver. Um problema que ampliaria as suas dificuldades para ensinar, agora, um conteúdo mal compreendido e mal entendido pelos seus alunos.

Essa tensão entre Ciência acadêmica e Disciplina escolar permanece ao menos latente e talvez disso resulte ainda muita dificuldade quando se trata de pensar, propor e operar com os conteúdos do ensino médio. Na Universidade de São Paulo, foi-se elaborando um currículo das Ciências Sociais nas gerações que sucederam aos primeiros professores (década de 1930), em alguns casos, estrangeiros, que também, certamente, não vinham de cursos superiores específicos de Ciências Sociais (TAKAGI, 2013). Muitos eram filósofos (Lévi-Strauss, Paul Arbousse-Bastide), outros formados em Letras (Roger Bastide) ou curso Normal Superior (Jean Maugué). Tais professores estrangeiros trouxeram ou se autoimpuseram uma prática de ensino fundamentada na produção de saber a partir de pesquisas, o que determinaria o modelo

¹ BOBBITT, John F. *O currículo*, [The curriculum, 1918] Porto: Didática Editora, 2004; TYLER, Ralph *Princípios básicos de currículo e ensino*, [Basic Principles of Curriculum and Instruction, 1949], Porto Alegre: Ed.Globo, 1978.

² Se realizó una revisión de los artículos publicados en la Revista Médica del Uruguay entre 1900 y 1930 y de la Revista de Psiquiatría del Uruguay entre 1929 y 1934, además de Folletos y otras publicaciones de la época. En este artículo, se retoman algunas de dichas fuentes.

predominante das Faculdades de Filosofia a partir de então. Nesses primeiros tempos e por conta da criação de uma faculdade que congregava diversos cursos – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sendo Ciências a Física, a Química, a História, a Geografia, as Ciências Naturais, hoje Biologia, as Ciências Sociais; sendo Letras as línguas estrangeiras modernas, como Inglês, Francês, Italiano, dentre outras, Letras Clássicas, como Grego e Latim, e Vernáculas como o Português -, o curso de Ciências Sociais apresentava metade das disciplinas em comum com outros cursos, que pouco ou nada tinham a ver com o próprio curso, resultando pouca identidade ou especialização. Com o passar do tempo, a consolidação da Universidade e da Faculdade de Filosofia, além da “nacionalização” do corpo docente, os cursos ganharam a forma de um conjunto de disciplinas básicas, predominantemente teóricas - teorias de origem francesa, alemã, inglesa e americana – e outras disciplinas que foram sendo criadas e incorporadas ao currículo como optativas, de um modo geral aproximando-se de temas de interesse e pesquisa desses novos professores (TAKAGI, 2013).³ No caso das disciplinas obrigatórias, prevalecem desde o começo as teorias clássicas e contemporâneas ou estudos monográficos ainda sobre um autor ou uma corrente de pensamento no interior de cada uma das Ciências Sociais; no caso das optativas, são disciplinas temáticas, organizadas em torno de recortes ou objetos mais segmentados no interior de um campo, refletindo especialização – por exemplo, Sociologia disso ou daquilo (TAKAGI, 2013; FREITAS, 2013; PP-UFFS, 2010). Essa especialização foi algo condenado por Florestan Fernandes (1987), ao entender que há uma só Sociologia e que os métodos sociológicos são capazes de dar conta dos diversos objetos ou segmentos de objeto de uma Sociologia Geral, e não haveria sentido

em separar métodos e objetos, fragmentando o campo da Sociologia:

Como acontece em qualquer ciência, os métodos sociológicos podem ser aplicados à investigação e à explicação de qualquer fenômeno social particular, sem que, por isso, se deva admitir a existência de uma disciplina especial, com objeto e problemas próprios! (...) a investigação de um fenômeno particular com frequência envolve o recurso simultâneo às abordagens sociológicas fundamentais. (FERNANDES, 1987, p. 6)

Entretanto, os argumentos de Florestan Fernandes não adiantaram muito, pois hoje há um sem número de Sociologias (assim como de Antropologias e Ciências Políticas), que acabaram compondo o currículo das Ciências Sociais, razão de crescimento desse currículo notadamente do bacharelado, reforçando uma identidade e especialização profissional, mas tem sido causa de dificuldades para solução de problemas e tensão entre bacharelado e licenciatura. Como se pode perceber por esse breve histórico do ensino de Ciências Sociais, em especial de Sociologia, o currículo do ensino superior foi-se constituindo quer por motivos internos quer externos à própria criação das universidades, cursos e mesmo do desenvolvimento de cada uma das Ciências Sociais, nada tendo a ver com a licenciatura⁴ ou mesmo com preocupações com conteúdos a serem ensinados no nível secundário.⁵ Essa mesma lógica verifica-se nos outros casos citados (FREITAS, 2013; PP-Curso de Ciências Sociais-UFFS, 2010).

ENSINO MÉDIO: UMA INTRODUÇÃO CRÍTICA À QUESTÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

3 É interessante notar que o mesmo aconteceu com pelo menos dois cursos de que tivemos notícia, um, criado na Universidade Federal do Pará, ainda nos anos 1950; outro, recém-criado na “fronteira sul” do país, a Universidade Federal da Fronteira Sul, abrangendo cidades de três estados, PR, SC e RS, contando apenas três anos de existência; pois esses dois cursos na sua estrutura curricular contava (UFPA) ou conta (UFFS) com disciplinas compartilhadas com outros cursos, também sofrendo de uma certa falta de identidade e especialização (FREITAS, 2013; PP-UFFS, 2010).

4 Na verdade, com a criação da licenciatura - Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939 -, o curso de bacharelado ganhou mais um ano - Didática -, constituindo o famoso modelo 3 + 1; no entanto, dado que as disciplinas desse quarto ano, dedicado à formação do professor não preenchiam todos os espaços curriculares, com o passar do tempo, foram sendo incluídas disciplinas do bacharelado a ponto de, em muitos casos, completarem o quadro e levarem os alunos a fazerem a licenciatura ou depois do bacharelado – um quinto e sexto ano – ou em turno diverso do bacharelado.

5 Talvez as disciplinas temáticas, que são recortes de objetos tal como comentei acima, revelem-se uma boa inspiração para se pensar os temas tratados no ensino médio, mas isso não tem sido muito explorado de modo consciente nos estudos sobre o currículo do ensino médio nem de suas possíveis relações com o currículo do ensino superior.

Que função cumpriria o livro didático? Os manuais, as encyclopédias, as cartilhas são parentes próximos do livro didático; como são também as apostilas e eram, na década de 1970, os textos de instrução programada. Caracteriza-se por ser um complemento à aula, no sentido de reforço ou aprofundamento. É possível tomá-lo como instrumento do aprendizado autodidático, nesse caso aparecendo como substituto do professor (um exemplo, livro-curso de *Inglês sem Mestre*). Complementar ou substituir? Não vem ao caso, embora seja interessante essa discussão. Parece que há outros problemas no uso do livro didático, mesmo a partir de uma perspectiva convencional. O livro didático muitas vezes consagra um conteúdo, e se não substitui o professor, o anula quanto à realidade em que trabalha; apresenta uma interpretação tomada como definitiva e válida, enquanto que o discurso do professor passa por parcial, sujeito a interpretação e arbitrário.

Há também o problema da extensão do livro didático: para garantir o seu uso por um maior número de alunos, os autores e editoras muitas vezes ultrapassam os limites de uma só série ou mesmo de um ciclo de séries, o que torna difícil sua utilização pelo professor de uma disciplina localizada em uma determinada série e com um escasso número de aulas. Difícil porque impossível de vencer o conteúdo, difícil porque nem sempre adequado às condições de compreensão - pré-requisitos - dos alunos.

Mas não podemos esquecer que o professor pode, como parte de seu papel de produtor cultural, oferecer aos seus alunos reflexões e situações mais elaboradas, que demandam mais tempo de atenção e meditação e produza material que valorize sua posição como intelectual perante os alunos. Isto é a aula. Caso contrário, haverá uma disputa entre o livro didático e o professor quanto ao verdadeiro condutor do processo. E o professor será apresentado - negativamente - como trabalhador manual, a quem cabe, antes de tudo, o papel de reproduutor, sobretudo do mercado do livro didático.

O livro didático de Sociologia aparece como um objeto paradoxal: embora condenada a uma intermitência no currículo do ensino médio, a Sociologia nunca deixou de ser ensinada no

nível superior, em cursos de Administração de Empresas, Pedagogia, Jornalismo, Direito etc., e isso acabou mantendo a produção de livros didáticos, muitos em enésima edição. A grande maioria é destinada, no entanto, ao secundário - colegial, segundo grau, ensino médio, de acordo com a nomenclatura do momento -, embora usados no ensino superior, que em muitas instituições privadas pouco difere do ensino médio, em especial porque a Sociologia aparece como uma disciplina de ciclo básico, do núcleo comum, primeiro ano (MORAES, 2003). Os livros didáticos de Sociologia, como boa parte dos livros do ensino médio, ainda não têm uma tradição de submissão a um processo de crítica especializada, tal como vem acontecendo há mais de uma década com os livros do ensino fundamental. O que temos tido são resultados de pesquisas que, é certo, têm feito esse trabalho de análise dos livros didáticos e que pouco a pouco vão constituindo uma base para orientar programas de avaliação do livro didático de Sociologia para o ensino médio (SARANDY, 2004; TAKAGI, 2007). Mas por enquanto, na medida em que essas pesquisas ficam restritas à leitura das bancas examinadoras de mestrados e doutorados, os que deveriam ser verdadeiros interessados – professores do ensino médio e editoras – ignoram totalmente os seus resultados e uns e outros continuam “reditando” os mesmos equívocos. As editoras insistem em livros encyclopédicos, movidas que são por vender livros que possam servir a variados interesses, incluindo aqueles que já nomeei – ensino médio e ensino superior -, mas também a várias séries ou à variedade possível de temas e concepções que o ensino de Sociologia comporta. Os professores, submetidos à proletarização a que governos os condenaram, não assumem uma postura de pesquisadores, de produtores culturais, de (trabalhadores) intelectuais; e sem conhecerem aqueles resultados de pesquisas sobre os livros didáticos, acabam usando acriticamente tais livros, deixando falar mais alto a voz do autor do livro, no fim, consagrando as escolhas de conteúdos feitas por este (o autor).

É justo que nessa fase de implantação da Sociologia no ensino médio, e decorrente da intermitência de sua presença no currículo, ainda não tenhamos um conjunto de material didático mais adequado, em que pese nunca ter

havido de fato uma interrupção na produção de livros didáticos de Sociologia. Os livros didáticos produzidos recentemente são bons, muito bons, aliás; no entanto, não atendem efetivamente ao caráter didático que se lhes demanda. Há pelo menos dois problemas recorrentes. Por um lado, vigora um enciclopedismo, perseguindo-se “toda Sociologia”; e ainda que seja algo positivo, a presença de temas de Antropologia e Ciência Política, a revelar que, a despeito do nome histórico da disciplina - Sociologia -, o que se propõe é um curso de Ciências Sociais, em que se amplia muito o conjunto temático, teórico e conceitual de uma possível proposta curricular subsumida pelos livros didáticos. Isso atende a alguns requisitos extra-didáticos: o mercado editorial exige que se atendam as três séries do ensino médio e, provavelmente - muita vez, certamente -, o primeiro ano de cursos superiores que tenham Sociologia, pois apesar de ter caído na ilegalidade, o chamado currículo mínimo ainda dá formato a muitos ciclos básicos de cursos superiores.

Tem-se ainda a variedade de propostas curriculares advindas dos governos estaduais, municipais, federal e mesmo de escolas e professores isoladamente. Essa variedade é digna de nota e acaba impondo uma produção de material didático que vise a atender a todos os professores e todas as realidades, um conjunto de temas, teorias e conceitos o mais amplo possível, pretensamente exaustivo, de modo a poder ser usado em qualquer situação. Esses designios interferem profundamente na organização interna dos livros, passando-se de um problema quantitativo (enciclopedismo) para outro qualitativo (antididatismo). A principal consequência é impedir o caráter didático dos livros, uma vez que não se pode pensar em um “processo didático interno”, de modo que se vá desenvolvendo tema após tema, capítulo após capítulo, com organicidade, coesão e, é necessário ser redundante aqui, *didatismo*. Como cada professor pode fazer a “sua” seleção, composição e ordenar temas e capítulos do modo que achar mais conveniente – o que é previsto pelos autores –, não há uma sequência didática prévia. O que encontramos é uma ordenação bastante arbitrária e muita vez anódina, buscando-se fugir aqui a qualquer imposição que redundasse numa

recusa da parte dos usuários.

Um outro problema, também sério, decorre de os livros apresentarem, de um modo geral, análises e sínteses de temas, teorias e conceitos do campo das Ciências Sociais de tal modo que tais sínteses ou análises expressam a “voz do autor” que, por uma hierarquia construída ao longo dos tempos, e pela diferença de natureza – a que já aludimos –, acaba por sufocar a “voz do professor”. Esta é entrecortada, cambaleante, sujeita à autocorreção constante, nem sempre elaborada antecipadamente, muita vez improvisada, enquanto que aquela (do livro) vem em “letras de forma”, impressa,meticulosamente elaborada, vista e revista, corrigida, linear, marcada pela autoridade que se confere a um autor e que faltaria ao professor, que nem sempre é capaz de produzir um texto mais consistente sobre o tema do dia. A voz do autor é vista como verdade científica, afinal quem se exporia a colocar isso ou aquilo em letras impressas se não tivesse toda a certeza do mundo? A voz do professor – ainda mais no campo das Ciências Humanas, e em particular da Sociologia – aparece como mera opinião, que se junta à opinião dos alunos, de seus pais, dos meios de comunicação, etc., portanto, uma voz enfraquecida.

Como consequência da predominância da voz do autor, a maior parte desses livros quase não traz textos originais do campo das Ciências Sociais que poderiam servir de material para leitura e análise. O que ocorre, no mais das vezes, são pequenos trechos, e quando os textos são um tanto maiores, são transcrição de material jornalístico. Muita vez, a iconografia (fotos, reproduções de pinturas), gráficos e tabelas que apresentam não são tratados como uma outra forma de “textos” a serem analisados e interpretados pelos alunos, não passando de meras ilustrações de uma ou outra passagem do capítulo.

Quanto à linguagem, os livros alternam linguagem elevada, próxima dos especialistas, e linguagem rebaixada, confundindo didatismo com banalização, infantilização e coloquialidade.

Pode parecer exageradamente exigente ou idealizada essa crítica, no entanto, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, levado a efeito pelo MEC, entre 2010 e 2011, que

avaliou os livros a serem encaminhados às escolas para o ano de 2012, aprovou, dentre 14 títulos, apenas 2 livros. Observe-se que essa avaliação não indica “os melhores”, mas “os recomendados”, o que significa que os demais (12) não passaram pelos critérios estabelecidos pela equipe de especialistas (Guia de livros didáticos PNLD 2012, Sociologia). No PNLD de 2015, 13 livros foram inscritos e 6 aprovados (dentre os quais estavam novamente os dois aprovados em 2012), de modo que embora ainda que tenha melhorado a qualidade dos livros, permitindo que um número maior tenha passado pelos critérios estabelecidos pela equipe do MEC, mais da metade foram reprovados, permanecendo ainda uma inadequação entre o ideal e o real quanto à produção de livros didáticos de Sociologia para o ensino médio (Guia de livros didáticos PNLD 2015, Sociologia).

O livro didático de Sociologia pode ser um bom livro de antologias ou de exercícios. Num caso, pode trazer textos de autores do campo das Ciências Sociais sobre um tema tratado em aula, ou documentos, mapas, fotos e reproduções necessários para serem usados como referencial das aulas e trabalhos dos alunos. Muitas vezes oferecendo material para exercícios complementares para os alunos. Nesse caso, o livro didático integra-se ao programa do curso de modo favorável, apresentando-se como um material que não torna o professor um reproduutor da fala do autor, pois o professor “usa” o livro, controlando-o, preparando suas aulas, levando em conta o material presente nos livros, mas organizando ele mesmo as atividades para os alunos. Os livros assim pensados seriam complemento ao trabalho do professor, não um substituto.

EXEMPLO 1 – UM EXEMPLAR DENTRE “OS PRIMEIROS MANUAIS DE SOCIOLOGIA...”

Como o ensino de Sociologia no nível secundário começou antes da criação de cursos superiores, desde sempre a relação entre os conteúdos de um nível e outro não foi imediata. Por exemplo, observa-se que nos livros didáticos da década de 1930, os conteúdos eram um pot-pourri que misturava informações gerais sobre o funcionamento da sociedade, instituições

sociais, um pouco de história (precursores ou fundadores) da Sociologia, uma passagem pelas escolas contemporâneas da época, questões sobre Estado, Religião e Moral e vários conceitos e temas circunstanciais.

No caso do livro didático que vamos tomar como exemplo (ARCHERO JR., Achiles. *Lições de Sociologia* São Paulo: Livraria Editora Odeon, 1937), o autor era formado no Instituto de Educação, tornando-se professor desse mesmo Instituto, anexado pouco depois à Faculdade de Filosofia da USP; era assistente de Fernando de Azevedo na cadeira de Sociologia, a quem dedica o livro, assim como a dois outros professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, Claude Levy-Strauss (sic) e Paul Arbousset-Bastide. Esse exemplo serve para demonstrar que, pelo menos no início, os conteúdos ou matéria ensinados não se relacionavam diretamente com o que se fazia nos cursos superiores aqui no Brasil, embora certamente houvesse uma referência à ciência Sociologia, na verdade resumos ou sínteses tentados por autores e professores do secundário.

O livro resulta de um resumo “em 15 lições” do “programa [...] executado na Escola Normal de São Carlos de 1933 a 1935” (p. 11). Embora o autor diga que “o livro não foi feito para professores e eruditos” (p. 11), a obra, na edição consultada (3^{a.}, 1937), passa de 340 páginas de texto, demandando um preparo do leitor talvez acima da média de alunos da escola secundária, mesmo nos anos 1930. Contam-se 15 capítulos, e mais de 20 páginas cada um, e um sem número de divisões internas, conceitos ou definições. Temas que vão se tornar recorrentes nessas obras – “Conceito de sociedade”, “A sociologia e seu objeto”, “As diversas escolas sociológicas” -, e outros que aparecem de modo particular nessa obra – “Teoria Geral do Estado”, “Moral, Direito e Religião”, “Trabalho, capital e produção”, este último tendo como inspiração principal Karl Marx.

Há uma preocupação didática constante do autor que ao fim de cada capítulo apresenta um quadro sinótico, que, como diz, era escrito por ele “antes de ser explicada a matéria” (p. 12). Apresenta ainda uma bibliografia, parte consultada entre outros livros didáticos pelo autor para a composição da obra, motivo pelo

qual não pretende “ser original” (p. 12), e parte para que “os alunos consultem os livros e venham à aula com preparo prévio da lição” (p. 12).

Interessante notar a perspectiva que o autor assume durante as aulas, pretendendo uma certa neutralidade: “Na aula [...] explicamos o assunto tendo o cuidado de não apresentarmos a nossa opinião sobre o mesmo, permitindo que cada aluno faça sua crítica” (p. 12); ou, “quando tratamos de qualquer assunto sociológico damos todas as opiniões a respeito.” (pp. 12-13)

Ao fim do livro, o autor apresenta uma “sabatina dada no curso de formação profissional (normal) do Instituto de Educação” (ano de 1935); estes testes são de dois tipos, uns são apenas para indicar se as afirmações são corretas (sim) ou erradas (não): “A divisão do trabalho varia em razão direta do volume e da densidade da sociedade”, “O método de observação monográfica da família operária é de Durkheim”, “Desde a antiguidade há lutas de classes”, “As obras de E. Durkheim são: *Le suicide*, *Les règles de la méthode sociologique*, *Education et Sociologie*, *Les lois de l'imitation*, *De la division du travail social*, *L'éducation morale*, *Sociologie et Philosophie*, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, *L'année sociologique*”(pp. 365-367); outros, são sugestões para dissertação: “1) Que é sociedade e quais os seus caracteres? Analisar uma dada ‘sociedade’ e verificar a existências desses caracteres”, “2) É a sociologia uma doutrina científica? Porque?” (sic), “8) Qual a importância do estudo da sociologia no Brasil?”, “40) Conceito de Estado. Estado socialista, fascista e integralista.”, “49) Durkheim e o suicídio.” (pp. 369-371). Como se vê, são questões que indicam uma expectativa de que os alunos encontrem no próprio livro as respostas, são, como nos malfadados questionários, questões de simples “recorte e cole”. Talvez a questão que pode suscitar algum interesse maior, que não tem sua resposta de imediato no livro, seja aquela sobre “a importância do estudo da sociologia no Brasil”. Sobre esta importância, o autor fala ainda na Introdução à obra, que vale a pena transcrever: “Esperando mais uma vez que o nosso trabalho contribua para o progresso intelectual das novas gerações fazemos, ao mesmo tempo, um apelo aos estudantes em geral: procurem se interessar pelos nossos problemas sociológicos; estudem

com afinco as questões nacionais, pois estão a exigir de todos nós a solução adequada” (p. 13).

EXEMPLO 2 – O ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS PÁGINAS DO CADERNO DE UMA ALUNA DOS ANOS 1930 (UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO)

Na mesma época, anos 1930, encontramos um exemplar de caderno de uma aluna, possivelmente do curso normal (denominado profissional), aulas de Sociologia. A característica principal era uma preocupação com um ensino eminentemente científico, confirmando a interpretação de Meucci (2000) sobre o sentido da Sociologia no curso normal. Começando com uma exposição sobre Ciência e Leis científicas, métodos científicos, numa visão bastante influenciada por uma linguagem positivista, preparava-se o terreno para a introdução da nova - “recente” - Ciência da Sociedade: a Sociologia. Daí então, pelo menos nesse exemplo, percorria-se o que se poderia chamar de escolas sociológicas, começando por Augusto Comte, passando por Herbert Spencer, retrocedendo cronologicamente aos chamados precursores da Sociologia, e concluindo pela visão mais científica - “realista e objetiva” - Emile Durkheim. Nessa época, mal e mal estavam começando os cursos de Ciências Sociais na ELSP e USP, de modo que possivelmente os professores que escreviam livros didáticos, ou preparavam aulas para o secundário, não tinham ainda uma formação especial para lecionar a disciplina.

EXEMPLO 3: PROPOSTA CURRICULAR DE SOCIOLOGIA – SÃO PAULO, 1986

Um salto bastante longo e vamos encontrar a primeira *Proposta Programática de Sociologia para o segundo grau*, elaborada pela CENP da SEE/SP, entre os anos 1985 e 1986 (SÃO PAULO, 1986). Aí encontramos temas bastante repetidos em livros didáticos, alguns, aliás, inspirados na proposta paulista: Trabalho e Sociedade, Política e Sociedade, Ideologia, Cultura e Sociedade, Instituições Sociais e Sociedade, Relações entre as Nações, A sociedade em Transformação (MACHADO, 1987, pp. 136-137). Há um tema também recorrente a quase

todas as propostas curriculares, antes e depois: Introdução ao Estudo da Sociedade. E dados os contextos político e pedagógico em que a proposta foi formulada, encontramos dois vieses marcantes: em termos políticos, a presença do que hoje se poderia identificar como um tema transversal - os movimentos sociais; em termos pedagógicos, a ênfase no diálogo com os alunos - reconhecer, valorizar, referir-se ao que os alunos trazem de casa, de sua experiência, seu cotidiano. Embora se vislumbrem temas próprios das três Ciências Sociais - Trabalho, Política e Cultura -, as referências são certamente uma leitura própria ou apropriada de professores da escola secundária, sempre levando em consideração aquele princípio pedagógico repetido no início de cada tema: “como *tal tema* se manifesta no cotidiano do aluno”. Dado o contexto político-ideológico reinante - a redemocratização -, alguns temas serão aproximados do debate então recente sobre a economia e a política brasileiras: “o modelo capitalista brasileiro e as classes sociais (pós-64)”; “Estado e classes sociais no Brasil pós-64”; “A - 1964: o bloco de poder, o regime militar e os movimentos sociais”(sic).

EXEMPLO 4: PROPOSTAS CURRICULARES ESTADUAIS PÓS-2006

Em recente análise de propostas curriculares de Sociologia de alguns estados do sul e sudeste brasileiros, pude perceber como tem evoluído essa seleção de conteúdos (MORAES, 2012). Na maior parte dos casos, não se faz referência tão direta a autores ou correntes do campo das Ciências Sociais, havendo propostas em que nem figuram nomes de autores ou correntes teóricas, como é o caso da proposta de São Paulo. No entanto, em outras há unidades temáticas em que ainda se apresentam os três autores clássicos quer a título de uma história da Sociologia quer a título de introdução. Recorre-se também a temas clássicos ou emergentes das Ciências Sociais, resultando numa proposta mista. Ainda parece que, com esse “capítulo” sobre os clássicos, visa-se, antes de tudo, a uma legitimidade dada pela tradição. No entanto, a diferença entre este capítulo e os demais, de modo geral temáticos ou conceituais, põe em questão o sentido dessa referência. Raramente e

assim mesmo muito instrumentalmente faz-se uma relação entre autores ou correntes e temas e conceitos do resto da proposta. É mais comum fazer-se o inverso, nos capítulos referentes a temas e conceitos, quase sempre aparecem as referências aos autores ou correntes de pensamento, de modo mais adequado, porque contextualizado (o contexto aqui não é o histórico, mas o epistemológico; algo ainda pouco discutido entre nós).

Nesse estudo preliminar, levantamos propostas de cinco estados do sul e sudeste brasileiros, a fim de realizar uma comparação e avaliar como tem ocorrido a implantação oficial do ensino de Sociologia na escola média brasileira. O tema - propostas curriculares - é ainda pouco estudado em nossa área, como de resto os vários temas nos quais as outras comunidades já têm certo acervo. Mais próximo desse debate, e ainda assim tocando-o num conjunto de outros temas relativos ao ensino de Sociologia, vamos encontrar Machado (1987), Machado (1996), Silva (2006) e Takagi (2007).

Comecemos, então, por um quadro geral comparativo das propostas:

TEMAS	RS	MG	PR	RJ	SP
1. Sociologia: ciéncia, introduçao, X senso comum	X	X	X	X	X
2. Sociologia: teorias sociológicas	X	X	X	X	
3. Sociologia: conceitos	X	X	X		
4. Cultura, diversidade cultural, conceitos de cultura	X	(X)	X	X	X
5. Educação	X				
6. Juventude, adolescênciá, cultura juvenil	X	(X)			X
7. Trabalho: relações de trabalho	X	(X)	X	X	X
8. Desigualdade social	X	X	X	X	X
9. Estado, democracia, cidadania	X	X	X	X	X
10. Raça		X		X	
11. Etnias ou relações étnico-raciais	X	X			X
12. Gênero	X	X	X	(X)	X
13. Ideologia, Indústria Cultural, MCM	X		X	X	X
14. Movimentos Sociais	(X)		X	X	X
15. Direitos civis, sociais, políticos e direitos humanos	(X)	(X)	X	(X)	X
16. Violência		(X)	X	X	X
17. Pesquisa: introdução à pesquisa social					X
18. Pensamento social brasileiro (sociologia brasileira)	X		X		
19. Socialização, instituições	X		X		X
Temas de Antropologia	X	X	(X)	X	X
Temas de Ciéncia Política	X	X	X	X	X
Temas de Sociologia	X	X	X	X	X

Quadro comparativo de propostas curriculares, estados: RS, MG, PR, RJ e SP ;

Legenda: (X) referéncia indireta ao tema.

Como podemos ver pelo quadro, as propostas curriculares dos estados apresentam-se, talvez com exceção de Minas Gerais, bastante extensas, tratando de um amplo elenco de temas. Abrangem as três Ciéncias Sociais, com predominância da Sociologia, mas sem descuidar de contemplar a Ciéncia Política e, talvez menos, temas da Antropologia, sobretudo cultura e relações raciais ou étnicas. Alguns temas são unâimes: (1) uma *Introdução à Sociologia*: a ciéncia ou a disciplina escolar, sua distinção em relação ao senso comum, sua importânciá, etc., a consagrar um propósito ao mesmo tempo de esclarecimento e de busca de legitimação; (2) *Teorias sociológicas*: quer recorrendo aos clássicos - a tríade clássica - quer referindo-se também a outros autores; (8) *Desigualdade social*: tema que parece ser importante menos por ser clássico da Sociologia e mais porque é contextualizado

como tema *necessário* para o Brasil, indo desde o tratamento mais técnico e teórico até atendendo pretensões instrumentais ou militantes; (9) *Estado, democracia, cidadania*: tema central da Ciéncia Política Contemporânea, também ganha características nacionais, apresentando-se como um tema necessário entre nós, talvez pelos perigos que corremos de uma democracia ainda falha, porque em certa medida apenas formal, ou porque a memória recente da Ditadura e a presença dos militares como fiadores da transição não tenha sido suficientemente superada.

As propostas, de um modo geral, têm uma parte inicial de apresentação de pressupostos, princípios gerais, concepção educacional e explicitação de objetivos da disciplina. Às vezes avançam para um detalhamento da metodologia adotada, sobre recursos a serem empregados, sugerindo muita vez até estratégias didáticas, etc.. E geralmente também avançam, nesta parte

introdutória, sobre alguma explicitação a respeito de conteúdos. Por vezes relacionam-se com os documentos oficiais federais - DCNEM, PCN e OCEM -, ora restringem-se aos documentos estaduais. Há uma variação bastante grande quanto à discussão tanto do que aparece na introdução quanto no próprio elenco de temas. As propostas não explicitam as relações entre temas, conceitos e teorias - sociológicas, políticas ou antropológicas -, tal como foi preconizado nas OCEM-Sociologia. As teorias aparecem um tanto destacadas, aliás, como se fossem um tema dentre outros, predominando as teorias sociológicas, por vezes ainda restritas à tríade dos clássicos - Marx, Weber e Durkheim -, sendo que duas propostas incluem o Pensamento Social Brasileiro ou a Sociologia Brasileira entre os temas.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

Esta tentativa de contrastar o que é ensinado no nível médio e o que é ensinado no nível superior nos conduz a perceber que realmente não há uma transposição imediata daquilo que se faz na Academia para aquilo que se faz no plano escolar. No nível superior, prevalece uma divisão entre disciplinas teóricas – teorias sociológicas, políticas e antropológicas – e temáticas – na verdade, especialização –; mas também aqui, nas disciplinas temáticas, trabalha-se predominantemente a partir de autores, de leitura de textos originais ou de comentadores, pois sempre nesses cursos a dimensão teórica é mais presente. No ensino médio, prevalece ou o recurso aos debates, consagrando aquela valorização da fala do aluno, de sua experiência e voz ou pequenas sínteses acerca de temas propostos, normalmente retirados de algum livro didático, ou, o que hoje é um tanto raro, excertos de textos originais.

Assim, forçoso é retomar a lição aprendida em texto seminal de André Chervel - *História das disciplinas escolares* (1990) -: a gramática ensinada na escola secundária não é a gramática pesquisada e ensinada ou criticada pelos acadêmicos. A escola secundária “inventou” essa gramática, assim como inventou a História, a Geografia, a Matemática ou a Filosofia e, entre nós, a Sociologia. Tais disciplinas não são uma

reprodução imediata do que se faz no nível das ciências de referência, mas outra coisa. Algo que muitos, de certa forma acompanhando Chervel, denominam *cultura escolar*. Embora ainda reste certa confusão para se entender isso, os objetivos ou finalidades de cada disciplina escolar não são formar o gramático, ou o historiador, ou o geógrafo, ou o matemático, ou o filósofo e, certamente, o sociólogo. Mas essa cultura escolar é feita não só da comunhão entre as disciplinas, senão também do atrito entre elas. Já se disse, mas vale repetir *ad nauseam*: o currículo é resultado de disputas, do exercício de poder estabelecido desde o espaço escolar até o campo político, passando pelo administrativo que lhe dá certos ares de coisa técnica, mas pura ilusão, ainda exercício do poder.

Arrisco aqui propor essa hipótese interpretativa de que os conteúdos e formas de ensino de Sociologia na escola secundária brasileira são um produto histórico e não a simples transposição do que se faz na Academia. Digo que é uma hipótese ainda porque as características dessa história do ensino de Sociologia, no caso brasileiro, não tem a longevidade das disciplinas escolares estudadas por Chervel, nem sequer das outras disciplinas presentes desde sempre no currículo de nossa escola. Ainda a intermitência é elemento diferencial a ser levado em conta.

Quando elaboramos as Orientações Curriculares de Sociologia (MORAES, TOMAZI & GUIMARÃES, 2006), quisemos intervir o mínimo possível nessa história, não definindo conteúdos a serem ensinados, reconhecendo e, na medida em que de alguma forma tínhamos certa autoridade dada pelo poder oficial, legitimando as formas de trabalho já consagradas pelos professores. Quisemos, como já tive oportunidade de falar, elevar um pouco o nível dos debates e dar maior consistência e organicidade às práticas que se vinham efetivando, em que pese aquela intermitência de que falei. Assim, os recortes reconhecidos não foram invenção nossa, mas a proposta de interrelacioná-los e trabalhá-los integradamente foram. Do mesmo modo que a definição dos princípios epistemológicos da *desnaturalização* e *estranhamento* já estavam presentes em muitos autores, esse segundo, desde os gregos, já constituindo em nós uma aculturação, algo que foi lido e de tal modo

aceito – assimilado? – que nem percebemos mais a origem, como se fosse de nossa autoria. A autoria de fato foi tornar *conscientes* todos esses dispositivos, de modo que a partir de então não podem mais ser criticados, ignorados ou praticados sem a sua enunciação.

Se, como diz Chervel, os conteúdos não são somente conteúdos, mas também formas de exposição, por isso passaram a ser denominados “disciplinas escolares”, algo só existente e constitutivo na/da cultura escolar, o que fizemos foi mostrar e demonstrar como os conteúdos são tratados e como podem ser tratados, na esperança de um aperfeiçoamento, tentando fugir dos fracassos. Então, o que fizemos, ao renunciar a apresentação/imposição de uma lista de conteúdos, foi renunciar a uma fala sagrada que se quer linguagem das coisas, como se a linguagem não fosse desde sempre um problema. Como se a simples escolha de “uma crítica do capitalismo” fosse o bastante para legitimar o Ensino de Sociologia, para “preparar o educando para o exercício da cidadania” ou para *defenestrar* qualquer intenção ideológica do discurso.

Certamente isso é que foi o pomo de discórdia em nossa incipiente comunidade: que essa postura equivocadamente chamada de flexibilizante, neoliberal ou, eufemisticamente, neutra, pôs a nu o caráter ideológico de quem esperava de um governo pretensamente “democrático e popular”, uma proposta filiada ao marxismo. Dada a nossa imperfeição – visto que temos o defeito da humildade -, ficamos somente nas Orientações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, SENADO FEDERAL, DECRETO-LEI N. 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939

Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia (Diretrizes para os Cursos de Licenciatura).

CHERVEL, André. História das Disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação* (2), pp .177-229, 1990

FERNANDES, Florestan. Sociologia da Educação como “Sociologia Especial”, in

PEREIRA, Luiz. e FORACCHI, Marialice M. *Educação e Sociedade*, São Paulo:

C.E.N., 1987.

FREITAS, Leandro K. G. *Curriculum e Formação Docente no Curso de Ciências Sociais/UFPA: configurações, continuidades e rupturas (1963-2011)* Belém: UFPA, 2013 (Tese de Doutorado)

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. In: *Revista da Faculdade de Educação*. Vol. 13, nº 1, 1987, p.115-142.

MACHADO, Olavo. *O ensino de ciências sociais no nível médio*, São Paulo: FEUSP, 1996 (dissertação de mestrado)

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

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

MORAES, Amaury C.; TOMAZI, Nelson D.; GUIMARÃES, Elisabeth F. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio-Sociologia*. Brasília: MEC-SEB, 2006

MORAES, Amaury C.. Propostas Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio: um estudo preliminar. In: HANDFAS, Anita; MAÇAÍRA, Julia Polessa (Org.). *Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. 1^a ed. Rio de Janeiro: E-papers/Faperj, 2012, v. 1, p. 121-134.

Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Sociais, Chapecó: MEC/UFGS, 2010

SARANDY, Flávio M. S. *A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004 (Dissertação de Mestrado)

SILVA, Tomás T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte:

Autêntica, 1999

TAKAGI, Cassiana T. T.. *Ensinar sociologia: análise dos recursos didáticos*. São Paulo: FEUSP, 2007. (Dissertação de Mestrado)

TAKAGI, Cassiana T. T. *Formação do professor de Sociologia do ensino médio: um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo*. São Paulo: FEUSP, 2013 (Tese de Doutorado)

Corpus da Pesquisa

ARCHERO JR., Achiles. Lições de Sociologia. São Paulo: Livraria Editora Odeon, 1937.

SÃO PAULO/SEE/CENP, Proposta Programática de Sociologia para o segundo grau, elaborada pela CENP da SEE/SP, entre os anos 1985 e 1986

NOGUEIRA, Zenaide, Caderno de Sociologia, 1º B Profissional, São Paulo, 1935

Sítios das propostas curriculares na internet (acesso 30/06/2016)

SP

http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PPC_soc_revisado.pdf

MG

http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B759CF1BC-DE72-4C1E-934E-9179D96BAADB%7D_PC%20SOCIOLOGIA%202008_reviz2010-07-15.pdf

RJ

http://www.schwartzman.org.br/simon/see_soc.pdf

RS

http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol5.pdf

PR

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_socio.pdf

Sítio do PNLD2012

<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>

<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012>

<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DESAFIOS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*.¹

Ileizi Luciana Fiorelli Silva*
Ângela Maria de Sousa Lima**

RESUMO

Este artigo reflete a respeito dos desafios para os programas de pós-graduação stricto sensu das áreas de Ciências Sociais\Sociologia diante das demandas de formação continuada de docentes de Sociologia na Educação Básica. Partindo de estudos já realizados a respeito da produção sobre o Ensino de Sociologia, após 1993 (HANDFAS e MAIÇARA, 2012; NEUHOUD, 2014), investiguei quais programas de Ciências Sociais e Sociologia oferecem linhas de pesquisa com essa temática ou mesmo com o termo mais genérico, Educação. O documento do comitê de Sociologia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, referente ao triênio 2010-2012 (CAPES, 2013), contemplou 49 cursos aptos a serem avaliados. Dentre esses cursos, 9 possuem linhas dedeuição ou ensino de sociologia. Avaliamos as razões e o que isso significa para a inserção da formação continuada de docentes da Educação Básica nos cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado acadêmicos. Apresentamosalguns direcionamentos do documento da CAPES, “Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020” de 2010, em que há um reconhecimento de que a Educação Básica deve ser alvo das ações de todas as áreas de conhecimento organizadas nos programas de pós-graduação avaliados pela CAPES. Finalmente, destacamos a criação de cursos de Mestrado Profissional voltados para os\as professores\as da Educação Básica, também na área de Sociologia.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Formação continuada de professoras\es; Pós-graduação stricto sensu; Mestrado em Sociologia; Doutorado em Sociologia.

CONTINUING EDUCATION OF BASIC EDUCATION SOCIOLOGY TEACHERS AND THE CHALLANGES TO STRICTOSENSU POST-GRADUATION

ABSTRACT

The attempt to contrast what is taught in high school and what is taught in the graduate level leads us to realize that there really is not an immediate implementation of what is done at the Academy for what you do in the secondary school. At the top level, there prevails a division between theoretical and thematic subjects. In high school, prevails or the use of debates, enshrining that appreciation speech of the student, his experience and voice, or small syntheses about themes proposed. As school subjects themes are not an immediate reproduction of what is done at the level of Science reference, but something else. Something that many educators, in a way following Chervel, call school culture. But that school culture is made not only of communion between disciplines, but also friction between them: the curriculum is the result of disputes, the established power of exercise from the school environment to the political, from the office manager that gives them some air technical thing, but pure illusion, still exercising power. Our interpretive hypothesis is that the content and methods of teaching Sociology in the Brazilian high school is a historical product and not the simple transposition of what is done at the Academy.

Keywords: Sociology teaching; Teachers continuing education; Strictosensu post-graduation; Master's in Sociology; Doctorate in sociology.

* Professoras doutora do departamento de ciências sociais da UEL. Contato: ileizisilva@hotmail.com

** Professoras doutora do departamento de ciências sociais da UEL. Contato: angellamaria@uel.br

1 Este artigo é o texto expandido da comunicação feita durante a Mesa Redonda, “A formação continuada de professores/as de Sociologia na educação Básica: os desafios para a pós-graduação”, durante o 17º Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em Porto Alegre, de 20 a 23 de julho de 2015. Participaram da Mesa: Heloisa H.T. de Souza Martins, coordenadora, Alexandre Zarias (Fundação Joaquim Nabuco), Leandro Raizer (UFRGS) e Fátima Ivone de Oliveira Ferreira (Colégio Pedro II) como expositores. Os debates no evento ajudaram a reelaborar o presente artigo e, por isso, sou grata aos colegas pelas sugestões.

INTRODUÇÃO

Diante da demanda por formação continuada de professores de sociologia para a Educação Básica, especialmente Ensino Médio, também em nível de pós-graduação stricto sensu, procuramos olhar as possibilidades de inserção nos espaços de produção de investigações nas ciências sociais/sociologia.

Na primeira seção abordaremos duas pesquisas publicadas em 2014 Trata-se do artigo de HANDFAS e MAIÇARA (2014) sobre o estado da arte da produção científica sobre ensino de sociologia e da tese de doutorado de NEUHOLD (2014) que estudou os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar. São pesquisas que demonstram o que tem sido pesquisado e debatido a respeito de Ensino de Sociologia, nos anos de 1993 a 2013. Esses dados nos ajudarão a indicar o que a pós-graduação tem produzido a respeito do referido objeto de estudo, mostrando tendências de inserção nos programas de pós-graduação stricto sensu de Educação e das Ciências Sociais \ Sociologia.

Na segunda seção mostramos um levantamento preliminar das linhas de pesquisas e docentes dos programas de pós-graduação em Ciências Sociais e Sociologia avaliados pelo comitê de Sociologia da CAPES, indicando em quais programas temos linhas de pesquisa sobre educação e\ou ensino de sociologia.

Na terceira parte retomamos as políticas nacionais de pós-graduação emanadas da CAPES, destacando o Plano Nacional de Pós-Graduação de 2010-2020, que elegeu a Educação como problema nacional de alta relevância e da alcada também dos programas de pós-graduação em geral e não só dos direcionados para Educação. Destacamos, ainda, o mestrado profissional como mais um espaço de formação continuada na pós-graduação stricto sensu para as\os docentes de Sociologia da Educação Básica.

1 AS PESQUISAS SOBRE ENSINO DE SOCIOLOGIA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU.

Podemos afirmar que o ensino de sociologia na Educação Básica tem forçado as Ciências Sociais a retomar as pesquisas sobre educação, por meio dos estudos dos problemas decorrentes da inserção da sociologia nos currículos do Ensino Médio. Resumimos os desafios postos pela inserção da sociologia como disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio da seguinte maneira: a) avaliação das pesquisas produzidas até 2014; b) avaliação do PIBID-Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência – impactos desse programa nas Ciências Sociais; c) estudo e avaliação da produção de livros do PIBID, PRODOCENCIA, Laboratórios de ensino e licenciaturas; d) inserção nos debates sobre os rumos do Ensino Médio para acompanhar todas as políticas curriculares e garantir a manutenção da Sociologia nos currículos; e) consolidação dos eventos nacionais, estaduais e regionais, particularmente do ENESEB- Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica; f) fortalecimento da formação nas licenciaturas; g) criação do Mestrado Profissional em rede, o PROF-SOCIO; h) criação de mais linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Sociais para receber os egressos do PIBID e das licenciaturas que desejem pesquisar a respeito do ensino de Sociologia (SILVA e GONÇALVES, 2014, pp.277-284)

Vários docentes e pesquisadores estão enfrentando esses desafios. As autoras nas quais nos apoiamos neste artigo, justamente, realizaram a primeira tarefa da lista indicada acima, Handfas e Maiçara (2012), Neuhold (2014) e Eras (2014) atualizaram o estado da arte sobre ensino de sociologia de maneira densa e extensa. Mario Bispo dos Santos concluiu uma pesquisa a respeito dos PIBIDs de Ciências Sociais no Brasil, como parte do seu doutorado defendido no programa de Sociologia da UnB². Alguns resultados parciais foram apresentados nos Grupos de Trabalhos da SBS e do ENESEB,

² SANTOS, M. B. O PIBID na área de ciências sociais: da formação do sociólogo à formação do professor de sociologia. Tese de doutorado, Sociologia, Universidade de Brasília, 2017.

bem como em artigos (SANTOS, 2014). Evidentemente, outros pesquisadores estão empenhados na compreensão desse programa (GONÇALVES e FILHO, 2014).

Com relação aos demais itens elencados como desafios, podemos destacar a realização do quarto ENESEB, em São Leopoldo-RS, 17 a 19 de julho de 2015 e o fortalecimento da Comissão de Ensino na Sociedade Brasileira de Sociologia, que mantém o GT Ensino de Sociologia desde 2005 e liderou a elaboração da proposta do Mestrado Profissional em rede nacional junto com a Fundação Joaquim Nabuco e a Universidade Estadual de Londrina³. Este artigo insere-se nesse movimento de ação comprometido com a pesquisa e o ensino de sociologia no que se refere à formação continuada dos docentes da Educação Básica em nível de pós-graduação stricto sensu.

Neuhold (2014), Handfas e Maiçara (2012) mapearam os programas onde os trabalhos foram defendidos e os agentes que participaram das bancas de defesas. Oliveira e Silva (2016) realizaram um importante levantamento sobre o lugar da educação nos programas de pós-graduação em sociologia. Os autores constataram que a sociologia da educação tem ainda relevância para vários agentes e agências e, mesmo que de modo disperso e fragmentado, os temas de educação persistem nos programas de sociologia do Brasil, seja pela existência de linhas de pesquisa, seja pela orientação de teses e dissertações. Os autores também observaram o artigo de Handfas e Maiçara (2012) e constaram a emergências das questões de ensino de sociologia em alguns programas que abrigam linhas sobre educação.

Neste artigo apresentamos um quadro dos cursos e suas linhas de pesquisa nas Ciências Sociais \Sociologia, deixando para outra oportunidade a apresentação do quadro dos cursos de Educação, que são em maior número e precisam ser consolidados para análise e publicação. Mas, tendo em vista que a tendência apresentada pelas pesquisas supracitadas é de crescimento nos cursos de ciências sociais\sociologia, teremos um panorama interessante do sentido de nossas ações na verticalização da pesquisa a respeito do ensino de sociologia,

indo da Educação Básica à Pós-graduação stricto sensu.

Neuhoud (2014,p.188) analisa os dados dos concluintes das 45 dissertações, no período de 1993 a 2013, e verifica que:” [...] 6 realizaram o doutorado e apenas 2 continuaram com a temática ensino de sociologia.” Com relação à atividade profissional,

“[...] Observando os dados dos doutorandos: 2 eram professoras\es do ensino médio, 3 bolsistas de agências de fomento à pesquisa 1 sem informações. [...] Entre os mestres vinculados a instituições de ensino, 14 atuavam na educação básica, 2 concomitantemente na educação básica e superior e 6 no ensino superior. Do conjunto de 6 doutores, 4 eram professores do ensino superior, 1 de um instituto federal de educação tecnológica e científica (que oferece ensino superior e médio) e 1 da educação básica [...] (NEUHOULD, 2014, p.188, grifos meus).

Esses dados são importantes para pensarmos que há interesse e procura por cursos de mestrado e doutorado por parte dos professores da educação básica. Se imaginarmos que é grande a quantidade dos que concorrem nas seleções e não logram êxito, ficando de fora, e somando com esses 22 mestres que passaram por todos os obstáculos para realizar a pesquisa no mestrado acadêmico, constata-se uma demanda reprimida a ser considerada pelos programas de pós-graduação stricto sensu, tanto acadêmicos como profissionais. Por outro lado, as Secretarias de Estado de Educação terão que criar condições para a continuidade dessas pesquisas, pois uma das hipóteses para a descontinuidade e o número pequeno de professores que cursam os programas de mestrado refere-se às condições de trabalho e planos de carreira do magistério da Educação Básica, que ainda não valorizam esse tipo de formação mais próxima da academia e da perspectiva da pesquisa para o ensino de qualidade.

Diante dos estudos e levantamentos citados, podemos afirmar que, a pós-graduação em Educação e em Ciências Sociais\Sociologia

³ Proposta aprovada pela CAPES, em 2016.

dividiu a tarefa de acolher a nova temática ensino de sociologia. Os dados de Handfas e Maiçara (2012) e de Neuhold (2014, p. 192) demonstram a distribuição quase igualitária da produção de teses e dissertações entre os programas de Educação e de Sociologia\Ciências Sociais. Note-se que de 1993 a 1996 os três trabalhos concluídos foram em programas de Educação, um momento que antecede a inserção obrigatória LDB de 1996, que foi regulamentada nos anos posteriores. No período de 1999 a 2003, 4 trabalhos foram concluídos nas Ciências Sociais e 5 na Educação; em 2004, 2 nas Ciências Sociais e nenhum na Educação, ou em qualquer outra área; em 2005, somente 1 trabalho e na área de Educação; 2006 a 2013, 16 trabalhos concluídos nas Ciências Sociais e 18 na Educação⁴.

Isso indica que a Sociologia como novidade no Ensino Médio, foi também novidade nos cursos de pós-graduação stricto sensu das duas áreas. Avaliamos que para os anos de 1993 a 2013 os programas reagiram positivamente à essa nova demanda. O problema se constitui de forma mais complexa daqui por diante, conforme indicaremos na sequência. Neste artigo situarei a questão nos programas de pós-graduação da área de Sociologia e Ciências Sociais, avaliados pelo mesmo comitê na CAPES, o comitê de Sociologia.⁵

2. AS LINHAS DE PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E\OU ENSINO DE SOCIOLOGIA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DE SOCIOLOGIA\CIÊNCIAS SOCIAIS.

Encontramos duas maneiras que tem permitido a realização da produção de pesquisas na pós-graduação stricto sensu em Ciências Sociais ou Sociologia:

- 1) Docentes que acolhem a temática e as/os

orientadas\os, mesmo sem uma linha específica; às vezes com linhas de Educação em geral;

Destacam-se nessa possibilidade os casos dos Programas: da UFPB-Universidade Federal da Paraíba (Simone Brito), da UFPR-Universidade Federal do Paraná (Simone Meucci), da UNESP-Universidade Estadual de São Paulo (campus de Marília, Sueli Mendonça e Valeria Barbosa ingressaram em 2014; Campus de Araraquara, Marcia Teixeira de Souza), da UEM-Universidade Estadual de Maringá (Zuleika Bueno e Marivania Conceição), da UFC-Universidade Federal do Ceará (Danyelli Nilin), da UFRN-Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Ana Laudelina Gomes), entre outros.

2) Linhas de pesquisas explícitas com o título “ensino de sociologia”, ou “sociologia no ensino médio”, ou linhas que contemplam a educação em geral, mas acolhem as pesquisas sobre ensino de sociologia.

Neste artigo trataremos da segunda possibilidade.

Os quadros elaborados com base no documento da área de Sociologia da CAPES, 2013, informam que são 9 cursos entre os 49 cursos dessa lista – que tem menção à educação e desses, 3 que explicitam questões de ensino de sociologia nas ementas, sendo 1 com o título ensino de sociologia. No triênio, de 2010-2012, dos nove cursos apenas três tem nota 3, dois tem nota 4, dois tem nota 5, um tem 6 e um tem 7. Observa-se que os programas que podem estar acolhendo pesquisadores que estudam o ensino de sociologia são programas de excelência acadêmica. Os programas dessa lista com nota 3 são novos e, por isso, ainda estão com esse conceito.

Se olharmos esse quadro sem lembrar da história da inserção da sociologia nos currículos do ensino médio, poderíamos avaliar que é pouco e que falta muito. Entretanto, levando-se em conta que a disciplina começa a retornar aos

4 Os trabalhos, dissertações, teses e artigos sobre Ensino de Sociologia podem ser encontrados no site do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes, coordenado pela profa. Dra. Anita Handfas, na UFRJ. http://www.labes.fe.ufrj.br/?cat_id=7

5 Os programas de pós-graduação de Educação avaliados pelo comitê de Educação da CAPES serão analisados em outro texto, bem como os programas de outros comitês, tais como, os de Ensino, de Interdisciplinaridade, de Mestrados Profissionais em Ciências Humanas, Antropologia e Ciência Política. Ressalta-se que os trabalhos realizados nos programas de Educação são fundamentais para o crescimento da produção de trabalhos científicos e que foram feitos em maior quantidade, exatamente, nessa área, Educação. A tese de Neuhold (2014), ponto de apoio para nossas reflexões neste artigo, é um exemplo disso, foi defendida na Faculdade de Educação da USP, sob orientação do prof. Dr. Amaury Cesar de Moraes, um dos principais agentes e líderes da pesquisa e da luta pela inserção da sociologia no Ensino Médio.

currículos após 1996 e que se torna obrigatória em 2008, veremos que o crescimento dentro do campo científico é significativo em relação à situação de quase inércia anterior a legislação LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Assim, no universo de 49 cursos, encontrarmos 9 programas que já explicitam linhas e\ou ementas de pesquisa é algo a ser considerado como uma inserção da temática no sistema de pós-graduação nacional.

Sabemos que a constituição de linhas nos programas de mestrado e doutorado demoram, precisam ser sustentadas por longo tempo, com pesquisadores, publicações, orientações, grupos de pesquisa. Isso só é possível com alguma tradição que se vai criando, aos poucos, desde os cursos de licenciatura. Não é por outra razão que encontramos apenas um curso com a linha de Ensino de Sociologia, exatamente na UEL-Universidade Estadual de Londrina, onde há um envolvimento com a temática desde 1991. Necessita-se de maturação para que mais programas possam estruturar linhas ou tópicos,

ou ementas que deem conta dos fenômenos relativos ao ensino da sociologia.

Quais as possibilidades de amadurecimento dessas linhas? Por que elas conseguiram certa penetração nesses últimos anos, conforme os estudos citados indicaram?

Sugiro que as mudanças nas políticas da CAPES, maior órgão de fomento e que pauta o sistema de pós-graduação influenciaram e influenciarão muito as configurações dos programas nos próximos anos. Outra força social que pode explicar essa inserção, nos últimos dez anos, é a organização dos agentes em torno da Sociedade Brasileira de Sociologia-SBS, que atuam de forma coordenada e reforçam suas atividades de pesquisa e ensino em suas instituições de origem. Em uma luta no campo, disseminada em várias regiões de forma coordenada e orientada para o fortalecimento da Sociologia no Ensino Médio, tendo como desafios, a pesquisa e a formação continuada dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação stricto sensu.

QUADRO 1. CURSOS DE MESTRADO\DOCTORADO E LINHAS DE PESQUISA, AVALIADOS PELO COMITÊ DE SOCIOLOGIA DA CAPES TRIÊNIO 2010-2012.

	INSTITUIÇÃO\CURSO\NOTA	LINHAS DE PESQUISA
1	UFRB / Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento M 3	Identidade e Diversidade Cultural Desigualdades sociais e políticas de desenvolvimento territorial
2	UVV Sociologia Política/Ciências Sociais M 3 Aparece duas vezes	Estado e sociedade Políticas públicas e questões contemporâneas
3	UFPA Antropologia e Sociologia M\D 4\4	Religião e saúde, simbolismo e poder Gênero, geração e relações etnicorraciais Ética, trabalho e sociabilidades Ações pública e coletiva, território e ambiente
4	UFRRJ Ciências Sociais M 3	Instituições, Políticas Públicas e Teoria Política Sociabilidades, conflito e processos identitários Dinâmicas sociais, práticas culturais, representações e subjetividade
5	UNIOESTE Ciências Sociais M 3 Fronteiras, Identidades e Políticas Públicas	Cultura, Fronteiras e Identidades Democracia e Políticas Públicas
6	UFES Ciências Sociais M 3	Instituições, participação e políticas públicas Estudos socioambientais, culturas e identidades Estudos em teorias sociais contemporâneas
7	UFU Ciências Sociais M 3	Cultura, Identidades, Educação e Sociabilidade Política, Cultura, Trabalho e Movimentos Sociais
8	UFSM CIENCIAS SOCIAIS	Desigualdades, Materialidades, Subjetividades Identidades Sociais, Etnicidade e Educação Instituições e Pensamento Político
9	UFAL SOCIOLOGIA M\	Sociedade, cultura e políticas públicas Poder, conflitos e cidade Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento

10	Unifesp ciências sociais M 3	Corpo, sexualidade, práticas simbólicas Arte, cultura e teoria social Pensamento político e social, Estado e ação coletiva
11	UEM CIENCIAS SOCIAIS M\3	Dinâmicas urbanas e políticas públicas Sociedade e práticas culturais; Instituições e processos políticos.
12	UFF SOCIOLOGIA M 3	Cultura, Território e Mudança Social Poder, Estado e Conflitos
13	FUFPI SOCIOLOGIA M 3	Gênero e Geração Estado e Sociedade: trabalho, educação, atores políticos e desigualdades sociais Territorialidades, sustentabilidades, ruralidades e urbanidades
14	UFAM SOCIOLOGIA M 3	A Amazônia e o pensamento social no brasil Povos, dinâmicas populacionais e dimensões simbólicas Trabalho, estado e sociedade
15	UFCG CIENCIAS SOCIAIS M\D 3 SOCIOLOGIA	Cultura e Identidades Desenvolvimento, Ruralidades e Políticas Públicas
16	UENF SOCIOLOGIA POLITICA M\D 3 E 4	Segurança Pública, exclusão social, violência e administração institucional de conflitos. Cidadania, Instituições Políticas e Mercado. Território, Meio Ambiente e Gestão Urbana.
17	UECE MESTRADO POLITICA PUBLICAS E SOCIEDADE	Violência, conflitualidade e direitos; Nacionalidades, culturas e comunicação; Ambiente, trabalho e saúde; Gênero, família e geração
18	UEL CIENCIAS SOCIAIS MESTRADO 4	Estado, Organismos Internacionais, Trabalho e Desenvolvimento; Ensino de Sociologia; Identidades, Memória, Relações Étnico-Raciais e Religiosidades; Movimentos Sociais, Territorialidades e Alteridades.
19	UNESP/MAR CIENCIAS SOCIAIS M\D 4	Pensamento social e políticas públicas; Cultura, identidade e memória; Determinações do mundo do trabalho; Relações internacionais e desenvolvimento.
20	UNESP\AR CIENCIAS SOCIAIS M D 4	Cultura, Democracia e Pensamento Social; Estado, Sociedade e Políticas Públicas; Diversidade, Identidade e Direitos; Trabalho e Movimentos Sociais.
21	UFMA Ciências Sociais M\D 4	Relações de poder: elites, participação política e políticas públicas; Relações de produção e ação coletiva: questão agrária, trabalho e Ambiente; Produção social da diferença: minorias nacionais, questões étnicas, raciais e de gênero; Sociabilidades e sistemas simbólicos: cidade, religião e cultura popular.
22	UFJF ciências sociais M D 4	Cultura, Democracia e Instituições; Políticas Públicas e Desigualdade Social; Diversidade e Fronteiras Conceituais.
23	FUFSE Ciências Sociais M e D 4	Cultura Contemporânea e Dinâmicas Sociais; Desenvolvimento socioeconômico e técnica; Política e processos indenitários .
24	UFRN Ciências Sociais M e D 4	Complexidade, cultura, pensamento social Dinâmicas e práticas sociais Território, desenvolvimento e políticas públicas Estado, governo e sociedade
25	PUC SP Ciências Sociais M E D 4	Dinâmica Urbano-Regional, Planejamento e Política; Estado e Sistemas Sócio-Políticos; Etnologia Brasileira; Instituições, Ideologias e Religiões; Materialidade, Ideologia e Vida Cotidiana nas Culturas Modernas; Mudanças Sociais e Movimentos Sociais; Produção Simbólica e Reprodução Cultural
26	PUC-RJ ciências sociais M e D 4 Sociologia Política e Cultura	Desigualdades Socioeconômicas e Políticas no Brasil Contemporâneo Diversidade Cultural no Brasil

27	PUC – RS Ciências Sociais M e D 4 Organizações, Cultura e Democracia	Cultura, Sociedade e Identidade Instituições políticas e Democracia Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Cidadania
28	UFG Sociologia M\D 4	Direitos humanos, diferença e violência; Cultura, representações e práticas simbólicas; Trabalho, emprego e sindicatos; Práticas educacionais na sociedade contemporânea; movimentos sociais, poder político e transformação social
29	UFPB Sociologia M e D 4	Culturas e Sociabilidades; Marcadores Sociais da Diferença: Relações Raciais, Religião e Infância Saúde, Corpo e Sociedade; Teoria de Gênero e Estudos da Sexualidade; Teoria Social; Trabalho, Políticas Sociais e Desenvolvimento.
30	UFC Sociologia M e D 4	Cidade, movimentos sociais e práticas culturais; Cultura, política e conflitos sociais; Diversidades culturais, estudos de gênero e processos identitários; Pensamento social, imaginário e religião; Processos de trabalho, estado e transformações capitalistas.
31	UFPR Sociologia M e D 4	Cultura e Sociabilidades; Cidadania e Estado; Trabalho, Ruralidades e Meio Ambiente.
32	UFRRJ Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade M e D 5	Estudos de Cultura e Mundo Rural; Instituições, mercados e regulação; Movimentos sociais; Políticas públicas, Estado e atores sociais; Natureza, ciência e saberes.
33	UNICAMP Ciências sociais M e D 5	Cultura e Política; Estudos de Gênero; Modos de conhecimento e suas expressões: Experiências e Trajetória; Processos Sociais, Identidades e Representações do Mundo Rural; Trabalho, Política e Sociedade; Estudos das Relações China-Brasil.
34	PUC/MG ciências sociais M e D 5	Cultura, Identidades e Modos de Vida Políticas Públicas, Participação e Poder Local Metrópoles, Trabalho e Desigualdades
35	UERJ Ciências Sociais M e D 5 Aparece duas vezes –sociologia	Arte, cultura e poder Desigualdades e diferenças sociais Estudos urbanos e percepções do ambiente 36imagens e perspectivas da subjetividade Pensamento social brasileiro Relações étnicas e raciais Religião e movimentos sociais Teoria e práticas sócio políticas Violência e políticas públicas
36	UNISINOS ciencias sociais M e D 5	Identidades e Sociabilidades Atores Sociais, Políticas Públicas e Cidadania Sociedade, Economia e Emancipação
37	UFMG Sociologia M e D 5	Sociologia do crime, do desvio e do conflito. Sociologia das desigualdades e da estratificação Sociologia econômica e das organizações Sociologia urbana e das populações Sociologia da religião e da cultura Sociologia do conhecimento, da ciência e da tecnologia
38	UFPE Sociologia M e D 5 Mudança social	Cultura Política, Identidade Coletiva e Representações Sociais; Família e Gênero; Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia; Processos Sociais Rurais e Novas Tendências na Agricultura; Organizações, Espacialidade e Sociabilidade; Teoria e Pensamento Social.

39	UFSC Sociologia Política M e D 5	Meio ambiente e desenvolvimento rural e urbano Estado, mercado, empresariado e sistema financeiro Modernidade, ciência e técnica Cultura, Educação, Gênero, Gerações e Etnias Movimentos sociais, participação e democracia Mundos do trabalho Ideias, instituições e práticas políticas
40	UFBA Ciências Sociais M e D 5	Cultura, Identidade e Corporeidade Crime, Punição e Direitos Humanos Democracia, Estado e Movimentos Sociais Trabalho e Desigualdades Sociais
41	UFSCAR Sociologia M e D 6	Cultura, Diferenças e Desigualdades Estrutura Social, Poder e Mobilidades Urbanização, ruralidades, desenvolvimento e sustentabilidade ambiental
42	UNICAMP Sociologia M e D 6	Teoria e Pensamento Sociológico; Cultura, Ambiente e Tecnologia; Trabalho e Sociedade.
43	UnB Sociologia M e D 6	Cidade, Cultura e Sociedade; Educação, Ciência e Tecnologia; Feminismo, Relações de Gênero e de Raça; Pensamento e Teoria social; Política, Valores, Religião e Sociedade; Trabalho e Sociedade; Violência, Segurança e Cidadania.
44	USP Sociologia M e D 7	Classes Sociais, vida urbana e movimentos sociais; Desigualdade, diferença, distinção e identidade; Cultura, simbolização e representações sociais; Processos políticos e instituições públicas; Teoria e metodologia em Sociologia. <u>Áreas de concentração:</u> Sociologia da cultura; sociologia da educação; sociologia política; sociologia da religião; sociologia do trabalho; sociologia da cidade; teoria e história da sociologia.
45	UFRJ Sociologia e Antropologia M e D 7	Conflito, violência e criminalidade Cultura e política em perspectiva comparada Sociologia da cultura, simbolismo e linguagem Produção e efeitos de desigualdades sociais Relações de trabalho e relações de poder
46	UFRGS Sociologia M e D 7	Sociedade e Conhecimento Sociedade, participação social e políticas públicas Sociedade, ruralidade e ambiente Trabalho e sociedade Violência, criminalização, cidadania e direito Sociedade e economia Minorias sociais: estigmatização, discriminação, desigualdades e resistência
47	UFPEL Sociologia M 3	Cidade, Estado e Esfera Pública Desenvolvimento e Meio Ambiente Teorias Sociais e Conhecimento Trabalho, organizações e identidade
48	UFRB Ciências Sociais M 3	Identidade e Diversidade Cultural Desigualdades sociais e políticas de desenvolvimento territorial
49	UERJ Sociologia – IESP	Desigualdades, Mobilidade Social e Trabalho Sociologia Política e Urbana Teoria Social

Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva, 2015.

Consulta às páginas na web dos Programas nos meses de Maio, Junho e Julho de 2015. Última consulta em 12 de julho de 2015, quando

todos os links estavam ativos com as mesmas informações. As Páginas do Programas na WEB foram coletadas na base de dados da

**CAPESQUADRO 2 CURSOS DE PROGRAMAS PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS \ SOCIOLOGIA
COM LINHAS DE EDUCAÇÃO E\OU ENSINO DE SOCIOLOGIA – 2015.**

	INSTITUIÇÃO\CURSO\NOTA	LINHA DE PESQUISA	EMENTAS – EDUCAÇÃO
1	UFU Ciências Sociais M 3	Cultura, Identidades, Educação e Sociabilidade;	Esta linha de pesquisa abrange um leque amplo de objetos e de campos de investigação e estrutura-se a partir de uma perspectiva interdisciplinar que tem fundamentado as Ciências Sociais na contemporaneidade. [...]. A temática Educação tem como proposta refletir sobre a contribuição teórica das Ciências Sociais, focalizando a produção do conhecimento sociológico clássico e contemporâneo para o estudo e compreensão da cultura e do processo de construção da cidadania. A historicidade do ensino de Sociologia, os materiais didáticos, a formação docente, a valorização da escola e da educação como objeto de pesquisa sociológica são questões de interesse específico dessa área [...].
2	UFSM CIENCIAS SOCIAIS 3	Identidades Sociais, Etnicidade e Educação Instituições e Pensamento Político.	Antropologia da Educação: a temática enfoca a construção de identidades educacionais e escolares na atualidade através de estudos sobre educação formal e informal, etnografia das práticas de escolarização, educação indígena e demais territórios educacionais contemporâneos. Objetiva também estudar a educação como um processo antropológico abarcando a questão da formação de professores, bem como a das práticas escolares de ensino em Ciências Sociais e seus respectivos currículos.
3	FUFPI SOCIOLOGIA M 3	Estado e Sociedade: trabalho, educação, atores políticos e desigualdades sociais.	Um aspecto fundamental das sociedades contemporâneas é a articulação entre os mundos do trabalho, a educação e o modo como os diversos atores políticos lidam com estas instituições sociais. Neste sentido, conceitos como desigualdade social, desenvolvimento, empreendedorismo e suas relações com os movimentos sociais têm implicação sobre a compreensão das mudanças sociais que fundamentam nossa existência social contemporânea. As pesquisas desta linha terão como horizonte o estudo desses conceitos e suas significações sociais, especialmente no Nordeste brasileiro e no Piauí, onde as questões da educação, mobilização política e do desenvolvimento econômico podem ter profunda influência sobre a questão da compreensão dos processos que caracterizam a desigualdade social.
4	UEL CIENCIAS SOCIAIS M 4	Ensino de Sociologia	Esta linha de pesquisa desenvolve estudos sobre as dimensões sociais, políticas e culturais dos processos de ensino das ciências sociais/sociologia, concentrando-se nas seguintes temáticas: 1) o ensino de sociologia na Educação Básica (compreendendo todos os níveis e modalidades); 2) o ensino religioso (ER) no ensino fundamental; 3) o ensino de Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) na educação superior e na pós-graduação; 4) a formação do cientista social; 5) a formação do professor de sociologia para a educação básica; 6) conteúdos, metodologias, currículos e epistemologias do ensino de Ciências sociais, das religiões e da sociologia para a educação básica. Tópicos: Escola e currículo; Proposta das Ciências Sociais (trabalho, desigualdades, etnicidades, gênero, juventude, Estado e política educacional); Metodologia de Ensino e Formação do Cientista Social; Análise de dados para o ensino de Ciências Sociais; A inserção das Ciências Sociais na formação universitária; Ensino Religioso
5	UFG Sociologia M\D 4	Práticas educacionais na sociedade contemporânea	Esta linha de pesquisa privilegia estudos sobre a sociologia da educação, articulando os referenciais teórico-metodológicos das ciências sociais a educação; Estudos sobre política educacional, abordando as relações entre estado e sociedade; Estudos das práticas educacionais e os sujeitos contemporâneos; Dos sistemas escolares; Educação e cultura escolar; Desigualdades educacionais e sociais; Teoria crítica e educação; Ensino e os processos de formação docente; O papel social das licenciaturas e do ensino médio, assim como também estudos de experiências em educação não formal.

6	UFPE Sociologia M e D 5 Mudança social	Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia.	Ensino superior, Educação e Projetos de Sociedade, Educação Brasileira, Políticas Educacionais, Profissionalização e Formação do Professor, Qualidade da Educação Pública. Sociologia da Educação.
7	UFSC Sociologia Política M e D 5	Cultura, Educação, Gênero, Gerações e Etnias.	Educação e Sociedade: as diversas formas de produção artística e cultural e o sistema de ensino; sistema de ensino e mecanismos de exclusão e de inclusão social; educação e ações afirmativas; educação cívica constituinte do nacionalismo pela via do autoritarismo/totalitarismo e da democracia representativa; projeto educacional e pluralidade étnica/cultural em uma sociedade de classes.
8	UnB Sociologia M e D 6	Educação, Ciência e Tecnologia	Pesquisa as novas tendências nas políticas educacionais e de ciência e tecnologia. Acompanha e avalia políticas e programas sociais e suas relações com o processo de desenvolvimento nacional. Investiga as condições e as novas práticas de produção do conhecimento científico e tecnológico, a partir do contexto da globalização, da democratização da sociedade e seus impactos na sociedade brasileira. Discute a participação de diferentes atores sociais na elaboração das políticas: o Estado, o setor produtivo e a comunidade científica. Aborda questões educacionais emergentes, como a diversificação do ensino superior, a evolução do sistema de pós-graduação, a avaliação institucional e a formação de quadros profissionais e científicos
9	USP Sociologia M\D 7	Área: Sociologia da Educação*	A área de concentração abrange o estudo das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, investigando as instituições e as práticas educacionais em suas articulações com outras esferas da experiência social, tanto nas sociedades contemporâneas, em geral, como, especificamente, na sociedade brasileira. Nesse sentido, engloba pesquisas sobre a história dos sistemas institucionais de ensino, a constituição do sistema educacional no Brasil, a experiência acadêmica no Brasil moderno e contemporâneo, a educação na teoria sociológica, as relações entre a escola e as classes sociais, as políticas educacionais, as representações acerca da escola e da educação, os espaços e sujeitos de práticas educacionais externas à escola nas sociedades modernas. Explorando as dimensões sociais, políticas e culturais da educação, os estudos desenvolvidos no âmbito desta área dialogam com outros temas de pesquisa sociológica, como o trabalho, a juventude, a ciência, a cultura e a democracia.

Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva, 2015. Consulta às páginas na web dos Programas nos meses de Maio, Junho e Julho de 2015. Última consulta em 12 de julho de 2015, quando todos os links estavam ativos com as mesmas informações. As Páginas do Programas na WEB foram coletadas na base de dados da CAPES. * Nesse programa existem 5 linhas de pesquisa que não mencionam educação, mas apresentam 7 áreas de concentração, onde mencionam a Sociologia da Educação.

Observe-se que a temática ensino de sociologia e os problemas relacionados à sociologia no Ensino Médio aparecem nas ementas de quatro Programas em suas linhas que contemplam a Educação, da UFU - Universidade Federal de Uberlândia, da UFSM- Universidade Federal de Santa Maria, da UFG- Universidade Federal de Goiás e da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Os conteúdos das ementas revelam uma tentativa de enfrentar vários dos desafios que apontamos no início deste artigo: a formação de professoras\es para a educação básica, os cursos de licenciatura, a história do ensino de sociologia, práticas escolares do ensino

de ciências sociais, materiais didáticos, entre outros.

Os programas da USP- Universidade de São Paulo, da UnB-Universidade de Brasília, da UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina, da UFPI-Universidade Federal de Piauí contemplam uma gama variada de temas relacionados à sociologia e antropologia da escola, da educação, da relação entre educação e classes sociais, etnias, raça, desigualdades e as formas de organização da educação nas sociedades modernas. São temáticas relevantes e que estão em sintonia com as teorias e pesquisas sociológicas modernas. Esse espaço dos referidos

programas possibilitam a inserção dos objetos relacionados diretamente com os desafios do ensino de sociologia nas escolas secundárias.

Conforme os quadros de dissertações e teses defendidas de 1993 a 2013 de Neuhold (2014, p. 198-201) e de 1993 a 2012 de Handfas e Maiçara (2012, p 57-60), identificamos vários trabalhos que se tornaram referências realizados nessas instituições.⁶

A Universidade Estadual de Londrina desponta como a primeira instituição a inserir em seu programa stricto sensu a linha de pesquisa com o título explícito Ensino de Sociologia, com a ementa que contempla os fenômenos da educação em geral, mas especialmente do ensino das ciências sociais no ensino médio, na graduação e na pós-graduação. Entre 2011 e 2015 foram defendidas sete dissertações que investigaram questões relacionadas diretamente à sociologia no Ensino Médio⁷.

Para a continuidade dessa reflexão a respeito da inserção da temática nos cursos de pós-graduação stricto sensu, precisaremos concluir algumas pesquisas a respeito das licenciaturas no Brasil e, propriamente, dessas nove instituições, cotejando com as pesquisas de Neuhold (2014) e Handfas e Maiçara (2012) para elaborar e verificar hipóteses que ajudem a entender os processos de criação desses espaços de pesquisa e ensino nas Ciências Sociais. Além disso, temos que investigar os espaços criados pelos pesquisadores em programas que não têm as linhas de educação ou ensino de sociologia, mas que orientam e produzem teses e dissertações com essas temáticas.

Ressalta-se que a preocupação é dupla: com a pesquisa a respeito da temática e com a formação continuada de docentes de sociologia da Educação Básica nos programas de pós-graduação stricto sensu.

3. AS POLÍTICAS DA CAPES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO.

Ocorreu uma reestruturação da CAPES em 2007, no sentido de incorporar a formação de docentes para a Educação Básica, disseminando programas e projetos de fomento para as licenciaturas e formação continuada em diversas modalidades. Programas tais como: PRODOCÊNCIA-Programa de Consolidação das Licenciaturas, PIBID-Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência, OBEDUC-Observatório da Educação demonstram esse esforço de fomento e indução das políticas nas Instituições de Ensino Superior. Para a graduação temos o PRODOCENCIA e o PIBID, entre outros; e, para a pós-graduação stricto sensu, o Observatório da Educação que induz a análise dos dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP⁸.

Neste artigo exploramos mais o documento que direciona as políticas para o sistema de pós-graduação de PNPG -Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, volumes 1 e 2. São dois volumes que detalham as diretrizes e metas que estão sendo implementadas, como por exemplo, a mudança do período para avaliação dos programas, de trienal para quadrienal. Mas, a que se refere à nossa temática é a que chama todos os programas de todas as áreas a realizarem algo pela Educação Básica. No referido documento, há um capítulo inteiro sobre a Educação Básica, Capítulo 8 - Educação Básica: um novo desafio para o SNPG, pp.155-177. Destacaremos os princípios indicados por meio de citação de trechos seguidos de comentários.

O texto do documento afirma que os programas de pós-graduação são parte do sistema

⁶ Optamos por não reproduzir os quadros com os trabalhos elaborados pela NEUHOLD (2014) e HANDFAS e MAIÇARA (2012), eles podem ser acessados facilmente nos links:

HANDFAS e MAIÇARA (2012, pp.57-60).

http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=1286&Itemid=435

NEUHOLD (2014, pp.198-201). http://www.labes.fe.ufrj.br/?cat_id=7&sec_id=18

⁷ As sete dissertações estão listadas e seus títulos são explícitos, contendo sociologia no ensino médio, ensino de sociologia, sociologia no ensino fundamental, conteúdos de sociologia, sociologia na escola e podem ser acessadas a partir do link: <http://www.uel.br/pos/ppgsoc/portal/pages/producao-cientifica/dissertacoes.php>

⁸ Lei nº 11.502/2007 criou a Nova Capes, que além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também passou a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Tal atribuição foi consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

nacional de educação compondo com todos os seus níveis e modalidades, tendo, portanto, muita contribuição a oferecer para melhoria de todos os níveis da educação básica; visto que o sistema nacional de pós-graduação chegou a um nível de organização e excelência que pode ser partilhado com as demais modalidades e níveis da educação, observe-se o trecho abaixo:

"A estrutura educacional brasileira contempla a pós-graduação no último degrau da educação escolar. Quando trata, no título V, dos níveis e modalidades de educação e ensino, o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que a educação escolar é composta por: "educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio" e "ensino superior". Mais adiante, o artigo 44 da lei ensino fundamental e ensino médio" e "ensino superior". Mais adiante, o artigo 44 da lei supracitada, especifica que a educação superior abrangerá também os cursos e programas "de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino". Isso quer dizer que a pós-graduação constitui-se numa etapa da nossa estrutura de ensino e como tal guarda relação de interdependência com os demais níveis educacionais. Não é raro ouvirmos de determinados professores reclamações sobre o baixo desempenho de seus alunos. Consequentemente, tais reclamações e queixas se estendem às etapas educacionais anteriores cursadas por esses alunos, ficando explícito que não houve o satisfatório aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem. Tudo isso só reforça a relação de interdependência e a necessidade de tratarmos a educação brasileira como um todo, de uma forma sistêmica (p.155, grifos nossos).

Em outro ponto, o documento ressalta que a melhoria da educação básica é um dever do sistema nacional de pós-graduação que fale com as novas gerações e possa enriquecer as formas de exercício de cidadania,

"[...] isso nos coloca diante de um desafio composto por dois eixos: por um lado necessitamos continuar ampliando a nossa base científica para podermos acompanhar os desenvolvimentos científicos que estão acontecendo no mundo. E, por outro lado, necessitamos fazer com que esses conhecimentos sejam colocados ao alcance dos cidadãos brasileiros de todos os recantos do país, especialmente as crianças e os jovens. [...] "(p. 157).

Além disso, afirma que a educação deve ser um assunto estratégico de desenvolvimento da ciência no Brasil e pode ser tratada como tarefa comum em todos os programas de pós-graduação, avaliamos que as ciências sociais se encontram atrasadas nesse movimento se comparadas às outras áreas, tais como de Saúde e das exatas (física e matemática),

[...] O quadro mostrado na secção anterior objetivou sugerir que o novo Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) conte com a educação básica como um assunto estratégico, a exemplo do que foi feito no último PNPG (2005-2010) quando a Capes incentivou a ampliação dos estudos nas áreas de Defesa Nacional, Ciências do Mar e Nanobiotecnologia. A orientação é no sentido de que o desenvolvimento desse novo programa seja levado a cabo por uma equipe multidisciplinar, possibilitando, assim, o envolvimento de todos os cursos de pós-graduação e uma verdadeira ampliação do debate. Não ficando restrito, portanto, somente aos programas de pós-graduação em educação. Nesse sentido, sugerimos que o novo programa deverá aproveitar a força das novas diretorias da CAPES e dialogar, sim, com os programas de formação de professores, os núcleos da área de educação, mas deverá ir além, envolvendo também outras áreas, tais como a engenharia, a administração e as ciências políticas. Esperamos que o envolvimento das diferentes áreas traga novas ideias para o sistema e que estas possam contribuir para a identificação de caminhos alternativos que possibilitem melhorar de fato a qualidade social da educação básica. Com efeito, é nessa direção que apontamos a urgência do desenvolvimento de ações especiais que promovam a articulação da pós-graduação com

a melhoria da qualidade educação básica. Essa articulação deve ser construída na perspectiva da visão sistêmica de educação básica. (pp.164-165, grifos nossos).

Então, podemos concluir que há uma pressão da CAPES direcionada às universidades, graduação e pós-graduação stricto sensu, para que esses assumam a responsabilidade de encontrar caminhos de melhoria da Educação Básica no Brasil.

Compreende-se o sistema de educação em sua totalidade e isso poderá favorecer a inserção do tema ensino de sociologia ou educação nos programas de pós-graduação em Ciências Sociais, Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Sendo evidente, desde já, nos programas avaliados pelo comitê de Sociologia, que avalia também os programas de Ciências Sociais.

Há no PNPG (2011-2020) um aceno fortalecer os doutorados como formação imediata após a graduação, criando-se mais mestrados profissionais e até doutorados profissionais. Esse aceno deve-se ao diagnóstico do distanciamento dos programas das demandas sociais urgentes e dos interesses mais imediatos de pesquisa, bem como do alcance do sistema de pós-graduação junto aos sistemas de profissões. Essas são algumas das críticas incorporadas no referido documento.

3.1 OS MESTRADOS PROFISSIONAIS PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Como mais um dos desdobramentos da intervenção da CAPES na formação continuada dos docentes da Educação Básica, destaca-se, ainda, o Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS) da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ⁹, criado em 2012 (ZARIAS, MONTEIRO; BARRETO, 2014) que está dando direção e suporte para o novo empreendimento da Sociedade Brasileira de Sociologia-SBS e da Universidade Estadual de Londrina-UEL: o Mestrado Profissional em Rede para o Ensino de Sociologia - ProfSocio.

Durante o ano de 2014, essas três instituições (FUNDAJ, UEL e SBS) lideraram a elaboração de uma proposta de Mestrado em rede nacional, que envolve onze instituições e cento e vinte sete docentes, buscando dinamizar a formação continuada dos docentes que estão ministrando a disciplina sociologia nas redes públicas de ensino de todo o Brasil. Trata-se de um programa da CAPES que destina recursos para esse tipo de mestrado, com bolsas para os professores que sejam selecionados para as vagas distribuídas entre os polos do referido curso. O Prof-Socio inspira-se na experiência da área de Matemática, pioneira na organização desse mestrado em rede, o PROF-MAT. Além desse, podemos citar o PROF-LETRAS, o PROF_HIS, entre outros que estão surgindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que o sistema nacional de pós-graduação tem contribuído de forma sistemática com a pesquisa a respeito das escolas, do sistema de educação e da formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica. Essas pesquisas têm influenciado a elaboração de políticas e de programas voltados para aprimoramento dessa formação. Os agentes que direcionam a CAPES são originários e formados nos diversos programas de pós-graduação stricto sensu e se valem do acúmulo de dados dessas pesquisas. Pode-se verificar isso na decisão de criação de uma Diretoria de Formação de Docentes da Educação Básica, assumindo a tarefa de coordenar a formação inicial e continuada dos professores. O propósito é diminuir as fronteiras que separam as escolas e as instituições de ensino superior, especialmente as universidades.

Certamente essas decisões reverberaram na elaboração do documento que orienta as ações do sistema nacional de pós-graduação o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020, que como destacamos, elegeu a Educação Básica como problema a ser pensado pelo sistema como um todo, encorajando todos os programas de

⁹ O Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio da FUNDAJ também é avaliado no Comitê de Sociologia da CAPES. Além desse Mestrado Profissional, há mais dois programas em andamento, o Mestrado Profissional em Defesa Social e Mediação de Conflitos da Universidade Federal do Pará, de 2011 e o Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará, desde 2006.

todas as áreas a criarem estratégias para melhoria da educação nacional.

É nesse cenário que a Sociologia se torna obrigatória no Ensino Médio e acaba por ser afetada por essas políticas. Essas demandas gerais apontadas pela CAPES e pelo PNG 2011-2020, são recontextualizadas no campo das Ciências Sociais. A inserção da Sociologia em todas as séries\ciclos do Ensino Médio trouxe muitos desafios para os cursos de graduação e pós-graduação em Ciências Sociais e Sociologia. Um dos desafios é a formação inicial e continuada dos professores de sociologia da Educação Básica. No que se refere à pós-graduação, mostramos que o acolhimento da temática e dos pesquisadores nos programas de pós-graduação stricto sensu vem ocorrendo na área de Educação e na área de Sociologia\Ciências Sociais.

Nos programas de Sociologia e Ciências Sociais há um crescimento da produção de pesquisas e a criação de linhas de pesquisas de educação e ensino de sociologia, reabilitando essas temáticas no interior das Ciências Sociais. Há, ainda, uma ação da Sociedade Brasileira de Sociologia que induz e dinamiza as pesquisas nos programas, além da criação de mais um mestrado profissional para a docência no ensino médio, agora organizado em rede nacional.¹⁰

Podemos concluir que os agentes e as agências, tais como a CAPES e os programas de pós-graduação, têm respondido às demandas da formação continuada de docentes na pós-graduação stricto sensu, com ações concretas, mas ainda incipientes, iniciadas há poucos anos. Contudo, a chamada do PNG-2010-2020 é importante, do ponto de vista simbólico e político, pois conclama a elite de pesquisadores do país a se dedicarem à melhoria da Educação Básica como condição para a continuidade dos avanços da pesquisa nacional.

Apostamos que o comitê de Sociologia da CAPES está sensível a esse cenário, ao chamamento do PNG 2010-2020, às oportunidades de formação e à gravidade dos problemas da conjuntura do retorno da Sociologia às escolas do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de Avaliação. Comunicado nº 003\2012 - Área Sociologia. Orientações para Novos APCNS. Brasília, 3\04\2012. https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Comunicado_003_2012_Criterios_APCNs_Sociologia.pdf

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de Avaliação. Documento de Área 2013. Sociologia e Ciências Sociais. Brasília, 2013. <http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria CAPES 193\ 2011. Brasília, 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de Avaliação. Sociologia. Relatório de Avaliação 2010-2012. 2013 <http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/relatorios-de-avaliacao>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2010. <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf> https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf

ERAS, L. W. A produção de conhecimento recente sobre o ensino de sociologia/ciências sociais na educação básica no formato de livros coletâneas (2008-2013): sociologias e trajetórias. Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Sociologia da UFPR. Curitiba, 2014.

HANDFAS, A.; MAICARA, J. P. O Estado da

10 Programa aprovado pela CAPES em 2016, com início das atividades previstas para 2017.

arte da produção científica sobre ensino de sociologia na educação básica. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais BIB, São Paulo, n. 74, 2.º semestre de 2012, p.43-59

NEUHOLD, R. dos R. Sociologia do ensino de Sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar. Tese de Doutorado Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, A; Silva, C. F. A sociologia, os sociólogos e a educação no Brasil In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 31 nº 91, junho de 2016, pp 1-15

SANTOS, M. B. O PIBID na área de Ciências Sociais: condições epistemológicas e perspectivas sociológicas as perspectivas pública e cosmopolita. In: Revista Brasileira de Sociologia Vol 02, No. 03, Jan/Jun, 2014, pp. 56-79.

SANTOS, M. B. O PIBID na área de ciências sociais: da formação do sociólogo à formação do professor de sociologia. Tese de doutorado, Sociologia, Universidade de Brasília, 2017.

SILVA, I. L.F; GONÇALVES, D. N. A sociologia de volta à escola: um balanço provisório. Entrevista com Ileizi Fiorelli por Por: Danyelle Nilin Gonçalves. In: Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, n. 1, 2014, p. 277-284

ZARIAS, A.; MONTEIRO, A.; BARRETO, T. V. Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio: a experiência nos horizontes da formação continuada para professores. In: Revista Brasileira De Sociologia, Vol 02, No. 03, Jan/Jun, 2014, pp 129-152.

ZARIAS, A.; VELHO BARRETO, T. Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio. Revista Coletiva, n. 10, jan/fev/mar de 2013. <http://www.coletiva.org/site/index>.

PROFISSIONALIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SOCIOLOGIA: DESAFIOS PARA O ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM PERNAMBUCO

Alexandre Zarias*
 Fabiana Ferreira**
 Wilson Fusco***

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a formação inicial de professores de Sociologia para o Ensino Médio. Após uma breve contextualização dessa disciplina, em nosso sistema de ensino, são utilizados os conceitos de profissão e profissionalidade para circunscrever o campo da Sociologia na rede pública do município do Recife, em 2011. Para tanto, são utilizados os dados do Censo Escolar, produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e as informações obtidas de quinze entrevistas com professores e professoras. Dessa análise, destaca-se a demanda de profissionais por uma formação capaz de fornecer as competências necessárias que assegurem um ensino de Sociologia de qualidade. A partir dele, pode-se oferecer aos jovens estudantes ferramentas de compreensão do mundo, as quais devem estar embasadas segundo temas, conteúdos e teorias devidamente articulados desde a formação inicial até as práticas em sala de aula com jovens do Ensino Médio.

Palavras-chave: Sociologia. Ensino Médio. Professores.

PROFESSIONALISM AND CONTINUING EDUCATION IN SOCIOLOGY: CHALLENGES FOR PUBLIC HIGH SCHOOL IN PERNAMBUCO, BRAZIL

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the High School teacher formation for Sociology teaching. After a brief contextualization of this discipline in our educational system, the concepts of profession and professionalism are used to circumscribe the field of Sociology in the public educational network of the municipality of Recife in 2011. For that purpose, we used data from School Census, produced by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), and information obtained from fifteen interviews with teachers. This analysis highlights the demand of professionals for training capable of providing the necessary skills that ensure a better-quality Sociology teaching. Besides, to young students can be offered tools for world's comprehension, which should be based on themes, contents and theories properly articulated from the early stage of graduation through the practices in the classroom contemplating students of High School.

Keywords: Sociology. High school. Teachers.

PROFESSIONNALISME ET FORMATION CONTINUÉE EN SOCIOLOGIE : DÉFIES À L'ÉCOLE SECONDAIRE PUBLIQUE À PERNAMBUCO, BRÉSIL

RESUMÉ

L'objectif de cet article est d'analyser la formation initiale des enseignants de sociologie à l'école secondaire au Brésil. Après un bref aperçu de ce système éducatif national, le cas de l'enseignement de la sociologie à Recife en 2011 est particulièrement approfondi. La réflexion porte alors sur les concepts de profession et de professionnalisme, sur les données du recensement scolaire produites par l'Institut National d'Études Pédagogiques (INEP) "Anísio Teixeira", et sur les informations obtenues à partir de quinze entretiens avec des enseignants. Grâce à une formation professionnelle de qualité, des outils pourraient être offerts aux jeunes étudiants leur permettant de comprendre le monde selon des thèmes, des contenus et des théories bien articulés entre la formation initiale des enseignants et la pratique en classe avec les lycéens.

Mots-clés: Sociologie. École Secondaire. Enseignants.

* Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) e Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Contato: alexandre.zarias@fundaj.gov.br

** Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Professora da Universidade Estadual de Pernambuco (UPE). Contato: fabiana.ferreira08@gmail.com

*** Doutor em Demografia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Contato: wilson.fusco@fundaj.gov.br

INTRODUÇÃO

Este texto trata da formação dos professores de Sociologia para o Ensino Médio apontando suas necessidades formativas. Para tanto, emprega-se o conceito de profissionalidade docente entendida como um dos elementos constitutivos dos diversos espaços que fazem parte da trajetória profissional dos professores. Nesse sentido, será privilegiada a análise da formação inicial, ou seja, as graduações em licenciatura, como momento importante no processo de composição dessa profissionalidade.

Um dos principais desafios atuais, no que diz respeito à Sociologia no Ensino Médio, é a formação dos profissionais para essa área. A falta de formação específica e/ou continuada dos professores que, em sua maioria, têm a formação em outras áreas, ou seja, não possuem instrumentalidade teórica adequada para a elaboração de suas aulas, configura-se como um dos principais problemas relativos ao processo de construção de sua profissionalidade.

Exige-se dos professores do Ensino Médio, com ou sem formação em Sociologia, que assumam sua responsabilidade social e política, e possam conduzir a disciplina de forma que ela promova nos alunos uma consciência crítica que supere o senso comum e, assim, possam elaborar suas concepções de mundo e se reconheçam como cidadãos.

Este texto toma como ponto de partida para a análise dessas questões os dados obtidos para a elaboração da dissertação “A Sociologia no Ensino Médio e sua articulação com as concepções de cidadania dos professores” (LIMA, 2012). A proposta da dissertação foi analisar a perspectiva dos professores acerca da função e das finalidades da Sociologia na formação do aluno de Ensino Médio e apreender dificuldades por eles vivenciadas nas situações de ensino e aprendizagem que contribuem para a formação de um cidadão crítico. Aqui, esses resultados são reexaminados levando em consideração a questão da profissionalidade docente no contexto de reinserção da Sociologia como disciplina do Ensino Médio.

Para circunscrever a problemática que diz respeito à presença da Sociologia como componente curricular do Ensino Médio e a

formação de professores nessa área, este texto foi dividido em quatro partes. A primeira parte trata brevemente do contexto de reinserção da Sociologia nesse nível de ensino. A segunda parte aborda os conceitos de profissão e profissionalidade, que são instrumentos importantes a serem considerados nas duas partes seguintes do texto. Uma delas é bastante abrangente. Dá conta do perfil dos professores de Sociologia de Pernambuco de acordo com Censo Escolar produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A outra perspectiva tem caráter qualitativo. Ela circunscreve a questão da profissionalidade a partir do ponto de vista dos professores de Sociologia da rede pública de ensino do município do Recife, capital pernambucana. O período de análise é 2011, ano em que foram obtidos os dados empíricos que dão suporte às conclusões deste texto.

BREVE CONTEXTO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Com o processo de democratização da sociedade brasileira, em meados da década de 1980, aprofunda-se a visão da educação como instrumento transformador e agente atenuador das desigualdades sociais. A partir desse período, espera-se da escola uma resposta para a formação de sujeitos críticos e reflexivos capazes de exercer sua cidadania, tal como, aliás, é estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96, Art. 35, Inciso III. Nele define-se como finalidade do Ensino Médio “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Essa diretriz tem fundamentado a formulação de legislação complementar bem como motivado o debate público a respeito deste nível de ensino, com ênfase na composição de seu currículo e na formação e atuação dos professores.

Nessa perspectiva, entidades representativas da Sociologia, concebendo-a como um dos instrumentos de reflexão crítica sobre a sociedade, empenharam-se em introduzi-la como disciplina

obrigatória de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 38/2006. Esse documento atribui à Sociologia a tarefa de promover a reflexão crítica voltada para a cidadania, ou seja, levar o jovem a pensar sobre como se sente no mundo, sua capacidade para transformá-lo e assim favorecer sua inserção social. Como afirma Gilson Teixeira Leite no jornal *A Gazeta*, conforme Sarandy (2004, p. 121-122):

problematizar a vida do próprio aluno, sua existência real num mundo real, com suas implicações nos diversos campos da vida: ético-moral, sociopolítico, religioso, cultural e econômico [...] tendo a [...] Sociologia [...] muito a contribuir com a formação do jovem naquilo que lhe é mais peculiar: o questionamento.

A Sociologia tornou-se obrigatória na grade curricular do Ensino Médio a partir da Lei nº 11.684, de junho de 2008. Sua presença, na grade curricular, ao longo do tempo, é caracterizada por um movimento pendular. Esse movimento vai de sua inclusão à sua exclusão, repetidas vezes, em razão de tensões ideológicas e divergências pedagógicas. Essa descontinuidade, dentro do ambiente escolar, tem dado à disciplina uma posição ainda pouco consistente nas escolas. Também não há um grupo de professores que possa trocar experiências de ensino e aprendizagem como acontece com outras disciplinas. Trata-se, portanto, de um campo profissional ainda restrito.

Além disso, no Ensino Médio, o espaço da Sociologia limita-se a uma aula por semana; geralmente na terceira série, com duração de quarenta e cinco minutos, sendo ministrada, geralmente, por profissionais sem a formação específica, que assumem a disciplina para complementar sua carga horária. Se, por um lado, temos a valorização da Sociologia por meio dos dispositivos legais, que garantem sua importância para a formação dos jovens, por outro, seus professores se veem na condição de um grupo que ainda não garantiu, efetivamente, seu espaço no mundo do trabalho. Como enfatiza Silva (2004, p 83):

É interessante observar que a volta desta disciplina implica em inúmeros problemas, tais como: a falta de tradição, experiência e pesquisa sobre o ensino de Sociologia; a falta de material didático adequado aos jovens e adolescentes; a falta de metodologias alternativas e eficazes no ensino desta disciplina.

Em que pesem as conquistas relacionadas à Sociologia no Ensino Médio, ser professor da disciplina, neste nível de ensino, tem se caracterizado como um desafio para os profissionais da área. É bem verdade que a recente reintrodução da disciplina no Ensino Médio constitui-se um desafio para as Instituições de Ensino Superior (IES) concretizarem os objetivos do Parecer CNE/CES 492/2001 e da LDB (1996), formando professores capazes de, mediante o ensino da Sociologia, contribuir para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. As reformas educacionais estabelecidas nas duas últimas décadas conferem ao professor importante papel na melhoria do processo educativo fazendo com que a formação do professor tenha garantido lugar de destaque na agenda das reformas.

O licenciado em Ciências Sociais, futuro professor de Sociologia, tem como responsabilidade enfrentar questões referentes à realidade em que seus alunos estão inseridos tal como propugnam os documentos oficiais (LDB, 1996; PCNEM, 2000; OCNEM, 2006). Cabe assim, aos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais fornecer-lhes um saber profissional sobre sua área de atuação bem como orientações que possibilitem a tomada de decisões adequadas ao desenvolvimento de seu trabalho.

Atualmente, as licenciaturas em Ciências Sociais procuram garantir um espaço de formação específico, com componentes curriculares também específicos, configurando um campo profissional delimitado: o de professor de Sociologia no Ensino Médio. Tal formação passa a ser requerida para o acesso a um espaço profissional docente. De acordo com as informações sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) 2011, no Brasil, existiam 85 instituições, públicas e particulares, que ofereciam a graduação em Ciências Sociais. Dessas, 33 tinham tanto a licenciatura, quanto o bacharelado; 25 só a

licenciatura e 24 somente o bacharelado. Logo, temos um total de 58 cursos de licenciatura.

Nesse contexto, a legislação, ao tornar a Sociologia disciplina obrigatória nas escolas brasileiras de nível médio, trouxe uma série de novas questões para o espaço de formação de seus professores, tais como coerência entre formação e prática e a pesquisa como foco do processo de ensino e de aprendizagem (Parecer CNE/CP 9/2001).

PROFISSÃO E PROFISSIONALIDADE

Antes de abordar os conceitos de formação e profissionalidade, faz-se necessário trazer algumas considerações sobre o conceito de profissão. As profissões consistem em um objeto de estudo ainda pouco explorado pelas Ciências Sociais no Brasil. É no final do século XIX que, a partir do intenso processo de industrialização e de urbanização, passa a surgir a preocupação em se caracterizar *profissão* como um tipo de atividade desenvolvida pela apropriação de um conhecimento sistematizado.

Segundo Freidson (1998), a profissão é um tipo de ocupação que se diferencia das outras por sua competência e conhecimento especializado adquirido por meio de uma formação específica fornecida pelo ensino superior. Ter o domínio desse conhecimento é condição para se ter acesso ao mercado de trabalho.

Magali Larson (1977) também considera o conhecimento adquirido na formação como componente essencial das profissões. Para ela, as profissões necessitam criar seu mercado e também comprovar a necessidade de sua existência, desenvolvendo estratégias para conquistar seu reconhecimento, tendo o elemento cognitivo como força legitimadora. Sendo assim, a credibilidade dos grupos profissionais está alicerçada no conhecimento específico sustentado pela ciência. Percebe-se, assim, a importância dada por estes autores à formação, na medida em que é nela que se encontram algumas dimensões características de uma profissão.

A temática sobre formação de professores passa a ter mais evidência no Brasil a partir da década de 1970, tendo maior destaque nas duas décadas posteriores, principalmente com

a publicação da LDB (1996). Atualmente, essa discussão já se faz de maneira mais abrangente e tem gerado espaços de discussões, no campo das Ciências Sociais brasileira, devido à inserção da disciplina Sociologia no Ensino Médio, o que permite a retomada e aprofundamento dos estudos sobre educação, ensino e formação de professores nesta área.

Aqui formação é pensada como uma das extensões da qualificação, conceito que abarca diferentes campos e que relaciona conhecimento e atuação profissional. O âmbito profissional é um dos principais espaços onde as identidades são construídas, desconstruídas e reconstruídas. Ou seja, o trabalho, espaço complexo de tensões e interações, permite à pessoa, de forma consciente, criar sua própria existência.

A profissionalidade diz respeito ao conjunto de saberes e capacidades desenvolvidas no exercício de suas atividades (LIBÂNEO, 2000; LESSARD e TARDIF, 2003). Esses elementos vão se construindo, no âmbito do desenvolvimento de cada profissão, a partir das finalidades educativas, dos objetivos de cada curso, da área de atuação, do entendimento de ensino, planejamento, currículo, organização e seleção de conteúdos, metodologias e avaliações adequadas, ou seja, está intrinsecamente ligada às mudanças no tempo e no espaço (BRZEZINSKI, 2002).

Dessa maneira, salienta-se que a formação é essencial para o desenvolvimento da profissionalidade, pois envolve a racionalização dos saberes e o seu aperfeiçoamento contínuo. Nesse sentido, destaca-se um trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), da parte relacionada com os “Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política” (p 36). Nele enfatiza-se que o objetivo geral das Ciências Sociais no Ensino Médio é dotar o aluno dos conhecimentos específicos (conceitos e métodos).

De acordo com Takagi (2007), o ensino de Sociologia, segundo os documentos oficiais do fim do século XX, tinha como objetivo oferecer aos alunos competência especializada que proporcionasse a intervenção na realidade social.

Destaca-se que competências e habilidades, de determinada área do conhecimento, ao serem trabalhadas com os alunos, só podem ser desenvolvidas a partir das especificidades de

cada disciplina, com seus conteúdos próprios apresentados por profissionais com formação em sua área de atuação. Portanto, é importante que na formação dos profissionais que ministram aulas de Sociologia no Ensino Médio, sejam contempladas as especificidades do conhecimento sociológico e suas mediações pedagógicas. Mas esse ideal está longe de ser alcançado se considerarmos os perfis dos professores que ensinam Sociologia. Nossa exemplo vem do estado de Pernambuco e dos dados obtidos pelo Censo Escolar 2011 (INEP), os quais são analisados a seguir.

ENSINO MÉDIO E PERFIL DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO

Segundo dados do Censo Escolar 2011 (INEP), cerca de 90 mil professores atuavam na Educação Básica de Pernambuco. Desse total, havia 2058 que ensinavam Sociologia no Ensino Médio. Os dados revelam um perfil bastante diverso desse grupo no que diz respeito à área de formação. Destaca-se o fato de que apenas 4,7% eram licenciados em Ciências Sociais. Em sua maioria, os professores de Sociologia provêm das licenciaturas em História, Geografia, Pedagogia e da área de línguas vernácula e estrangeira (Tabela 1).

Tabela 1

Distribuição dos professores de Sociologia no Ensino Médio em Pernambuco segundo curso de formação superior. 2011

Nesse universo, entre todos os professores do Ensino Médio, somente 34,2% tinham licenciatura na área em que atuavam. Mas essa característica geral é bastante heterogênea se consideradas as diversas disciplinas desse nível de ensino. A proporção de 4,7% professores que ensinavam Sociologia com licenciatura específica só é maior se comparada com Artes, na qual apenas 0,8% dos professores eram licenciados na área, e Filosofia com 2,4%. Língua Portuguesa concentrava o maior número de professores licenciados na área de atuação (66,8%), seguidos, em ordem decrescente por: Matemática (53,7%), Biologia (52,1%), História (51,3%), Língua Estrangeira (43%), Geografia (38,4%), Educação Física (35,1%) e Química (14,1%).

Em parte, a institucionalização mais recente da Sociologia, ao lado da Filosofia, explica esses números. Também é preciso considerar que ambas têm sido preferencialmente utilizadas como complementação de carga horária pelos professores de História e Geografia na grade curricular do Ensino Médio. Esse quadro fica ainda mais nítido com a identificação das instituições que ofertaram a esses professores a licenciatura nas Ciências Sociais. De acordo com o Censo Escolar 2011, em Pernambuco, entre licenciados em Sociologia, 68,8% obtiveram seus diplomas em instituições privadas e outros 31,2%, em públicas. De um universo de 93 instituições de ensino superior declaradas no censo, cerca de 60,2% não estavam cadastradas junto ao Ministério da Educação. Possivelmente,

Curso de formação superior	Frequência	Porcentual
Ciência da educação - Bacharelado	128	6,3
Pedagogia - Licenciatura	232	11,4
Geografia - Licenciatura	313	15,4
História - Licenciatura	609	30,0
Letras - Língua Portuguesa - Licenciatura	152	7,5
Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna - Licenciatura	204	10,0
Ciências Sociais - Licenciatura	96	4,7
Outros cursos	297	14,6
Total	2031	100

* O total de cursos é maior que o de professores com curso superior porque alguns professores têm mais de um curso superior.

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar Tabulação: Os autores

boa parte desses registros de instituições não cadastradas deve-se a falhas na captação da informação por parte do censo.

Esses dados mostram igualmente o número de professores licenciados em Sociologia que obtiveram seus títulos em instituições locais do estado de Pernambuco. A maioria desses formados concentra-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA), 11,8%; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 9,7%; Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), 4,3% e Universidade Federal de Pernambuco (UFRPE), 4,3%.

Acrescenta-se que aproximadamente 6% dos professores de Sociologia da rede ainda não haviam terminado ou mesmo iniciado o ensino superior: tinham apenas o Ensino Médio, normal ou magistério completo. Cerca de 50% já haviam cursado algum tipo de especialização. Apenas 1,5% possuíam mestrado e os com doutorado não passavam de 0,1%.

A análise da distribuição dos professores de Sociologia por grupos de idade ajuda a compor esse cenário de incipiente na formação especializada (Tabela 2). O número de pessoas na faixa de 20 a 29 anos é menor do que o dos grupos das faixas etárias seguintes. Provavelmente, esse grupo mais jovem teve o processo de formação e de inserção no mercado de trabalho mais fortemente orientado pela obrigatoriedade da Sociologia como componente curricular do Ensino Médio em 2008.

Tabela 2

Distribuição dos professores de Sociologia no Ensino Médio em Pernambuco segundo grupos de idade. 2011

Grupos de idade	Frequênc- cia	Porcentual
20 a 29	219	10,6
30 a 39	609	29,6
40 a 49	718	34,9
50 a 59	418	20,3
60 a 69	92	4,5
70 a 79	2	0,1
Total	2058	100

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar

Tabulação: Os autores

Os grupos de idade de 30 a 39 e 40 a 49 anos concentram 64,5% dos professores de Sociologia do Ensino Médio. A média de idade é de 42,5 anos: 43,5 para mulheres e 39,5 para homens.

As mulheres são maioria dentro desse grupo, representando 75,5%. No que se refere à cor/raça, 37,8% não a declararam. Dos que o fizeram, 30,2% são pardos, 27,5% brancos e 3,5% pretos. Cerca de 0,4% declararam ter a cor amarela. A porcentagem de indígenas foi de 0,6%.

Finalmente, para traçar o perfil dos professores de Sociologia e compreender o contexto educacional e profissional que ajudam a compor, é necessário considerar o modo pelo qual são contratados. Em 2011, o cenário era o seguinte (Tabela 3):

Tabela 3

Distribuição dos professores de Sociologia no Ensino Médio em Pernambuco segundo forma de contratação. 2011

Forma de contratação	Frequênc- cia	Porcen- tual
Sem informação	171	8,3
Concurso efetivo	961	46,7
Concurso temporário	922	44,8
Terceirizado	4	0,2
Total	2058	100

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar Tabulação: Os autores

Destaca-se na Tabela 3, a quantidade de professores temporários muito próxima a dos professores efetivos. A rotatividade de professores contratados em regime temporário, aliada a uma formação predominantemente não orientada para o ensino de Sociologia, sem contar outros fatores que comprometem a qualidade de ensino, é um dos grandes obstáculos para a consolidação da disciplina na educação básica. Esse conjunto de problemáticas não escapa da reflexão que os próprios professores fazem a respeito de seu exercício profissional, item examinado em seguida.

A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

De acordo com o INEP (2011), em Pernambuco, existiam 1.190 estabelecimentos de ensino de nível médio. De um total (incluindo as instituições de ensino federais e municipais) de 458.639 estudantes nesse nível, 360.160 (88,1%) estavam matriculados em escolas estaduais e 48.431 (11,9%) nas escolas particulares. Já na cidade do Recife, com um total de 234 estabelecimentos, 100.460 estudantes estavam matriculados no Ensino Médio: 80.713 (80,3%) estavam em escolas estaduais e 19.747 (19,7%) frequentavam escolas particulares.

Dentro desse universo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 15 professores que ministram aulas de Sociologia em escolas

públicas estaduais do Recife. A escolha por escolas estaduais se deu pelo fato de a rede pública congregar a maior parcela de alunos e estabelecimentos no Ensino Médio. Além disso, a quantidade de professores parece suficiente para se ter uma compreensão da dinâmica curricular vivenciada em sala de aula sem a pretensão de generalizar os resultados obtidos. Abaixo (Quadro 1), é possível notar que o perfil dos professores entrevistados reflete os dados gerais obtidos com o Censo Escolar (2011): pessoas sem licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia que ensinam a disciplina no Ensino Médio.

Quadro 1
Formação e exercício docente*

Pro-fes-sor	Graduação	Pós-Graduação	Formação continuada ou extensão em Sociologia		Tempo que leciona Socio-logia	Outras disciplinas lecionadas
“A”	Ciências Sociais	Geografia	Não	6 anos	4 anos	Projeto de Empreendedorismo
“B”	Pedagogia	Coordenação e Supervisão Escolar	Não	17 anos	5 anos	Filosofia, História da Educação e Didática
“C”	Ciências Sociais	Não tem	Não	14 anos	5anos	Filosofia
“D”	História	História do Nordeste	Não	4 anos	1 ano	Filosofia e Geografia
“E”	História	História	Não	13 anos	3 anos	Filosofia e Artes
“F”	História	História	Não	22 anos	3 anos	Filosofia e História
“G”	Licenciatura em Educação	Artes	Não	18 anos	3 anos	Artes
“H”	Geografia	Novas Linguagens e Novas Tecnologias	Sim	20 anos	5 anos	Geografia e Filosofia
“I”	Geografia	Pedagogia	Não	13 anos	6 anos	Filosofia, Geografia, Artes e Direitos Humanos
“J”	Comunicação Social e Pedagogia	Não tem	Sim	25 anos	7 anos	Filosofia
“K”	História	Não tem	Não	3 anos	3 anos	História, Geografia, Filosofia, Direitos Humanos e Cidadania
“L”	Geografia	Gestão Ambiental	Não	4 anos	2 anos	Geografia

“M”	Pedagogia	Paisagens e Turismo no Nordeste do Brasil	Não	10 anos	6 anos	Projeto de Empreendedorismo
“N”	História	Arte Educação	Não	17 anos	5 anos	História
“O”	Ciências Sociais	História do Brasil	Não	30 anos	3 anos	Filosofia

*entrevistas realizadas no período de abril a outubro de 2011.

Os dados apresentados confirmam que, apesar dos requerimentos legais e das sucessivas iniciativas de formação especializada tomadas pelas IES locais, dos quinze professores entrevistados, apenas três possuem a formação inicial em Ciências Sociais e dois tiveram oportunidade de realizar curso de extensão em Sociologia. Logo, menos de ¼ deles estariam habilitados a ministrar a disciplina. De modo geral, têm formação em disciplinas correlatas, principalmente História e Geografia, seguido de Artes e de Pedagogia, seja na graduação ou na pós-graduação.

A ausência de formação específica é, aliás, apontada pelos entrevistados como um obstáculo à preparação das suas aulas. Julgam que não dispõem do arcabouço teórico da Sociologia, aspecto que tem sido reiteradamente destacado em estudos disponíveis como os de Silva (2004), Sarandy (2004), Leithäuser e Weber (2010). No texto de Leithäuser e Weber (2010, p. 4), é salientado que os professores que ministram a disciplina consideram imprescindível uma formação especializada, pois, “sem a formação em Sociologia que conduz a um entendimento científico, não é possível ensinar essa disciplina na escola. Tal formação é o cerne da profissão de professor”. Por conta disso, o tempo destinado para o preparo das aulas de Sociologia torna-se restrito, uma vez que os professores têm que se dedicar também a outras disciplinas.

Apresenta-se abaixo o conjunto das informações obtidas das falas dos entrevistados. As verbalizações foram organizadas em torno da importância atribuída à disciplina bem como à importância da formação do professor. A importância da Sociologia é explicitada pelos entrevistados mediante as categorias: relações

interpessoais e coisas do mundo. As dificuldades de ensiná-la foram categorizadas em: formação, recursos, condições de trabalho e interesse dos alunos. Mas, para fins deste artigo, foram selecionadas apenas as falas que dizem respeito à importância da formação.

Função da Sociologia na Formação dos Alunos

Ao discutirem o lugar da Sociologia no Ensino Médio, dois professores, independentemente de sua formação inicial, consideram que o ensino da disciplina é importante porque o conteúdo nela ministrado contribui para melhorar as relações interpessoais, seja com colegas ou com as pessoas com as quais convivem de forma individual ou coletiva.

- relações interpessoais

Na verdade, ênfase é dada à aprendizagem de regras de convivência social, calcada no respeito ao outro. Os dois excertos a seguir transcritos exemplificam essa compreensão:

“não só pela vivência do aluno, mas também pro aluno começar a se ver a interagir melhor com seu colega, na escola, seu comportamento, adquirir novos hábitos, adquirir novas maneiras de se trabalhar até mesmo em sala de aula (...) porque a gente vê um aluno muito individualista (...) ele começa a se socializar melhor com seu colega, entendeu? A se ver melhor, a ter respeito também, e a gente trabalha tudo isso a ética, a moral, essas condutas sociais que o aluno tem que ter (...) o aluno tá solto na escola, o aluno não tá querendo saber se a escola tem regimento, se a escola tem norma, se a escola tem regras, tá se extrapolando essas condutas, essa postura que ele tem que ter em

¹ Com a finalidade de proteger a identidade dos entrevistados atribuímos aleatoriamente uma letra do alfabeto para cada um deles. Ao lado deste pseudônimo indicamos a área de formação dos entrevistados.

sal de aula (...) " (professor B - história)¹

"Eu acho importantíssimo eles se sociabilizarem, ou melhor, eles saberem o que é uma sociabilidade, o que é uma socialização, qual o sentido de grupos que se formam no dia-a-dia reivindicando situações diferenciadas, grupos diferenciados, que existem outros tipos de grupos, a formação dessa nova sociedade, eu acho importantíssimo, até pra inserir eles no contexto dessa nova sociedade" (professor E - geografia)

As falas destacam, principalmente, elementos cuja presença é desejável no ambiente escolar, nas relações dos alunos com seus colegas e professores, do saber conviver em grupo. Tais sentidos remetem à questão das normas sociais e das regras de convivência necessárias para uma vida harmônica na escola.

- coisas do mundo

Para além da convivência social respeitosa, os conhecimentos da Sociologia, segundo os professores, são importantes para a compreensão dos alunos acerca do mundo à sua volta, a sociedade na qual estão inseridos e o funcionamento das estruturas que a organizam. Essa visão é compartilhada por sete professores com formação nas diversas áreas das Ciências Humanas, tal como pode ser observado a seguir:

"eu acho que a Sociologia é importante, parece até um pouco óbvio, mas para entender a sociedade como um todo. Entender de que forma se estrutura a sociedade. (...) Porque é necessário perceber como se estrutura a sociedade e o que realmente quer dizer sociedade e especialmente as transformações sociais. (...) A Sociologia não se restringe ao aspecto de formar cidadãos, não é só isso" (professor D – História/História do Nordeste)

"de uma forma geral, a disciplina é importante para se entender o contexto de como funciona a sociedade, como são as relações entre os grupos sociais" (professor L – Geografia/Gestão

Ambiental)

"a Sociologia é importante na constituição da escola, no entendimento do que é uma escola, como ela funciona, qual a engrenagem da escola num sistema tal de governo, ou num sistema tal econômico" (professor N - História/Arte Educação)

A Sociologia aqui é percebida de forma mais abrangente, como campo de conhecimento que permite entender não apenas o ambiente escolar, mas também outros contextos e instituições.

Dificuldades em ministrar as aulas

Os professores salientam em suas falas várias dificuldades no exercício da docência em Sociologia, ganhando relevo, principalmente a sua formação incompleta.

-formação

As deficiências em sua formação são por todos destacadas, seja por não possuírem formação inicial específica ou terem esta. Neste último caso, consideram que a formação específica não forneceu subsídios suficientes para as práticas em sala de aula. Mencionam também a falta de oportunidade para a formação continuada.

"a formação contribui pra isso (ter dificuldade de ensinar), né? A gente não se prepara muito. Eu acho que o sociólogo nunca é preparado pra trabalhar numa escola de Ensino Médio, geralmente o pessoal tá pensando em trabalhar em nível universitário, geralmente a cabeça de quem estuda Sociologia, nunca é tá aqui na escola. Aí, pela minha formação, eu acredito que eu tive dificuldades sim de começar, e a falta de, a falta de experiência em si" (professor A – Ciências Sociais/Geografia)

"(...) A formação, não só a formação acadêmica porque a graduação foi um passo, existiram outros espaços de formação. E quando um professor não tem formação específica, ele vai ter uma dificuldade maior, porque não é só

“não ter a formação, é você conseguir transpor a linguagem sociológica para a linguagem escolar sem que isso torne a Sociologia algo do senso comum. Então, isso é uma dificuldade a mais” (professor C – Ciências Sociais)

Essas verbalizações são de professores que têm sua formação inicial em Ciências Sociais. O primeiro professor enfatiza que, embora tenha feito sua graduação em Ciências Sociais, teve dificuldades ao começar a ministrar as aulas de Sociologia no Ensino Médio porque durante sua formação não houve preparo para lidar com as situações reais da sala de aula. Já na fala do segundo professor, não é enfatizada qualquer dificuldade quanto a deficiências em sua formação inicial. Contudo, salienta que é importante que o professor procure se atualizar, que não pense apenas a formação inicial como fonte de subsídios para o preparo das aulas e atendimento das demandas de seus alunos.

Tais falas ressaltam a necessidade de adequação das licenciaturas em Ciências Sociais às práticas de funcionamento das escolas de nível médio. Segundo alguns entrevistados, deveriam ser trabalhadas com os futuros professores questões que lhes permitam compreender a dinâmica das salas de aula, as dificuldades que são comumente encontradas e as formas de amenizá-las. Em suma, saber lidar com os jovens e seus anseios.

A dificuldade em sala de aula é enfatizada sobretudo por aqueles que não dispõem de conhecimentos específicos da disciplina, tal como é possível observar nas falas a seguir:

“eu não me acho completamente preparado para ensinar Sociologia, por um motivo muito simples, não é a minha área de estudo. Por mais que eu tenha tido duas cadeiras de Sociologia, quando fiz minha graduação em história, isso não me dá embasamento teórico, nem instrumentalidade nenhuma para eu assumir cadeira de Sociologia” (professor D – História/História do Nordeste)

“Agora, com relação ao conteúdo, com relação

à própria turma, eu acho que quem faz a turma é o professor. (...) Porque se o professor não está preparado adequadamente, ele vai sentir dificuldade de abordar qualquer conteúdo, e nessa dificuldade o aluno vai se distanciar, e o aluno percebe quando o professor tá inseguro” (professor M – Pedagogia/Turismo)

As dificuldades quanto à formação são assinaladas tanto por professores com formação específica em Ciências Sociais, que alegam não serem preparados para o dia a dia das escolas, quanto pelos professores sem formação específica, que gostariam de ter maior respaldo para desenvolver suas atividades em sala de aula, em oportunidades de formação continuada.

“mas eu ainda acho que o governo deve colocar pessoas totalmente habilitadas, e quem deveria dar essas aulas era um sociólogo, uma pessoa que tivesse feito ciências sociais. Não que eu considere que não sou capacitada, mas eu administro aula desde 1990, então pra mim é uma batalha porque, por exemplo, você (referindo-se a pesquisadora) sabe mais Sociologia do que eu porque você só estudou aquilo, você vivenciou aquilo. Então até pra você ter um olhar mais crítico do aluno é mais fácil. Na realidade, a minha opinião, é que o estado deve disponibilizar vagas para esse profissional, seria muito mais viável, não só na Sociologia como na filosofia” (professor H – Geografia/Novas Linguagens e Novas Tecnologias)

“Mas a formação é muito importante para o desenvolvimento do professor em sala, e sua constante atualização também. Ele vai ter mais facilidade para organizar as aulas, fazer os exercícios, essas coisas” (professor J – Comunicação Social)

“Uma dificuldade, a primeira dificuldade é o domínio, porque eu não sou da área” (professor G – Licenciatura Educação/Artes)

“A primeira dificuldade é o fato de eu não ter a formação adequada para trabalhar a Sociologia” (professor N – História/Arte Educação)

“Também tem a questão da formação continuada, como eu disse. Às vezes eu fico meio perdida, pensando o que é importante, o que é mais importante pra eles, por isso que eu prefiro seguir o livro” (professor K - História)

Dessa forma, percebemos que na visão desses entrevistados o professor deve ser coerente e ter propriedade para selecionar e trabalhar os temas e conteúdos de Sociologia no Ensino Médio, capacidade esta vinculada à sua formação.

É importante salientar particularidades da postura de dois professores que tiveram oportunidade de realizar curso de extensão na área de Sociologia. O professor “H” (Geografia) esclarece que, quando começou a lecionar a disciplina, encontrou muita dificuldade por não ter o conhecimento específico na área. Entretanto, as superou a partir do momento em que participou do Congresso Brasileiro de Sociologia, ocorrido no ano de 2007 em Recife, e de um curso de extensão oferecido pela UFPE em 2008, direcionado para professores que lecionavam Sociologia no Ensino Médio, mas não possuíam habilitação:

“No início, eu sentia muita dificuldade. Mas depois que eu participei do congresso e participei das aulas na universidade, eu achei que ficou muito mais fácil pra mim. Porque a partir do momento que eu não tinha conhecimento, digamos assim, eu era totalmente leiga. Quando eu fiz o curso, eu achei muito gratificante, aprendi muita coisa [...] Então, hoje posso dizer que tenho menos dificuldades” (Geografia/Novas Linguagens e Novas Tecnologias)

O professor “J” (Comunicação Social e Pedagogia), que também frequentou o curso oferecido pela UFPE em 2008, alega igualmente não ter dificuldades em ministrar as aulas e enfatiza a participação de seus alunos no seu desenvolvimento. Esclarece que hoje encontra

mais facilidade para desenvolver suas aulas pelo fato de procurar conhecer os alunos, manter boa relação com eles.

“Dificuldade não [...] eu encontro facilidade porque procuro conhecer minhas turmas, sempre tenho muito tato, é importante você entender cada turma. Eu não tenho dificuldade, meus alunos participam, tem sempre debate”

Embora admitam ter suas atividades em sala de aula facilitadas depois que realizaram o curso de extensão, ambos os professores enfatizam que a formação específica é muito importante para promover o ensino-aprendizagem consistente.

“mas eu ainda acho que o governo deve colocar pessoas totalmente habilitadas, e quem deveria dar essas aulas era um sociólogo, uma pessoa que tivesse feito ciências sociais. Não que eu considere que não sou capacitada, mas eu administro aula desde 1990, então pra mim é uma batalha porque, por exemplo, você (referindo-se a pesquisadora) sabe mais Sociologia do que eu porque você só estudou aquilo, você vivenciou aquilo. Então até pra você ter um olhar mais crítico do aluno é mais fácil. Na realidade, a minha opinião, é que o estado deve disponibilizar vagas para esse profissional, seria muito mais viável, não só na Sociologia como na filosofia” (professor H – Geografia/Novas Linguagens e Novas Tecnologias)

“Mas a formação é muito importante para o desenvolvimento do professor em sala, e sua constante atualização também. Ele vai ter mais facilidade para organizar as aulas, fazer os exercícios, essas coisas” (professor J – Comunicação Social)

Dessa forma, percebemos que, na visão desses entrevistados, o professor deve possuir coerência e propriedade para selecionar e trabalhar os temas e conteúdos de Sociologia no Ensino Médio, capacidade esta vinculada à sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi de compreender a importância da formação específica e/ou continuada dos professores que ministram aulas de Sociologia no Ensino Médio, imprescindível para a construção de sua profissionalidade, que envolve a racionalização dos saberes e seu aperfeiçoamento contínuo.

Das falas dos professores de Sociologia entrevistados, depreende-se o entendimento de que a Sociologia, tal como enfatizada nos documentos oficiais (LDB, 1996, PCNEM, 2000, OCNEM, 2006), é importante para que os jovens compreendam o mundo em que vivem e sejam capazes de nele se inserir de forma reflexiva, embasada pelos conhecimentos da Sociologia via o estudo de temas, conteúdos e teorias devidamente articulados. Por isso, a formação do professor na área é vista como necessária, pois esta lhe permitirá lidar com os desafios didático-metodológicos apresentados pela disciplina, dentre os quais a adequação da linguagem sociológica para a educação básica. Tal competência faz parte da construção da profissionalidade do professor, o que possibilitaria ao aluno o estudo da sociedade de forma não fragmentada.

Estamos diante de uma situação com muitos desafios, pois existem problemas que vão muito além dos conteúdos da Sociologia e que necessitam ser solucionados para que a disciplina faça sentido para os alunos e a comunidade escolar. Talvez o que se imponha seja a efetivação de condições mínimas que permitam concretizar as diretrizes que vêm sendo formuladas conjuntamente pela comunidade acadêmica e setores da sociedade civil.

Aponta-se também para o necessário aprofundamento da vinculação entre instituições formadoras e a educação básica de modo a propiciar a licenciandos e licenciados em Sociologia a prática na disciplina, com as devidas mediações das coordenações dos cursos de graduação, para assegurar que, ao menos, as teorias sociológicas básicas sejam apropriadas coerentemente e possam fundamentar o seu exercício docente na disciplina.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.** Parecer CNE/CES 492/2001. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.
- _____. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- _____. **Inclusão Obrigatória das Disciplinas de Filosofia e Sociologia no Currículo do Ensino Médio.** Parecer CNE/CEB Nº 38/2006. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2011.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.
- _____. Plano Nacional de Educação – PNE. **Porcentagem de Professores do Ensino Médio que tem Licenciatura na Área que Atuam 2011.** Disponível em: <http://www.observatoriopnep.org.br/downloads>.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.
- FREIDSON, Eliot. **Renascimento do profissionalismo:** teoria, profecia e política. São Paulo: EDUSP, 1998.
- LEITHÄUSER, Thomas e WEBER, Silke. Ética, moral e política na visão de professores brasileiros

e alemães. **Estudos de Sociologia**, v 16, p. 87-108. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação, pedagogia e didática - o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil – esboço histórico e busca de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Fabiana Conceição Ferreira de. **A Sociologia no Ensino Médio e sua articulação com as concepções de cidadania dos professores**. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2012.

SAFARTI-LARSON, Magali. **The rise of professionalism – a sociological analysis** – Berkeley, Londres: University of Califórnia Press, p. 2-65. 1979.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões Acerca do Sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussões de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Unijuí, 2004.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A Sociologia no Ensino Médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas escolas de Londrina – PR e Região – 1999. In: CARVALHO, Lejeune (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussões de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Unijuí, 2004.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. **Ensinar Sociologia**: análise de recursos do ensino na escola média. Dissertação de Mestrado em Sociologia. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2007.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **Trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MODALIDADES DIFERENCIADAS DE ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO NA PRISÃO E SUAS IDIOSINCASIAS COM A SOCIOLOGIA

Rogéria Martins*

RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre a experiência que vem sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Educação Prisional em Minas Gerais – educação para os direitos humanos nas modalidades diferenciadas de ensino, enfocando, especificamente, a modalidade de ensino de educação na prisão e a sociologia nas instituições prisionais. Objetiva-se compreender como a heterogeneidade do público escolar demanda configurações próprias em termos de metodologias diferenciadas para tornar experiências escolares negativas em experiências dotadas de sentido, sobretudo no que se refere às especificidades curriculares.

Palavras-chave: educação na prisão – ensino de sociologia – políticas públicas

DIFFERENTIATED MODES OF TEACHING: AN EXPERIENCE OF THE PRISON EDUCATION AND ITS IDIOSYNCRASIES WITH SOCIOLOGY

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the experience that has been developed within the scope of the Prison Education Program in Minas Gerais - education for human rights in the different modalities of teaching, specifically regarding this modality of prison education education and sociology in institutions. In this study proposal, it is sought to recognize how the heterogeneity of the school public demands its own configurations in terms of differentiated methodologies to make negative school experiences in meaningful experiences, especially with respect to curricular specificities.

Key-words: prision education- sociology teaching-public policies

MODALIDADES DIFERENCIADAS DE ENSEÑANZA: UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN EN LA PRISIÓN Y SUS IDIOSINCASIAS CON LA SOCIOLOGÍA

RESUMEN

El presente artículo busca reflexionar sobre la experiencia que viene siendo desarrollada en el marco del Programa de Educación Prisional en Minas Gerais - educación para los derechos humanos en las modalidades diferenciadas de enseñanza, enfocando específicamente la modalidad de enseñanza de educación en la prisión y la sociología en las escuelas en instituciones prisionales . Se pretende comprender cómo la heterogeneidad del público escolar demanda configuraciones propias en términos de metodologías diferenciadas para hacer experiencias escolares negativas en experiencias dotadas de sentido, sobre todo en lo que se refiere a las especificidades curriculares.

Palabras-Clave: educación prisional- enseñanza de sociología- políticas públicas

* Socióloga, professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa – UFV.
Contato: rogerialma@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca refletir sobre a experiência que vem sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Educação Prisional em Minas Gerais – educação para os direitos humanos nas modalidades diferenciadas de ensino¹, no tocante específico sobre essa modalidade de ensino e a sociologia nas instituições prisionais. A referida atividade acadêmica foi aprovada pelo Programa de Extensão Universitário -PROEXT, no ano de 2016. Esse programa tem como principal objetivo apoiar as instituições de ensino superior, nas universidades federais, estaduais, municipais e comunitárias, para promover o desenvolvimento de programas e projetos de extensão, que visem a implementação de políticas públicas. Dessa forma, os investimentos voltados para esses programas e projetos não estão restritos ao Ministério da Educação e/ou à Secretaria de Ensino Superior, onde eles se formulam; mas recebem apoio de todos os Ministérios, no âmbito do Governo Federal, justamente como elemento de projeção para formulação de políticas públicas, numa clara disposição à descentralização da formulação de políticas.

O edital PROEXT/2016 foi distribuído em 20 linhas temáticas. O programa foi condito na linha 16, denominada Justiça e Direito do indivíduo privado de liberdade. Essa linha também congregou sublinhas como saúde do preso, urbanismo das instituições penitenciárias, direitos humanos, geração e trabalho da pessoa privada de liberdade, aspectos sociais do sistema prisional e por fim, educação, na qual o nosso programa foi alinhado.

Essa ação revela, em parte, as preocupações recentes com relação à temática em questão. A ideia principal é defender, na experiência extensionista, uma proposta educativa na dinâmica da educação de jovens e adultos, na educação na prisão.

As questões metodológicas na formulação de políticas públicas incidem em observar

que esse esforço no âmbito desse programa vem atender, dentro do ciclo das políticas, um primeiro passo para observar, perceber e definir problemas, no rastro de arenas sociais ou policy community. Conforme revela Capella (2007), o papel importante que a policy community pode desempenhar por comunidades de especialistas é atender determinadas demandas manifestas por um conjunto de pessoas. No caso específico desse trabalho, colocamo-nos nesse lugar, ou seja, atender pessoas com uma demanda por novos espaços de formação docente². Segundo a autora, “essas pessoas são cruciais para a sobrevivência de uma ideia, ou para colocar o problema na agenda pública” (CAPELLA, 2007, p. 76). No caso em particular dessa experiência, à adesão do trabalho inicial unem-se preocupações de vários atores sociais envolvidos: pesquisadores da universidade, licenciandos, bolsistas do programa, professores da E. E. Cid Batista que congregam as duas unidades escolares nas prisões de Viçosa. Seja de regime fechado ou semi-aberto, bem como operadores do direito e de outros atores que congregam o sistema penitenciário, como a Defensoria Pública e representantes da Secretaria de Defesa Social do Estado de Minas Gerais.

Essa arena social, envolvida na dinâmica extensionista do programa, enfatizada pelo PROEXT, busca agir de forma coesa, integrada, constituindo laços, vínculos e conexões na construção de redes sociais presentes na experiência de uma educação na prisão. O modelo de formulação de políticas públicas se estabelece, sobretudo, nas trocas materiais e simbólicas desses saberes que se estabelecem entre entidades e indivíduos. A rede de confiança entre esses membros busca incidir no dimensionamento de uma estrutura horizontal de competências, com grande densidade comunicativa para conferir distribuição de tarefas ajustada às competências desse grupo envolvido. Sabe-se, contudo, que complexidades significativas se manifestam no bojo de interações entre as institucionalidades em jogo. Hierarquizações e poderes se refletem e se

1 O programa Educação Prisional em Minas Gerais: educação para os direitos humanos nas modalidades diferenciadas de ensino envolve 14 bolsistas de extensão, de cursos de licenciaturas de disciplinas da Educação Básica, inclusive de dança, com Estágio de Vivência na Prisão, em duas unidades prisionais de Viçosa, encontra-se em curso, no segundo ano de atuação na Universidade Federal de Viçosa.

2 A proposta do projeto de extensão foi iniciada, a partir da experiência com a Coordenação de Estágio na licenciatura em Ciências Sociais, na busca por novos espaços formativos para alunos de licenciatura, para além das escolas não diferenciadas da rede.

potencializam diante das dinâmicas operacionais.

É claro que o que está em jogo aqui são desenhos institucionais de políticas públicas ainda em estágio de formulação. Mecanismo de avaliação e controle dessas experiências é dispositivo crucial para o êxito dessas demandas, inclusive para se constituir como uma política pública de fato.

2. ARENA SOCIAL

Uma reflexão importante realizada a partir da experiência nas instituições prisionais foi repensar a concepção de educação escolar nesses espaços. A ideia principal era se afastar de um entendimento de uma educação prisional, porque essa atua numa perspectiva ostensivamente pragmática da educação para presos, ela procura orientar-se pela ideia de uma ressocialização com fins na remição da pena. Por outro lado, a concepção de educação na prisão, cunhada por Maeyer (2013) e, por isso, adotamos esse termo, quase como um posicionamento político³, atende a uma preocupação mais holística da educação, de caráter humanista que prevê a possibilidade do preso se libertar dos dramas que o prende a uma condição de extrema exclusão – é possível que a escola seja um espaço libertador? É possível a educação ser uma prática de libertação em uma espaço como a prisão? Essas são importantes questões que envolvem a função social da escola, sobretudo, essa escola na prisão.

Mecanismos para promover processos educativos na prisão, enquanto objeto de determinação legal, são relativamente antigos no Brasil, com registros desde a primeira República. Segundo Coranza et all (2009), essas práticas visavam tanto adequar o preso ao convívio social, quanto para “reformular sua personalidade”. O tema incide em reflexões mais pormenorizadas, que são objeto de reflexão em outro trabalho⁴, mas a questão aduz a uma compreensão de que não existe neutralidade diante de uma proposta educativa na prisão.

Portanto, pesquisadores de diferentes especialidades devem se atentar a promover

espaços de pesquisa e investigação em temáticas voltadas às diferentes sociabilidades em jogo nesses espaços. Pesquisas e trabalhos no universo prisional têm encontrado inúmeros obstáculos por parte dos agentes de controle. Nesse sentido, a rede de relações estabelecida por esses agentes, que fazem parte do contexto da educação na prisão em Viçosa, em especial estabelecida pela administração da escola e pela administração do presídio, tem se mostrado um grande facilitador para a execução do programa. Entender a dinâmica do universo prisional revela esclarecimentos sobre suas institucionalidades e, por isso, o programa busca atenção em especial para essas investigações. Sobretudo, no plano legal, há relações tênuas entre legalidades e ilegalidades. Portanto, pesquisadores envolvidos nesse programa com questões sobre a educação e metodologias de ensino, religião, família, corpo e subjetividades necessitam dirigir um olhar mais criterioso sobre essas dinâmicas.

Já os bolsistas de diferentes licenciaturas da UFV, que congregam as disciplinas da educação básica, bem como o curso de dança, seguem uma orientação para sua formação que se preocupe com suas instrumentalizações para atuarem em modalidades diferenciadas de ensino. Para tanto, foram mobilizados esforços para promoção de um Estágio de Vivência de Educação na Prisão, expandindo o evento para todas as licenciaturas da UFV. Atualmente, do quadro formal da educação básica e nesse sentido, envolveu necessidade premente dessa formação nos diferentes campos disciplinares de atuação da formação em licenciatura.

Os professores da E. E. Cid Batista, pela particularidade de atuação nesses espaços, buscam, também, reunir esforços para promover uma educação na prisão voltada para os interesses desse grupo social especial. Procuram, igualmente, investir em metodologias especializadas e dessa forma, se aliam a um trabalho coletivo com troca de saberes e experiências próprias para essa modalidade. Para além das metodologias, incidem também em promover produção de documentos como o dossiê pedagógico para registrar o desenvolvimento acadêmico desses

³ Essa reflexão foi desenvolvida após a inserção do projeto na prisão e toda a aproximação com a literatura. O termo ficou no título do projeto, pois é o termo oficial que ficou estabelecido, na oportunidade da apresentação da proposta.

⁴ A autora vem se dedicando a essa reflexão em artigo ainda em produção.

alunos.

Os operadores do direito, através de representante da Defensora Pública do Estado de Minas Gerais e bolsistas do direito seguem uma orientação mais próxima ao seu universo de competências, convergindo esforços no âmbito das execuções legais, congregando empenhos para a garantia da e uma concepção de uma educação na prisão e não necessariamente uma preocupação fundante com a educação prisional. A doutrina jurídica inspirada nos direitos humanos tem como eixo norteador a elaboração de uma formação para cidadania da pessoa privada de liberdade.

Os operadores penitenciários buscam, através de representantes da Secretaria de Defesa Social do Estado de Minas Gerais, no âmbito da Secretaria de Estado de Administração Prisional, apoiar as ações garantindo abertura nos espaços institucionais no ambiente penal, revelando facetas norteadores que culminam em suas configurações de segurança. O trabalho coletivo com esses atores revelam a viabilidade concreta para a realização desse trabalho, considerando a premente colaboração desses agentes ao trabalho executado, sobretudo no âmbito da segurança de todas as pessoas envolvidas no programa.

3. ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA

Outra reflexão que se colocou de forma urgente nesse programa foi pensar em uma dinâmica construída a partir de uma visibilidade ao grupo social estudado. A intenção não foi desenvolver um pacote de projetos e propostas prontas para fazer o grupo se adequar, mas procurar entender quais os objetivos dessas pessoas privadas de liberdade ao procurarem o acesso à escola. Leme (2007) em um estudo para entender porque os presos procuram a escola, nos concedeu algumas pistas. Segundo seus relatos, ele revela que alguns procuram para se mostrar um exemplo concreto de conduta e disciplina, para valorizar seu desempenho diante dos laudos oficiais; outros para receber material escolar e reaver um recurso econômico, com as possibilidades de trocas que qualquer acesso a produtos podem desencadear na prisão – sabe-

se que acesso a determinados produtos na prisão pode-se converter em moeda de troca; outros para saírem do pavilhão, transitar diante de espaços tão limitados a que têm acesso; outros tantos para participar de atividades diferenciadas, sair do restrito limite de mobilidade que se estabelece para sua vida, acionar uma liberdade residual, sem contar que esse trânsito é passível de oportunidades estratégicas diante da complexa dinâmica das condições de vida na prisão - acesso à informação passa a ter um valor de garantia de sua estabilidade no contexto hostil das prisões. (op. cit)

Essas pistas revelaram que as escolas nas prisões não são cenários muito atraentes, não têm uma motivação em si. Na grande maioria, as escolas desempenham um papel afeito ao cumprimento da ordem vigente, restringindo-se à obrigatoriedade de oferta do ensino, numa acepção meramente formal. A produção de “saberes” realizada pelo papel da normalização faz com que o sistema prisional, por meio de sua ação disciplinadora e reguladora, obtenha uma rede de “poderes” sobre o corpo e a vida do interno (MELLO e SANTOS, s/d). Essa seria, de fato, a preocupação no contexto educativo na prisão.

Esse conjunto de reflexões tornou-se a bagagem para começar o trabalho. Num contexto de pouco acesso como as instituições penitenciárias, as experiências públicas convertem-se em um dispositivo revelador para quem objetiva desenvolver atividades laborais no sistema prisional.

Projeto aprovado e estabelecido, o primeiro caminho foi constituir frentes de ações para congregar a arena social mobilizada diante de um trabalho, inicialmente considerado difícil, custoso e para alguns até considerado perigoso. As representações sociais cunhadas para o mundo do cárcere e tudo que o envolve, principalmente, para as pessoas apenadas se constitui como primeiro obstáculo ou enfrentamento a ser feito. Dessa forma, desmistificar essas representações caracterizadas pelo estigma das instituições totais (GOFFMAN, 1992) merece atenção especial para todos pesquisadores na área. O contexto em si no qual a educação na prisão se sucede tem natureza hostil e nasce com perspectiva de fracasso. A própria estrutura é um modelo que se estabelece

pela ausência de alternativas a um modelo de penalização mais razoável. Educar num contexto como esse, sem dúvida, exige muito mais que intencionalidades e institucionalidades; exige premente reflexão dessas ações pedagógicas, educativas que torne essa experiência, de fato, transformadora para essas pessoas, que incidam em experiências positivas.

Os passos iniciais, então, são projetados para reunir o grupo de atores envolvidos no programa, congregar mais pessoas, otimizando iniciativas de planejamento inicial. Esse movimento foi marcado por reuniões periódicas, a partir da sinalização da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura com a chegada dos recursos orçamentários. Uma das questões que o grupo definiu foi que não se podia entrar no sistema penitenciário sem garantias que o programa teria de fato recursos para ser viabilizado. Essa preocupação foi considerada importante, para dar credibilidade aos envolvidos e a própria ideia da proposta de trabalho – educação na prisão. Não correr o risco de delegar a essa atividade um despr茅stigo, uma vez que sem recursos todo o planejamento não teria sucesso. Além do mais, grande foi a preocupação em conquistar a confiança de interlocutores no próprio sistema penitenciário e, em respeito a essa confiança, não se assumiu o risco de iniciar o projeto sem garantias orçamentárias.

Durante os diálogos com esses diferentes atores muitas situações de revelações de problemas foram manifestas entre educadores já imersos nesses espaços educativos. As ditas situações recorrentes em quaisquer contextos de educação na prisão, como a literatura já revelava: situações das mais recorrentes como problemas com a segurança e comportamento no ambiente prisional; bem como currículos tradicionais, material ultrapassado, infantilizado, moralizador, caracterizado por refugo descartado por outros espaços escolarizados foi discutido; professores despreparados e com intervenções moralizadoras se observava; arquitetura prisional destituída de um espaço para desenvolvimento de atividades educativas; autonomia cerceada de gestores escolares em nome da segurança; disputas políticas-institucionais entre educadores e agentes penais; processo concorrencial entre escola, trabalho e banho de sol como dificuldade de garantia de

alunos na escola; entre outras questões, fizeram parte do rol de dilemas da educação na prisão nessas duas unidades prisionais. Sem falar das dificuldades operacionais de admitir o recluso nas instâncias educativas, considerando o processo de hierarquização dos crimes estabelecido pelos agentes de controle, determinando quem poderá ter acesso ao processo de escolarização internamente, e a transitoriedade dos presos nas unidades prisionais, uma vez que o dispositivo educativo prevê, minimamente, uma cobertura de tempo prolongado desses indivíduos nas unidades prisionais.

Nesse sentido, o passo conquistado da viabilidade orçamentária, algumas preocupações se colocaram presentes nas intencionalidades do programa: 1. desmistificar a educação para presos, sobretudo para os próprios funcionários do sistema penitenciário; 2. apontar propostas concretas de metodologias diferenciadas para essa modalidade, 3. tornar a escola um espaço atraente para os alunos-presos e 4. pensar numa metodologia com tempo escolar diferenciado – essa última preocupação em razão da especificidade do público do presídio de Viçosa/MG. Nesse texto, vamos focar especificamente nos três últimos itens elencados. O item um é objeto de estudo de outro texto, em curso, em que o tema será tratado de forma mais aprofundada.

TEMPO ESCOLAR

Então, pensando nas disposições que incidiram nos elementos reflexivos para se pensar uma metodologia, o tempo escolar diferenciado foi premente. As duas unidades prisionais de Viçosa/MG têm percentual significativo de presos sem julgamento, ou seja, estão presos por medidas cautelares, mas sem sentença condenatória definida. Ainda tem outra configuração nessa dinâmica: os presos condenados, dependendo dos crimes e execuções penais a que estão submetidos, podem ser transferidos para outras unidades, considerando que a legislação exige que presos em determinadas penalizações sejam alocados para complexos penitenciários. Contudo, pela dinâmica estrutural penal não comportar esses ajustes legais a serem cumpridos, sobretudo por problemas de

superlotação, determinados condenados ficam em presídios, quando deveriam estar alocados em penitenciárias. O que se sucede é quando a vaga surge, eles seguem, para que a norma seja cumprida. Mas para efeito de planejamento educativo, essas dinâmicas revelaram desafios para o planejamento de metodologias, considerando que não é possível determinar o quantitativo de pessoas nas salas de aula. Com relação a esse obstáculo inicial, o projeto buscou investir na metodologia da problematização, que pode estabelecer uma dinâmica na metodologia de ensino, envolvendo um tempo mais curto de no processo de conhecimento dos conteúdos.

Essas preocupações iniciais revelaram a necessidade de organizar um Seminário de Capacitação em Educação na Prisão. Esse seminário viria no bojo de um planejamento sistematizado dos envolvidos no projeto, sobretudo os atores caracterizados pela arena social do programa para dar conta dessas preocupações iniciais levantadas. Dessa forma, ele se caracterizou por um investimento formativo inaugural do universo prisional e para os agentes envolvidos na escola na prisão, no concernente a diferentes dinâmicas legais-jurídicas da Lei de Execução Penal, que confere remição da pena por tempo de estudo; instrumentalização pedagógica, conferindo metodologias diferenciadas nos conteúdos disciplinares da Educação Básica; capacitação dos mecanismos de segurança das unidades prisionais, envolvendo orientações comportamentais; bem como uma disposição conceitual e teórica sobre a temática da educação na prisão.

A proposta foi instrumentalizar os envolvidos antes da entrada no sistema para garantir maior organicidade na experiência dos envolvidos nesse programa. Dessa forma o seminário buscou instrumentalizar os implicados no projeto, com relação à instrumentalização dos princípios legais dos direitos humanos, os benefícios da educação na prisão na minimização da criminalidade; bem como capacitar os atores sobre a legislação em torno da temática e os mecanismos do sistema de segurança das unidades prisionais.

A realização do seminário foi organizada durante cinco dias, de modo a conferir destaque a cada tema e possibilitando confluências de diálogos e discussões sobre o programa. A preocupação inicial foi permitir a todos os envolvidos informações precisas e substanciais sobre o programa e o papel de cada ator na empreitada e, sobretudo, iniciar uma proposta para desmistificar a educação para presos, sobretudo para os professores que atuam na escola na prisão, para os licenciandos da educação Básica e os próprios funcionários do sistema penitenciário.

4. METODOLOGIA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA

A proposta sobre a metodologia foi pensada segundo alguns elementos ditados pelas dinâmicas do contexto social no qual esse trabalho vem se realizando. A ideia de uma modalidade diferenciada promovida pela Educação de Jovens e Adultos estava colocada desde o início pela própria escola, considerando o universo do público que a escola atua. O modelo de ensino em si, todavia, não nos pareceu ainda atingir um grau de motivação necessário para capitanear a atenção dos alunos. Apesar do pragmatismo que referencia a utilidade da escola na prisão para pessoas em privação de liberdade, por conta da remição da pena para horas estudada, existem outros elementos que disputam a atenção desses alunos - trabalho⁵ e o banho de sol por exemplo. Não é possível ignorar, pessoas que estão privadas de liberdade calculam todas as possibilidades em jogo para a promoção de um benefício, ainda que residual, diante de suas possibilidades.

A partir desses limites, o trabalho no ambiente escolar na prisão revela que apesar da baixa escolaridade, essa experiência escolar existiu em algum momento nas trajetórias pessoais de cada aluno – preso. Contudo, essas experiências se revelaram como experiências negativas e não deixa de ser um grande desafio o reencontro com a escola, na vida adulta, ainda mais em contexto

5 Segundo a Lei de Execução Penal – Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984, a remição da pena para atividades escolares refere-se um dia de pena a cada 12 horas de frequência escolar e 1 dia de pena a cada 3 dias de trabalho. Essas regulações se estabelecem a partir de vários critérios, a partir de ajustes conferidos pelos magistrados das Varas de Execução Penal. Dessa forma, dependendo do magistrado pode acolher horas de leitura ou outros., podem não acolher trabalhos artesanais, por exemplo.

tão hostil, como a estabelecida no âmbito da instituição prisional. Segundo Fraga (2015) num estudo sobre a socialização da delinquência, nas trajetórias criminais, ele mostra como:

(...) a escola é uma instituição distante, aborrecedora, da qual (os presos) registram lembranças confusas e fugidas. A associação da memória com o ambiente estudantil atrela-se mais aos colegas, ao tempo de lazer passado no interior da instituição, do que propriamente aos professores, às disciplinas. (p. 145)

Nesse estudo, o referido autor mostra que a escola/estudo não aparece como uma opção real de melhoria de vida ou uma percepção por parte dos presos, de que a escola pode mudar o drama de suas vidas. E nem que a escola poderia ter lhes garantido o livramento do mundo do crime⁶.

Essa referência nos aproximou dessa realidade particular. O desafio estava estabelecido. Como transformar aquelas experiências negativas escolares, em experiências positivas?

A inquietação maior foi conduzir um processo de desconstruir as representações negativas; estabelecer levantamento dos desafios e obstáculos encontrados nessas experiências já iniciadas em diferentes contextos; desvendar os limites e possibilidades a serem inaugurados; verificar exigências fundamentais no processo de construção de uma educação voltada para pessoas privadas de liberdade; estabelecer um resgate dos caminhos a serem constituídos e não desprezados no âmbito da educação na prisão. Esse esforço se deu para deixar claro que não estávamos inventando a “roda”, muitas referências e experiências foram estudadas para conferir um caminho. Essas preocupações revelaram um esforço em sistematizar um procedimento baseado do método da problematização, na aprendizagem baseada em problema. Porque ao propor um problema, o método permite explorar as experiências concretas, significativas, de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos, criando um simulacro de compreensões sobre o processo para constituição de elementos argumentativos, priorizando também o trabalho coletivo.

Na prisão, dar a voz a pessoas internas e exercitar o trabalho em conjunto não é só uma etapa de uma metodologia de ensino, mas também envolve um conjunto de ações cuidadosamente pensadas para uma ação social (bem ao estilo weberiano) que recupere mecanismos de uma vida social perdida, fragilizada, reprimida. Segundo Mello (2008), a escola, na prisão, é uma parte do mundo externo que se acessa, que estabelece uma socialização secundária, ressignificando a vida dos sujeitos.

Destarte, além dos elementos de reconhecimento de uma necessidade de inovação, de reconhecer como a forma de ensinar e aprender no ambiente prisional exigia uma mudança. O pleito inaugurado era de uma mudança metodológica na modalidade diferenciada preconizada pela EJA. A razão da escolha dessa metodologia, também, foi estabelecida em detrimento de uma característica do contexto prisional que esse programa atua. O presídio de Viçosa é disposto de uma população flutuante, transitória em alta densidade, em razão da grande maioria de presos inseridos ali estarem respondendo a medidas cautelares e não uma sentença condenatória. Essa característica vislumbrou pensar numa metodologia que incindisse um tempo escolar diferente de uma composição regular, a partir de módulos mínimos de três meses, para conferir um aprendizado por etapas, com possibilidades de cumprimento de todas as fases de um processo de ensino aprendizagem mínimo, dotado de começo, de meio e de fim.

Garantir a conclusão das fases era o maior desafio, uma vez que o contexto opera de forma contrária aos modelos de ensino, que exigem um tempo escolar mais elástico. O ensejo aqui era se afastar daquele modelo conteudista, onde os professores, preocupados em cumprir os conteúdos manifestos pela administração executiva escolar, focassem mais nos cumprimentos dos objetivos semotos do que nas necessidades dos alunos. Ou seja, em atribuir maior preocupação no entendimento do aluno de determinados conteúdos, sobretudo, nos destacados por eles, a partir da configuração de um problema.

⁶ Fraga (2015) realizou um estudo sobre a população carcerária, a partir de histórias de vida, em um presídio no Rio de Janeiro.

Isso posto, a metodologia da problematização não exigia um custo alto, apenas uma disposição por parte dos professores em mudar a maneira de planejar as aulas. Vale salientar que o papel dos bolsistas do programa é um suporte pedagógico significativo para os professores. Enquanto o professor está pensando na formulação das hipóteses, na organização das evidências do debate, na construção do problema apontado pelos alunos, a partir de um problema concreto para a discussão do conteúdo, os bolsistas do projeto estão coesos com os professores na dinâmica da seleção de atividades que se inserem no debate do conteúdo que vai ser discutido em cada disciplina. Logo, cada bolsista em sua área de conhecimento e disciplina cria um repertório de atividades para ajudar o professor a desenvolver a metodologia.

A metodologia, então, referencia o aluno como centro do processo e o exige como um professor mais ativo, atento para uma mediação pedagógica entre a teoria (conteúdos) e a prática (problema concreto projetado pelos alunos). Esse esforço em si já permitiu significativas reflexões, na medida em que nem sempre essa mediação é promovida nas escolas, apesar de altamente proclamada nos discursos educativos e muito pouco explorada no cotidiano da realidade escolar. É um caminho mais exigente, mais rigoroso, que o realizado pelo uso exclusivo do livro didático, entretanto, decisivamente pouco eficaz, como todos sabem. Quando o livro didático entra como o único condutor da metodologia de ensino, quase que como um apoio, uma amuleta.

Na metodologia da problematização, conforme sinaliza Berbel (1998b), o bom problema sempre está associado aos interesses da turma e a possibilidade de associação ao conteúdo disciplinar, a partir de experiências concretas. Esse caminho é muito válido para o universo de uma escola na prisão porque incide não só na execução do processo de ensino aprendizagem a partir do desenvolvimento de habilidades para o raciocínio lógico, de entendimento e resolução dos problemas, mas, sobretudo, por garantir àquelas pessoas com baixa alta estima, fragilizadas no seu componente moral, imersas em marcas estigmatizadas e de autoculpabilização por seus fracassos, que desconsidera, sobretudo, as implicações sociais associadas a esse fracasso,

possibilidades de reorganizar uma nova estrutura de pensamento em conflito.

Suas certezas, cristalizadas pelos conhecimentos prévios, se abalam a partir da mediação pedagógica promovida pelos professores, oferecendo um novo arsenal conceitual para dispor suas argumentações. Incide, também, em modos de pensar ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar, como diria Weber (2001). É uma condução para desmistificar que as coisas, os argumentos do senso comum, não são tão simples quanto parece. Eles estão imersos a preceitos ideológicos e os conteúdos não fazem parte de um conhecimento improbo, inalcansável, procrastinado.

Definido o problema, debatido com o conteúdo, mediado por atividades selecionadas é possível orientar-se rumo às avaliações do conteúdo, que são compreendidas pelo ponto de vista processual e o módulo de três meses se estabelece como concluído e um novo problema urge reestabelecer a dinâmica da metodologia. Nada impede que o livro didático seja usado nessa dinâmica de ensino, pelo contrário, ele pode ser um aliado importante para a complementação desse processo de ensino que se estabelece.

Para a experiência de Viçosa, um dos limites que mais caracteriza um obstáculo a essa experiência é um problema que não é particularidade da escola na prisão nesse contexto. Mas é um desagravo da rede pública de Minas Gerais, que atende grande parte de seu quadro de professores a partir de uma contratação temporária – designação temporária. Essa precariedade no vínculo profissional dos agentes da educação nesse Estado, coloca em xeque qualquer experiência mais duradoura, que exige tempo, envolvimento e experiência para construir um planejamento e organização de qualquer metodologia. Em Viçosa, esses limites se fizeram presentes, sobretudo, pela transitoriedade dos professores e também pelas resistências iniciais de uma metodologia que não acentuava atenção nos conteúdos e nas previsões dos prazos.

5. IDIOSSINCASIAS SOCIOLOGICAS

Ao chegar na reflexão com as disciplinas em

si, nesse debate, vamos priorizar a experiência com a sociologia. No universo prisional o cenário da sociologia ganha certo destaque, pela expectativa que ela provoca, em dois sentidos: de uma sociologia reformadora e de uma sociologia crítica.

Numa perspectiva de uma sociologia reformadora, por parte da escola e dos operadores do sistema penitenciário, observa-se uma expectativa de um saber correcional. Para esses atores, existe uma expectativa voltada para o disciplinamento de um comportamento social “adequado”, onde a sociologia se prestaria a cumprir um suposto papel normativo, resoluto de problemas sociais e voltado para formação de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2008) pelo efeito da disciplina enquanto modelo de correção e controle.

Por outro lado, também incide sobre a sociologia, uma expectativa de uma sociologia crítica, de reflexão sobre “as coisas do mundo”, seria a disciplina que mais se observa, por parte dos alunos presos, uma aproximação com sua realidade, com seu cotidiano. Eles interagem com os conteúdos sociológicos de maneira mais familiarizada, eles vivem os dramas sociais na sua essência, sabem que os limites das trajetórias têm inferências diferenciadas e quer ver na disciplina a explicação desses fenômenos. A condução dessa disciplina na escola na prisão estaria materializando suas potencialidades, no dizer de Costa (1992) “a sociologia, como qualquer especialidade científica e profissional, só se aprende efectivamente praticando-a” (p.21). Nessa prática, se assentam orientações pedagógicas que presidem o considerável volume de produtos-conhecimentos sobre a sociedade, e mais precisamente, o contexto social que esse grupo se estabelece. Eles necessitam, clamam por um espaço de voz. Eles evocam uma urgência na deliberação de suas percepções. A automatização coletiva que esses corpos se estabelecem na prisão, delimita suas individualidades e subjetividades. E a compreensão dos fenômenos sociais parece alimentá-los de uma reação, de uma oportunidade para individualizar-se. Ainda que as mediações pedagógicas para a sociologia sejam exigentes, do ponto de vista conceitual e teórico, buscando albergar esses saberes, a empatia já foi estabelecida e consolidada. O caminho estaria lançado. O

importante dessa observação é o reconhecimento do papel da disciplina nesse universo específico. Seria devolver o conhecimento àqueles de onde tal conhecimento veio, distinguindo questões públicas dos problemas privados e regenerando a fibra moral da sociologia (BURAWOY e BRAGA, 2009, p. 19).

Alguns obstáculos, todavia, se colocam no caminho, e as idiossincrasias sociológicas se manifestam nesse cenário. A massificação escolar no âmbito de uma escola inclusiva revela limites demasiados, uma vez que as políticas públicas educativas não consideram os efeitos consequentes de políticas de expansão, sem previsão de infraestrutura escolar, mas, destaca-se aqui, o característico da formação de professores. A questão salientada anteriormente, no que se refere às características das contratações de pessoal no Estado, reflete em alguns obstáculos também para o campo disciplinar do ensino de sociologia na prisão.

No rastro de um conhecimento do universo sobre a formação de professores, que atuam na direção dessa disciplina no presídio de Viçosa, foi observada a seguinte composição: uma professora leiga, com formação em pedagogia e outra professora licenciada em ciências sociais. Ambas estavam em designação temporária. Essas professoras apesar de reclamarem por preparação/instrumentalização para entrada no sistema, já tinham conhecimento do universo prisional. Uma delas havia realizado trabalho voluntário e a outra realizou estágio na licenciatura de pedagogia em escola do sistema penitenciário. Tratavam-se, todavia, de profissionais com pequena inserção, com menos de um ano, ambas recém-formadas.

As atuações transitam no universo das disciplinas de filosofia, sociologia e ensino religioso nos quadros de oferta nos níveis de ensino ofertados na escola da prisão de Viçosa/MG – ensino fundamental e médio. O sentido atribuído à sociologia ganha contornos atentos na experiência escolar na prisão, esse fato exigiu por parte de professores e gestores escolares o desenvolvimento de hábitos de trabalho diferentes, mobilizados para práticas pedagógicas mais ativas, aprofundando, sobretudo, em análises de casos práticos. Resgatar uma metodologia que ofereça mais sentido aos conhecimentos que os

alunos vão adquirindo.

Enfrentar novidades e romper com modelos de ensino mais tradicionais muitas das vezes desorienta trajetórias cristalizadas. O ensino de sociologia nesses espaços encontrou muitos limites, inclusive de demarcação de temas e assuntos que geram “conflitos de ideias”. Os professores envolvidos nessa disciplina revelaram que ficavam constrangidos em dar centralidade a temas, considerados “arriscados” como violência, o que revela a fragilidade e a insegurança conceitual e teórica em que desenvolvem o debate. O risco está na configuração dos obstáculos epistemológicos na aplicação da escala de representações sociais desenvolvidas por esses alunos; sem transmitir aos mesmos os resultados das análises conceituais e teórica do tema. Não há como evitar “temas e assuntos” numa escola dita inclusiva, mas é possível estabelecer uma previsão de moderação e controle do debate com diversos conteúdos articulados de demandas de sociologias especializadas. Ex. No caso específico do cerceamento do tema da violência, o assunto poderia ser abordado na perspectiva conceitual de instituições, indivíduo e sociedade, estrutura e ação, reprodução e mudança social etc.

Outra questão importante colocada na atuação desses professores foi a dificuldade encontrada para trabalhar com uma metodologia como a Educação de Jovens e Adultos – EJA, bem como a metodologia da problematização, apesar da disciplina em si, oferecer essa oportunidade, por tratar dos fenômenos sociais, da realidade dos fatos os quais os alunos percebem estar mais próximos e de toda empatia coberta por parte dos alunos com a sociologia no contexto que atuam.

A novidade foi o desenvolvimento de um caminho marcado pela interdisciplinariedade. A proposta aglutinou vários conteúdos, subordinando-os numa ideia central (problema), buscando reduzir o isolamento entre as disciplinas e agregando-os num todo mais amplo. A especificidade da escola e a autorização para a realização da experiência foi imperativa para projetar essa possibilidade. As resistências iniciais, contudo, se manifestaram nos discursos genéricos e normativos da necessidade de seguir os programas.

A sociologia como componente curricular incide em conteúdos previamente estabelecidos,

prevê um arsenal de metodologias de ensino e recursos didáticos dos mais diferenciados, mas requer um domínio de conteúdo e do método para estabelecer uma mediação entre a prática e a teoria. Em grande parte do tempo escolar, o uso do recurso dos temas passaram a tomar maior dimensão no ensino de sociologia na prisão, uma vez que o conceito e a teoria parece exigir um pouco mais de domínio de conteúdo por parte do professor. Os professores de sociologia encontravam-se limitados para proverativamente essa monitoração conceitual/teórica dos processos sociais. Apesar de uma visão distorcida, pois o trabalho com os temas requer uma ampla disposição de domínio de conteúdo. Segundo Santos (2009):

Dentro do sistema fechado que é o presídio, a sala de aula é um contraponto onde se discute cidadania, trabalho, reintegração social e outros temas que permeiam o contexto prisional, mas que não são devidamente tratados. A escola propicia, portanto, ainda que de forma limitada, o que os apenados anseiam em vários sentidos: oportunidades (p.12)

Essa análise dos pressupostos metodológicos dos professores de sociologia na prisão também foi revelada pela apresentação das metodologias de ensino: aulas expositivas e textos jornalísticos - outra fraude metodológica para esse componente curricular baseado numa orientação interdisciplinar, promotora de reflexividade. Como explorar o debate; a linguagem; os mecanismos argumentativos representativos das reflexibilidades em jogo nesse cenário, protagonizando um ensino baseado na centralidade do professor? Como estabelecer o cruzamento das diversas aprendizagens e o conhecimento, ancorados em reflexões das sociologias especializadas?

Eis o cenário de uma experiência escolar que se vislumbrou desconstruir. O enfrentamento com o “novo”, com a metodologia da problematização incidiu iniciar um caminho que buscou motivar os alunos para a aprendizagem, com estratégias diferenciadas tanto do ponto de vista da gestão do tempo; da gestão dos recursos didáticos; da gestão dos conhecimentos operacionais da disciplina e dos demais áreas de conhecimento, baseados

na articulação de conteúdos e sua pretensa integração dos contextos sociais dos alunos presos. A proposta acarretou na construção e reconstrução dos saberes dos alunos.

O caminho não está sendo fácil e nem rápido. Ele desenha cenários em aberto, mas já revela condicionais no processo de ensino aprendizagem da sociologia, que ora se pretende descobrir e analisar com maior precisão. Aqui está somente algumas pistas que se revelam.

6. CONCLUSÕES

O acesso universal à escola, no rastro de um processo de democratização escolar levou, também, aos bancos escolares grupos marginalizados, afastados e que, na sua maioria, acessaram a escola apenas nos níveis elementares do sistema educacional. Suas experiências escolares até então marcadas por um viés negativo, ainda se anuncia com expectativas modestas às suas aspirações educacionais. O contexto escolar para muitos presos ainda é considerado custoso, sopesando suas chancelas marcadas pelo insucesso e pela dificuldade encontrada em dar sentido para essa experiência escolar.

O desafio da educação na prisão em Viçosa/MG estava estabelecido a partir dessa percepção, desse diagnóstico. Encontrar um projeto que considerasse esse efeito era também reconhecer como a escola procura acolher em seu interior, as diferenças e as desigualdades produzidas pelo próprio sistema, perseguindo um ideal de universalidade e igualdade no direito à educação para todas as pessoas, inclusive as privadas de liberdade.

A massificação escolar coloca a questão da heterogeneidade do público escolar em destaque e daí a necessidade de se explorar através das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, no contexto de garantia de direitos de determinadas populações, uma disposição voltada para se promover uma experiência extensionista de educação na prisão, pretensamente associada a uma formatação ligada às modalidades diferenciadas de ensino.

Os caminhos e as estratégias estabelecidas nessa experiência busca dar visibilidade a um campo de atuação marcado por muitos limites e especificidades e, por isso, considerou-se salutar tecer os caminhos, registrar os trajetos, dando sentido às escolhas. Ainda que, relativamente antiga no Brasil, tenha sido objeto de determinação legal nos primórdios da República, a educação na prisão tem recebido maior atenção governamental, por exemplo com a ampliação do direito à educação de nível médio de pessoas privadas de liberdade, através da Lei n. 13.163/2015⁷. Iniciativas de organismos federais brasileiros, das áreas da justiça e da educação, têm ressaltado a importância estratégica do trabalho pedagógico, considerando a educação na sua integralidade, além de adequado ao universo do sistema penitenciário.

O trabalho que está sendo construído em Viçosa/MG ganha centralidade na arena social previamente estabelecida e se projeta como um investimento colaborativo nesse debate das demandas por políticas públicas específicas, as modalidades diferenciadas de ensino se propõe a atender a heterogeneidade desse público escolar agora demandado. No rastro de Onofre e Julião (2013) é estabelecer uma

(...) oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade e enfatizar a necessidade de concretização de políticas públicas que concebam a educação como direito humano, investindo em suas dimensões escolares e não-escolares e em recursos didático-pedagógicos e humanos (p. 51).

A educação enquanto direito subjetivo, embora alcance essas minorias sociais privadas de liberdade, necessita de um alcance muito maior de demanda para o reconhecimento (FRASER, 2007) dos demais direitos fundamentais, inscritos na integridade física, psicológica e moral.

Por outro lado, as idiossincrasias da sociologia nesse espaço, revela que responsabilidades institucionais estão sendo cobradas. Qual o caminho a seguir? De uma sociologia

⁷ Lei n. 13.163/2015 torna obrigatório o ensino médio nos presídios. Essa lei altera a Lei de Execução Penal – LEP (Lei n. 7210/1984). Segundo essa nova disposição legal, a oferta de escolas nos contextos prisionais devem estar integrados ao sistema estadual e municipal de ensino. Isso significa que a educação escolar ministrado nos presídios deverá ter a mesma validade, carga horária, requisitos etc. que aqueles ofertados fora do estabelecimento prisional.

reformadora, normativa, correcional ou uma sociologia crítica que responda o clamor desse público específico, conferindo uma disposição pedagógica de alçar no contexto prisional?

O desenvolvimento das capacidades dos alunos, como a curiosidade e o gosto pela pesquisa, assim como da “capacidade de análise e compreensão da realidade social,” com vista à sua “participação na vida social de forma activa, crítica e responsável” e “respeitadora das diferenças”; afirma-se que “mais do que transmitir conceitos e teorias, a disciplina de Sociologia deverá contribuir para a formação integral dos alunos”, não apenas ao nível das aquisições cognitivas, mas também ao nível das atitudes e valores (RIBEIRO E MOÍNHOS, 2002, p. 23).

O papel que o ensino de sociologia pode desempenhar visando à consolidação dessas novas práticas, a partir de metodologias mais ativas, que acentue o conhecimento e saberes dos alunos, dando sentido a sua experiência escolar, se coloca com maior precisão para mudar. O debate aqui, portanto, não se encerra, ele apenas abre caminhos.

7. REFERÊNCIAS

- BERBEL N. Metodologia da problematização. Experiências com questões de ensino superior, ensino médio e clínica. Londrina (PR): Ed. UEL; 1998.
- BRAGA, R. e BURAWOY, M. Por uma sociologia pública. São Paulo: Alameda, 2009.
- CAPELLA. A. C. Perspectivas teóricas sobre processo de formulação de políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHÉ, M. & MARQUES, E. Políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.
- CORENZA et all. Educação prisional: objetivos, interesses, práticas e campos de saber. Um estudo sobre trajetórias recentes das iniciativas educacionais em sistema prisional. In: Anais do IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latinoamericana, RJ, 2009.
- COSTA, A. F. O que é a Sociologia, Lisboa, Difusão Cultural, 1992.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FRAGA, P.C.P. Vida bandida: histórias de vida, ilegalismos e carreiras criminais. NEA, Lisboa, 2015.
- FRASER, N. Reconhecimento sem ética? Revista Lua Nova, 70:101-108, 2007.
- GOFFMAN, E. Maníacos, Prisões e Conventos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.
- LEME, José Antonio Gonçalves. A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org). Educação escolar entre as grades. São Carlos: EdUFSCar, 2007.
- MAEYER, M. de. A educação na prisão não é uma mera atividade. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade
- MELLO, F. M. de. Educação no sistema prisional: considerações sobre a ressocialização do adulto preso. In: Revista ConsCiência, São Paulo, Volume 1, número 12 , p. 538 - 606 - Out/2008.
- MELLO, F. M. e SANTOS, L. M. Reflexões sobre a educação escolar no sistema prisional. S/D Disponível em: <http://www.uesb.br/recom/anais/artigos/02/Reflexões%20sobre%20a%20Educação%20Escolar%20no%20Sistema%20Prisional%20%20Fábio%20Mansano%20de%20Mello%20e%20Leonardo%20Moraes%20dos%20Santos.pdf>
- ONOFRE, E. M. C. E JULIÃO, E. F. Educação na prisão como política pública entre desafios e tarefas. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade
- RIBEIRO, A. M. e MOÍNHOS, R. Novo programa de sociologia: saberes sociológicos no ensino secundário. Revista Associação Portuguesa de Sociologia - A Sociologia e o Ensino Secundário: Lugares, Saberes, Itinerários, 2002. Disponível

em: <https://www.ps.t/?area=102&mid=005&idpub=PUB461521926de70>

SANTOS, L.M. dos. A contribuição da educação escolar para ressocialização de adultos presos. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2009.

VÁSQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WEBER, M. Metodologia das Ciências Sociais. São Paulo, Ed. Cortez, Campinas, 2001.

A EXPANSÃO E O PERFIL DOS NOVOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO NORDESTE¹

Amurabi Oliveira*

RESUMO

A reintrodução da Sociologia na Educação Básica implicou no processo de repensar e ampliar a oferta dos cursos de Ciências Sociais, em especial junto às instituições públicas de ensino. Em tal contexto houve neste curto intervalo (entre 2008 e 2016) um aumento de 126% no número de cursos de Formação de Professores de Sociologia oferecido no Nordeste do Brasil, nos quais podemos perceber claramente a formulação de uma outra concepção de modelo formativo, que será objeto de reflexão neste artigo no qual discutiremos: a) o processo de expansão desses cursos; b) o perfil dos novos cursos que surgem após 2008.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Formação de Professores de Sociologia; Graduação em Ciências Sociais.

THE EXPANSION AND THE PROFILE OF NEW TEACHER TRAINING COURSES OF SOCIAL SCIENCES IN THE NORTHEAST

ABSTRACT

The reintroduction of Sociology in Basic Education led in the process to rethink and improving the offer of courses in social sciences, especially among the public educational institutions. In this context there was in this short period an increase of 126% (between 2008 and 2016) in the number of Sociology Teacher Training Courses offered in Northeastern Brazil, where we can clearly see the formulation of another conception of formative model, which will be the object of reflection in this article in which we discuss: a) the process of expanding these courses b) the profile of the new courses that come after 2008.

Key-words: Teaching Sociology; Sociology Teacher Training; Social Sciences Undergraduate.

LA EXPANSIÓN Y EL PERFIL DE LOS NUEVOS CURSOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES EN EL NORDESTE

RESUMEN

La reintroducción de la Sociología en la Educación Básica implicó en el proceso de repensar y ampliar la oferta de los cursos de Ciencias Sociales, en especial junto a las instituciones públicas de enseñanza. En ese contexto hubo en este corto intervalo (entre 2008 y 2016) un aumento del 126% en el número de cursos de Formación de Profesores de Sociología ofrecido en el Nordeste de Brasil, en los que podemos percibir claramente la formulación de otra concepción de modelo formativo, que será objeto de reflexión en este artículo en el que discutiremos: a) el proceso de expansión de esos cursos; B) el perfil de los nuevos cursos que surgen después de 2008.

Palabras clave: Enseñanza de Sociología; Formación de Profesores de Sociología; Graduación en Ciencias Sociales.

* Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuante em seu Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Pesquisador nível 2 do CNPq.

Contato: amurabi_cs@hotmail.com

1 Uma versão preliminar desse artigo foi apresentada durante o XVI Congresso Brasileiro de Sociologia junto ao GT “Ensino de Sociologia”, cujas atividades ocorreram entre os dias 10 a 13 de setembro em Salvador. Agradeço enormemente às coordenadoras do GT Anita Handfas (UFRJ) e Ileizi F. Silva (UEL) pelo espaço concedido, assim como a todos os comentários recebidos neste grupo.

INTRODUÇÃO

O histórico da Sociologia no Brasil possui um caráter bastante singular, considerando que, por um lado sua introdução na Educação Básica se dá ainda no final do século XIX, prevista na reforma proposta por Benjamin Constant e nos pareceres de Rui Barbosa (MACHADO, 1987), e de forma pontual no Atheneu Sergipense em 1892, e mais enfaticamente a partir dos anos de 1920 com as Reformas Rocha Vaz e Francisco Campos², por outro, a criação dos cursos superiores de Ciências Sociais apenas ocorreu nos anos de 1930³, portanto, num primeiro momento os professores que lecionavam Sociologia eram por excelência autodidatas, muitas vezes os mesmos responsáveis pelo processo de rotinização do conhecimento sociológico por meio de manuais (MEUCCI, 2011).

Uma das exceções nesse perfil foi o caso de Gilberto Freyre (1900-1987) que possuía uma formação acadêmica no campo das Ciências Sociais, que no final da década de 1920 lecionou Sociologia na Escola Normal de Pernambuco, desenvolvendo um programa de curso que articulava a discussão teórica no âmbito da Sociologia com prática de pesquisa empírica⁴.

Certamente este percurso *sui generis*, marcado também por uma instabilidade contínua nos currículos escolares⁵, imprimiu características próprias a seu campo de formação docente, o que deve ser compreendido também inserido no contexto mais amplo das políticas educacionais brasileiras. Um primeiro ponto que valeria a pena chamar a atenção é o fato de que mesmo os cursos que emergem nos anos de 1930, em meio ao período de maior estabilidade da Sociologia nos currículos escolares (GUELFI, 2001), não estavam necessariamente focados na

formação docente, mas sim, na formulação de um quadro de técnicos voltados para atuar no crescente aparato estatal (JACKSON, 2007), o que se aprofunda ainda mais a partir dos anos de 1940, quando o modelo conhecido como “3+1” é tomado como padrão no Brasil (SAVIANI, 2011), tornando a formação docente em algo complementar com relação ao bacharelado, inclusive nos cursos de pedagogia. Ainda nesse período, em 1942 com a Reforma Capanema, os cursos complementares, onde a Sociologia se alocava na Educação Básica, são extintos, o que se deveu, na interpretação de Moraes (2011), à indefinição da Sociologia no currículo escolar, neste cenário a Sociologia permanece apenas nas Escolas Normais, nos cursos de formação de professores.

Com o advento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, lei nº 4.024 de 1961, a Sociologia permanece fora do currículo nacional, figurando como uma disciplina optativa. No que tange à formação docente esta abre espaço para a discussão em seu Capítulo IV “Da formação para o magistério para o ensino primário e médio”, destacando o papel das escolas normais para a formação de professores primários, ao passo em que “Art. 59 A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”, logo seria junto a tais faculdades que se daria a formação dos professores de Sociologia, porém, nesse momento a disciplina basicamente se restringia às Escolas Normais, e nesse caso a lei trazia uma exceção “Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os

2 Apesar de não ter havido êxito a introdução da Sociologia nos currículos escolares no final do século XIX por meio de uma Reforma Nacional, em 1892 temos a introdução da disciplina “sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio” no Atheneu Sergipense, em Aracaju, cujo currículo poderia ser considerado “pouco sociológico” (ALVES; COSTA, 2006), contudo, mesmo no caso do Colégio Pedro II em 1925 também temos inicialmente um currículo bastante ligado a outros campos disciplinares, em especial ao da história (GUELFI, 2001). Para uma melhor análise do histórico da Sociologia na Educação Básica vide Oliveira (2013), Meucci (2015a).

3 Interessante notar que aí se inaugura uma tradição intelectual no Brasil em que os cursos de graduação são de Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), ao passo em que na Educação Básica se leciona a Sociologia apenas, ainda que esta abarque conteúdos das outras duas ciências, de tal modo que nos referiremos ao longo do texto Ciências Sociais e Sociologia como sinônimos em algumas passagens.

4 O plano de curso da cátedra assumida por Freyre encontra-se disponível para consulta na Fundação Gilberto Freyre. Uma análise pormenorizada da atuação de Freyre enquanto professor da Escola Normal de Pernambuco pode ser encontrada no trabalho de Meucci (2015a).

5 Segundo Guelfi (2001) apenas entre os anos de 1925 e 1942 temos a Sociologia de forma estável no currículo escolar.

cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.”. Na prática isso implicou no esvaziamento da formação docente junto às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, ou seja, os cursos de Ciências Sociais nesse momento não eram, prioritariamente, cursos de formação de professores.

No final dos anos de 1968 ocorre a chamada Reforma Universitária, que merece destaque na questão que trazemos aqui por duas razões: a) com ela temos o advento das Faculdades de Educação, o que aparta decididamente a formação docente dos Departamentos de Ciências Sociais, tornando-se a Educação um objeto de menor reflexão por parte dos cientistas sociais (CUNHA, 1992; SILVA, 2002); b) há nesse momento a consolidação da pós-graduação, o que leva os cursos de Ciências Sociais a repensarem seu foco, voltando-se decididamente para a pesquisa, o que leva a um insulamento acadêmico a questão do Ensino de Sociologia (SARANDY, 2012). Posteriormente, no início dos anos de 1970 o Ensino Médio passa por uma tecnificação⁶ compulsória, cuja concepção de currículo não abre espaço para a Sociologia, ocorrendo de forma concomitante o advento das disciplinas Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil – OSPB, que passam a regionalizar o conhecimento de Sociologia no currículo (SILVA, 2007), não à toa, essas duas últimas passam ser também um dos focos em termos formativos das licenciaturas em Ciências Sociais no período, pois os egressos de tais cursos poderiam lecioná-las.

Apenas a partir de 1980 temos um retorno gradual da Sociologia nos currículos escolares (SANTOS, 2004), ainda assim de forma desarticulada no território nacional. A LDB de 1996 apesar de afirmar que o egresso do Ensino Médio deveria ter conhecimentos de Sociologia e Filosofia, não garante o espaço para nenhuma dessas duas disciplinas, o que pode ser interpretado a partir da concepção de currículo flexibilizante adotada nesse período presente no cômputo mais amplo das políticas educacionais, o que fora reafirmado no final dos anos de 1990 com a publicação dos Parâmetros e das Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e com Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Em 2006 com o parecer CNE/CBE nº 38, e com a lei nº 11.684 em 2008 é que temos o retorno da Sociologia enquanto disciplina obrigatória em todas as séries no Ensino Médio, todavia, ainda que devamos reconhecer o avançou que representa essa ação legal devemos estar atentos também para o fato de que ela por si mesma não garante as condições necessárias para que a Sociologia atinja suas finalidades previstas para o Ensino Médio, tais quais previstas nas Orientações Curriculares Nacionais (2006), tendo em vista que em muitos Estados há uma carga horária insuficiente da disciplina no currículo, além de um contingente de professores composto, predominantemente, por profissionais sem formação em Ciências Sociais.

Apesar da relevância do debate em torno desta temática a produção acadêmica ainda é tímida, tanto na Educação como nas Ciências Sociais, e no que diz respeito à formação docente em Sociologia esse ainda é um tema pouco explorado. Acerca de tais questões pontua Handfas (2012, p. 24) pontua o seguinte:

[...] com relação à definição de um modelo de formação docente, embora esse debate ainda não tenha mobilizado, ao menos como deveria, as instituições de ensino responsáveis pela formação do cientista social (bacharelado e licenciatura), nem tampouco as associações científicas que o representa, tais como a SBS e a ANPOCS, assistimos um interesse crescente em discutir essa questão, que vem se traduzindo na tomada de medidas institucionais visando a formação do professor de Sociologia na educação básica.

Contudo, um ponto positivo deve ser ressaltado nesse contexto: o processo de reintrodução da Sociologia nos currículos escolares criou a demanda dos Departamentos de Ciências Sociais repensarem seus modelos formativos, implicou numa expansão do número

⁶ Esse processo de tecnificação está claramente posto na LDB de 1971, Lei nº 5.692, cujo impasse só será resolvido com Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, que põe fim a essa profissionalização compulsória, possibilitando assim a possibilidade de reintrodução da Sociologia no currículo escolar.

de cursos e de vagas junto às Licenciaturas em Ciências Sociais e ainda fomentou a produção acadêmica acerca da formação de professores nessa área (OLIVEIRA, CAREGNATO, 2016).

Minha reflexão ao longo desse artigo focará nesse segundo aspecto, circunscrevendo nossa análise aos cursos e vagas presenciais criados entre 2008 e 2016⁷, ou seja, no período posterior ao retorno da Sociologia enquanto disciplina escolar obrigatória, justamente no interstício no qual ocorre uma expansão mais rápida no número de cursos. Buscarei realizar dois feitos aqui: a) um levantamento de um panorama em torno da expansão da Licenciatura em Ciências Sociais entre 2008 e 2016; b) uma análise do perfil dos cursos que emergem nesse período. Tais questões articuladas visam, sobretudo, contribuir para a consolidação da discussão sobre o ensino de sociologia na Educação Básica, cujo campo ainda encontra-se em processo de constituição, porém cada vez mais consolidado (OLIVEIRA, 2015b; FERREIRA, OLIVEIRA, 2015).

CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOCIAIS ATÉ 2008

No Nordeste o primeiro curso de Ciências Sociais ocorreu em Salvador, cuja autorização para criação ocorreu com o Decreto lei n. 421 de 11 de maio de 1938, junto de outros cursos – filosofia, matemática, física, química história natural, geografia e história, letras clássicas, letras neolatinas, letras anglogermânicas, pedagogia – funcionando junto à Faculdade de Filosofia da Bahia, e a publicação referente ao funcionamento do curso, ocorreu em 20 de outubro de 1942, com o Decreto 10.664. Posteriormente nos anos de 1950 foi criado um segundo curso em Recife, tendo o seu início efetivo em 1952, junto

à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Recife⁸.

A partir dos anos de 1960 e 1970 houve uma considerável profusão de cursos nessa área, havendo ainda a abertura de cursos nos anos de 1980 e 1990, esses cursos inicialmente visavam formar unicamente bacharéis. Outra tendência bastante geral nesse período é a concentração quase que exclusivamente junto às capitais, sendo a única exceção o Estado da Paraíba, que contava na cidade de Campina Grande com o curso em funcionamento desde 1962, ao passo que na sua capital o curso apenas surge nos anos de 1990, embora já possuísse um mestrado em Sociologia desde 1979⁹.

Neste período consolida-se uma tendência geral no ensino superior brasileiro, marcada pela expansão quantitativa de cursos e de vagas, capitaneada pelo setor privado e pela formação não universitária (MARTINS, 2000; CUNHA, 2004), o que é reforçado pela LDB de 1996, uma vez que a partir dela, de forma mais fortemente delineada do que nas legislações anteriores “Além das universidades e institutos superiores de educação, a formação docente poderá se dar também em outras instituições de ensino superior tais como faculdades integradas, faculdades isoladas e centros universitários.” (CARVALHO, 1998, p. 85).

Todavia, os cursos de Ciências Sociais parecem ir na contramão desse processo, pois, ao contrário dos demais que tiveram uma forte expansão em especial a partir de 1995 (NEVES, RAIZER, FACHINETTO, 2007), o que se observa no cenário analisado é um crescimento inexpressivo, ainda concentrado em Universidades Públicas, e algumas poucas experiências existentes em Instituições de Ensino Superior privadas são fechadas¹⁰, o único curso remanescente neste tipo de instituição é o de

⁷ Apesar da relevância que tem assumido a Educação à Distância (EAD) essa não será tratada nesse artigo, tendo em vista as particularidades que envolvem essa modalidade. Para uma melhor análise sobre os cursos de Ciências Sociais à distância vide Oliveira e Brum (2014).

⁸ Em todo caso é relevante destacar que antes mesmo da criação de tais cursos havia uma intensa agenda intelectual no âmbito das Ciências Sociais nessa região, ainda que isso se desse de forma relativamente dispersa e não institucionalizada nos tempos que conhecemos hoje, alguns exemplos proeminentes dessa questão são os trabalhos de Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), Arthur Ramos (1903-1949), Gilberto Freyre (1900-1987) dentre outros.

⁹ Até 2008 apenas outros dois Estados possuíam cursos de Ciências Sociais no interior : Rio Grande do Norte, na cidade de Mossoró, curso oferecido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, e Ceará, na cidade do Crato e Sobral, com os cursos oferecidos pela Universidade Regional do Cariri e pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, respectivamente.

¹⁰ Entre os anos 90 e 2000 ocorre em Pernambuco o fechamento dos Cursos de Ciências Sociais junto à Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP, em Recife, e à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, FAFICA.

Ciências Sociais da Universidade de Fortaleza, que data do final dos anos de 1970 e atualmente está em processo de fechamento.

Parece-me plausível argumentar que esta realidade idiossincrática no contexto do Ensino Superior brasileiro se liga diretamente ao cenário do Ensino de Sociologia na Educação Básica, uma vez que, estando tal ciência ausente da Educação Básica um curso de Licenciatura em Ciências Sociais não apresenta nesse momento uma perspectiva otimista para futuros ingressantes, o que distancia tais cursos dos planos do setor privado, cabendo às instituições públicas fomentar a formação profissional e a produção do conhecimento nessa área. Vale a pena destacar aqui que todos esses cursos que estavam vinculados a instituições federais de ensino já possuem Programas de Pós-Graduação na área, em sua maioria já consolidados com formação em nível de mestrado e doutorado, muitos criados ainda nos anos de 1960/70.

Em termos mais objetivos, até 2008 as seguintes instituições ofertam o curso de Ciências Sociais no Nordeste brasileiro: Alagoas, Universidade Federal de Alagoas – UFAL; Bahia, Universidade Federal da Bahia – UFBA; Ceará, Universidade Federal do Ceará – UFC, Universidade Estadual do Ceará – UECE,

Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA, Universidade Estadual do Cariri – URCA, Universidade de Fortaleza – UNIFOR; Maranhão, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Paraíba, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Piauí, Universidade Federal do Piauí – UFPI; Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Sergipe, Universidade Federal de Sergipe – UFS. Totalizando, portanto, a oferta em 17 cursos, sendo 16 em instituições públicas e apenas um em instituição privada, todos em universidades, concentrados principalmente em capitais (13), e em sua maioria ofertando o curso de Licenciatura, seja enquanto curso autônomo, ou como habilitação conjunta com o bacharelado, ou ainda como segunda habilitação, apenas em três dessas universidades nesse período é que ocorria a oferta exclusivamente do bacharelado (UNIFOR, UFPB e UFRPE).

Com relação ao quantitativo geral de vagas ofertadas para a habilitação da licenciatura tínhamos o seguinte cenário:

Tabela 1			
Número de vagas ofertadas para a Licenciatura em Ciências Sociais - 2008			
IES	Número de vagas	Turno	Habilitação
UFAL	40	Noturno	Licenciatura
UFBA	100	Diurno	Licenciatura/Bacharelado
UFC	50	Diurno	Licenciatura
UECE	40	Diurno	Licenciatura
URCA	40	Diurno	Licenciatura/Bacharelado
UVA	50	Diurno/ Noturno	Licenciatura
UEMA	40	Diurno	Licenciatura/Bacharelado
UFMA	28	Diurno	Licenciatura/Bacharelado
UFCG	35	Noturno	Licenciatura
UFPE	40	Noturno	Licenciatura
UFPI	55	Diurno	Licenciatura como segunda habilitação
UERN	10	Noturno	Licenciatura
UFRN	50	Noturno	Licenciatura
UFS	45	Diurno	Licenciatura/Bacharelado
Total	663		

Fonte: do autor(2016)¹¹

11 Os dados foram obtidos a partir dos editais do vestibular de tais instituições.

Nesse primeiro quadro podemos perceber alguns “padrões”, como a leve tendência de haver mais cursos diurnos que noturnos, também há um número significativo de cursos com habilitação conjunta com Licenciatura e Bacharelado, ou ainda havendo a possibilidade das duas habilitações compartilharem de um tronco comum e se separarem em uma dada altura do curso, ou ainda, da Licenciatura ser oferecida como uma segunda habilitação complementar, como é o caso da UFPI, ainda que seu Projeto Pedagógico de Curso – PPC esclareça apenas acerca da formação do bacharelado, deixando em aberto como se dá essa segunda habilitação. Acerca da utilização do modelo “3+1” é válido o seguinte esclarecimento:

Essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula. (DINIZ-PEREIRA, 1998, p. 111-112).

Ou seja, a separação entre a discussão teórica e a formação pedagógica não ocorre exclusivamente nos cursos que adotam esse modelo, em verdade, essa perspectiva na formação docente encontra-se profundamente enraizada no campo educacional brasileiro.

Nesse conjunto de cursos apenas a UVA apresentou a Licenciatura em seus dois turnos, ao passo que aquelas universidades que possuíam esta habilitação no turno noturno têm seus cursos de bacharelado no período diurno (UFAL, UFCG, UFPE, UERN, UFRN), isso indica, possivelmente, uma perspectiva na qual encara que as duas diferentes habilitações possuem também públicos significativamente

distintos. Dado os persistentes índices de professores da Educação Básica sem formação de nível superior é de se supor que estes cursos tenham como um dos seus públicos-alvo os professores que já atuam na Educação Básica, porém ainda não possuem Licenciatura, ou não possuem licenciatura na área específica.

Analisemos então o atual quadro de oferta de cursos e vagas para a Licenciatura em Ciências Sociais, considerando o cenário gerado com a reintrodução da Sociologia no Ensino Médio em nível nacional.

PROCESSO DE EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Como já expus anteriormente, a reintrodução da Sociologia no currículo escolar se deu apenas em 2008, quando ocorre a promulgação da lei nº 11.684/08, o que causa um grande impacto nesses cursos, uma vez que há um reordenamento dos objetivos do curso, bem como do perfil do egresso, logo, não apenas ocorre uma expansão do número de cursos de vagas, como também surge a necessidade de se repensar os cursos já existentes.

No que diz respeito especificamente aos cursos ofertados pelas Universidades Federais estes tiveram o impacto também do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, que implicou, dentre outras questões, no aumento do número de vagas ofertado por estas Instituições de Ensino, o que se dá por um processo bastante controverso, segundo a análise de alguns especialistas (LÉDA, MANCEBO, 2009). No que diz respeito às estaduais, há de se ter em vista que:

As universidades estaduais constituem um segmento bastante específico no conjunto do ensino superior do país. Ao contrário das universidades federais e particulares, elas encontram-se fora da alçada do MEC, uma vez que são financiadas e supervisionadas pelos seus respectivos estados, e por se encontrarem exclusivamente sob a supervisão da esfera estadual ficam relativamente à margem do sistema nacional de ensino superior do país.

(MARTINS, 2000, p. 45).

Em todo o caso, outras questões devem também ser consideradas, como o fato de que a existência de vagas devem ser problematizadas tendo em vista os baixos índices de conclusão das licenciaturas (GATTI, 2010), e os próprios dilemas encontrados na Educação Básica, como as condições de trabalho docente, e que, portanto, a questão não pode se limitar à garantia da oferta de vagas para a formação de futuros professores.

Ainda que se trate aqui de um breve interstício, ocorreu, de forma bastante significativa, a ampliação do número de cursos de formação professores de Sociologia, tendo surgido os seguintes novos cursos: Licenciatura em Ciências Humanas com habilitação em Sociologia nos campi de Bacabal, Imperatriz e São Bernardo (UFMA) em 2010, e as Licenciaturas em Ciências Sociais junto à Universidade Estadual da Bahia (UNEBA) em 2011, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) em 2008, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 2011, Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) em 2011, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em 2014, UFPB em 2009, UFCG, campus de Sumé em 2009, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em 2015, Universidade de Pernambuco (UPE) em 2013, Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em 2013, além da licenciatura em Sociologia da Universidade Internacional da Integração da

Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) nas cidades de Redenção (CE) e São Francisco do Conde (BA) em 2014.

Houve em cinco anos um salto de 14 para 23 cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, mais os três cursos de Licenciatura em Ciências Humanas com habilitação em Sociologia, e três licenciaturas em Sociologia, que não havia até então. Se considerarmos Cursos de formação de professores que estão habilitados para lecionar Sociologia na Educação Básica, ocorreu um aumento de 114% no número total de cursos em um breve intervalo. Portanto, a expansão desses cursos continuou se dando na contramão do que é observado ensino superior brasileiro, ao se assentar no modelo universitário, exclusivamente de Instituições Públicas de Ensino, e marcado por uma ampliação tardia no número de cursos. Destaca-se que em 2016 não foi observada a criação de nenhum novo curso nesse grupo, de modo que podemos inferir aí uma desaceleração desse processo, o que pode apontar para certa estabilidade na criação de tais cursos.

No que diz respeito ao aumento do número de vagas, este se deu não apenas junto aos novos cursos, como também aos já existentes, considerando não apenas o REUNI, como também as ações afirmativas, neste sentido, a tabela número 2 aponta para o número de vagas oferecidas em 2015 dentre os cursos já existentes em 2008.

Tabela 2

Número de vagas oferecidas para a Licenciatura em Ciências Sociais - 2008			
IES	Número de vagas	Turno	Habilitação
UFAL	60	Noturno	Licenciatura
UFBA	120	Diurno	Licenciatura/Bacharelado
UFC	50	Noturno	Licenciatura
UECE	45	Diurno	Licenciatura
URCA	40	Diurno	Licenciatura/Bacharelado
UVA	65	Diurno/ Noturno	Licenciatura
UEMA	20	Diurno	Licenciatura
UFMA	40	Diurno	Licenciatura
UFCG	40	Noturno	Licenciatura
UFPE	60	Noturno	Licenciatura
UFPI	26	Noturno	Licenciatura
UERN	10	Noturno	Licenciatura
UFRN	25	Noturno	Licenciatura
UFS	10	Diurno	Licenciatura
Total	611		

Fonte: do autor (2016)

Em números absolutos poderíamos afirmar que houve uma diminuição do número de vagas entre os cursos já existentes, contudo, devemos considerar que nesse curto intervalo ocorreu um fenômeno interessante, que foi o abandono da habilitação conjunta em alguns cursos (UFMA, UEMA, UFPI e UFS), e a criação de cursos específicos de Licenciatura em Ciências Sociais, que poderia indicar o reconhecimento de uma identidade própria dos cursos de formação de professores, mas que também poderia ser interpretado como um aprofundamento da dicotomia entre ensino e pesquisa (HANDFAS, 2009), apenas na UFRN houve um decréscimo do número de vagas ofertadas sem que isso fosse resultado desse processo, ainda que até o ano de 2012 a Universidade estivesse oferecendo ainda 50 vagas de entrada em seu vestibular para a Licenciatura em Ciências Sociais.

Em minha interpretação, o

reconhecimento de uma identidade própria dos cursos de formação de professores é algo mais que necessário, mas que não pode ser realizado apartando a pesquisa do ensino, o que não acredito ser necessariamente o caso, tendo em vista que tais cursos estão alocados em universidades, e que em 11 deles (78%) há também cursos de pós-graduação stricto senso, que tendem a fomentar o desenvolvimento da pesquisa. Considerando os dados referentes ao ano de 2016, dos três cursos existentes em 2008 que ofereciam apenas o bacharelado unicamente o da UFPB passou a possuir uma Licenciatura, cujas atividades se iniciaram no ano de 2009. No ano de 2008 a UFRB criou o curso de Ciências Sociais, ofertando inicialmente apenas o bacharelado, iniciando em 2014 também a licenciatura. A Tabela número 3 aponta para a oferta de vagas junto aos novos cursos que estão sendo examinados aqui:

Tabela 3			
Número de vagas ofertadas para a Formação de Professores em Ciências Sociais			
- 2016			
IES	Número de vagas	Turno	Habilitação
UFMA ¹	180	Noturno	Licenciatura
UNEB	22	Diurno	Licenciatura
UESC	40	Noturno	Licenciatura
UESB	40	Noturno	Licenciatura
UNIVASF	40	Noturno	Licenciatura
UFPB	36	Noturno	Licenciatura
UFCG	50	Noturno	Licenciatura
UEPB	40	Noturno	Licenciatura
UPE	32	Noturno	Licenciatura
UESPI	80	Noturno	Licenciatura
UNILAB	160	Noturno	Licenciatura
UFRB	50	Integral	Licenciatura
Total	770		

Fonte: do autor

Uma primeira apresentação com os dados apresentados já nos permite tecer algumas considerações: primeiramente há diferenças claras nesse segundo grupo de cursos com relação ao primeiro, pois são todos cursos que ofertam exclusivamente a habilitação da Licenciatura, nascem pois objetivamente vocacionado para a formação de professores, o que se deve não apenas ao fato de surgirem após a reintrodução da Sociologia no currículo escolar, ainda que este

elemento seja posto na justificativa de criação do curso no PPC de todos eles, como também ao próprio perfil das instituições as quais nascem vinculados, pois, se no primeiro grupo as Universidades Estaduais eram apenas 5 de 14, representando cerca de 35 % das instituições que ofereciam o curso naquele momento, nesse novo cenário elas são seis de quinze, ou seja, representam 40% das instituições nesse segundo bloco.

No caso das Universidades Estaduais no Nordeste tendencialmente há uma estrutura para a pesquisa mais frágil que nas Federais, havendo uma tradição de se voltarem para a formação docente, inclusive porque muitas delas possuem também um processo de interiorização anterior à expansão das Instituições Federais, preocupando-se de forma significativa com as demandas locais.

Outra característica que chama a atenção é o fato de haver uma maior dispersão espacial dos cursos, ocorrendo um claro processo de interiorização das Ciências Sociais, dos quinze novos cursos onze deles são localizados fora das capitais, representando 73% deles (os três da UFMA, dois da UNILAB, UEPB, UFRB, UESC, UESB, UNIVASF, UFCG), incluindo aí não apenas municípios de médio porte, como também alguns com menos de trinta mil habitantes, como é o caso dos cursos que funcionam em São Bernardo (UFMA) e em Sumé (UFCG).

Considerando as vagas dos cursos já existentes e as dos novos cursos, em 2015 houve a abertura de 1381 vagas anuais para os cursos de Licenciatura em Ciências Sociais no Nordeste, ou seja, houve um aumento em torno de 126% do número de vagas considerando o período entre 2008 e 2016.

Para além do aumento quantitativo de vagas, e dos aspectos mais gerais já levantados com relação ao perfil desses novos cursos, um exame mais minucioso a partir de seus PPCs nos possibilita elencar outras características que os tornam substancialmente distintos das Licenciaturas que surgiram no período anterior a 2008.

Chamo a atenção para o fato de que o cenário da expansão da formação de professores de Ciências Sociais no Nordeste dista sensivelmente não apenas da tendência mais ampla observada no Ensino Superior brasileiro, marcado por uma expansão que se acelera nos anos de 1990 e passa a se concentrar em instituições privadas não universitárias, como também do cenário de tais cursos de formação em outras regiões do Brasil.

Podemos observar se realizarmos um exame comparativo com outras regiões do país que onde houve uma introdução mais temporânea

Sociologia no currículo escolar, que houve modos distintos de ocorrer a expansão dos cursos de formação de professores de Ciências Sociais, na região Sul, por exemplo, na qual todos os Estados já tinham introduzido a Sociologia na escola por meio de legislações estaduais, a expansão ocorreu sobretudo assentada na criação de cursos nas Instituições de Ensino Superior Privado, o que pode ser apontado como uma tendência mais ampla no cenário nacional (OLIVEIRA, 2015a).

O caso aqui tratado da expansão dos cursos de formação de professores de Ciências Sociais no Nordeste, aponta para a relevância do setor público para o processo de consolidação da formação docente, e por consequência das disciplinas escolares, que demandam professores com formação específica em determinada área de conhecimento. Em todo o caso, a capacidade de impactar a realidade da Educação Básica poderá ser melhor avaliada a médio prazo, quando puder ser possível verificarmos mudanças mais significativas na composição do corpo docente de Sociologia que atua nas escolas, e como tais mudanças modificam a realidade observada nesse momento.

PERFIL DOS NOVOS CURSOS

Para compreendermos que diferenças são estas que emergem nessas novas Licenciaturas temos que ter em mente o que tínhamos até então, de modo geral os cursos em sua organização curricular não variava muito entre si, mantinham um núcleo duro formado pela Sociologia, Antropologia e Ciência Política, e mais algumas disciplinas de História, Geografia, Economia, e por vezes Psicologia, ofertadas por outros departamentos, além de Língua Brasileira de Sinais, hoje disciplina obrigatória para todas as licenciaturas no país, a esse núcleo duro acrescentava-se o mínimo de 400 horas em disciplinas tidas como “pedagógicas” e mais 300 ou 400 horas de Estágio Supervisionado¹², normalmente essas 800 horas são ofertadas pelas Faculdades de Educação, eximindo o próprio departamento da discussão mais direta no campo do Ensino, em todo o caso, parece ser uma

¹² Esta indefinição deve-se ao fato de que a LDB preconiza um mínimo de 300 horas de estágio supervisionado para os cursos de formação de professores, ao passo que o Conselho Nacional de Educação por meio de seu parecer indica um mínimo de 400 horas.

tendência em curso que muitos departamentos passem a assumir os Estágios Supervisionado, tendo em vista que em vários cursos já existentes antes de 2008 isso já ocorria (UFC, UECE, URCA, UVA, UEMA, UFMA, UFCG, UERN), ainda que as demais disciplinas que discutem o campo educacional, incluindo aí Sociologia da Educação, na maioria dos casos continua sob a responsabilidade das Faculdades de Educação, havendo pouco ou nenhum diálogo dessas discussões com a formação teórica do aluno.

No que tange à formação curricular das novas licenciaturas, muitos modelos continuam sendo reproduzidos, que refletem a própria tradição intelectual nesse campo, como a organização a partir das três Ciências Sociais, e a compartimentalização das disciplinas em escolas teóricas, normalmente iniciando por uma disciplina de introdução e seguindo-se por mais três, de teoria clássica, moderna e contemporânea.

Notoriamente inicia-se uma tendência de que os departamentos assumam disciplinas que discutam diretamente com o campo da educação, mesmo dentro de configurações como a da UFPB, em que há uma resolução da Universidade que determina quais são os “conteúdos pedagógicos” que devem compor a formação das diversas licenciaturas, houve a opção do departamento de inserir as disciplinas Sociologia da Educação, Educação e Sociedade no Brasil, Educação e Formação Profissional, como componentes curriculares obrigatórios a serem lecionados pelos professores do Departamento de Ciências Sociais.

Na maior parte dos demais cursos também se observou a introdução ao menos da disciplina Sociologia da Educação a ser oferecida pelo próprio corpo docente do curso (UESC, UESB, UFCG, UPE, UESB, UNILAB, UFRB), ou no caso da UFMA há a presença das disciplinas Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação e Educação, além da Sociologia da Educação como disciplina optativa. Curiosamente no currículo da UNEB a disciplina Sociologia da Educação não se encontra no rol

de obrigatorias, ainda que o curso esteja alocado junto ao Departamento de Educação, embora haja disciplinas pouco usuais como Educação Indígena, Introdução à Educação Musical e Sociologia Baiana.

Outro ponto que chama a atenção é a ênfase dada à prática pedagógica nesses novos cursos, como pode ser atestado pela elaboração de disciplinas como Didática Aplicada ao Ensino de Sociologia (UESC), Didática Aplicada ao Ensino das Ciências Sociais (UNEB), bem como na ampliação da discussão sobre Ensino de Ciências sociais para além do Estágio Supervisionado, como a criação de Laboratórios de Pesquisa e Prática Pedagógica em Ciências Sociais I, II, III, IV e V (UFCG), Pesquisa e Prática Pedagógica I, II, III e IV e Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Prática I, II e III (UNEB), Metodologia e Prática de Ensino de Ciências Sociais I, II, e III, Metodologia do Ensino da Educação do Campo (UNIVASF), Metodologia e Prático do Ensino de Ciências Sociais I e II (UESB), Prática Educacional, Pesquisa e Extensão I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII (UPE), Prática do Ensino das Ciências Humanas, Prática e Análise do Livro Didático, Metodologia do Ensino de Sociologia (UFMA).

Obviamente que o reconhecimento da necessidade de se pensar a dimensão da Didática e da Prática Pedagógica específica em Ciências Sociais é um passo relevante na formação de futuros professores de Sociologia, porém, é válido ressaltar que a articulação entre teoria e prática nem sempre está clara no campo de formação de professores (PIMENTA, 2012), e no que no caso das Ciências Sociais isso se aprofunda ainda mais devido à falta de tradição do Ensino de Sociologia na Educação Básica nas últimas décadas, que se reflete, por exemplo, no pequeno reduzido número de livros didáticos de Sociologia aprovados em 2012 no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹³, o que é analisado por Guimarães (2012, p. 89) da seguinte forma:

Uma justificativa simplificada para a pergunta se voltaria para o período de intermitência da

¹³ A Sociologia passou a participar do PNLD a partir do edital para o ano de 2012, tendo sido aprovados dois livros, no edital seguinte referente ao ano de 2015 foram aprovados seis livros, o que pode indicar uma melhoria qualitativa na produção desse material, bem como um maior ajustamento ao edital estabelecido pelo Ministério da Educação por parte dos autores e das editoras (OLIVEIRA, CIGALES, 2015)

disciplina, que desmotivou os autores a escrever para um leitor incerto. Comercialmente, não houve apoio das editoras em investir em publicações que não seriam consumidas regularmente e em número suficiente para garantir os custos e não causar prejuízo financeiro. Contudo, intermitente também esteve a Filosofia por todos esses anos que antecederam a aprovação da Lei 11.684, de 2008, e, ainda assim, a produção didática da disciplina mereceu atenção da produção literária. Por que, então, a Sociologia foi marcada por essa ausência quase que total de títulos específicos para o ensino secundário?

Em uma avaliação mais geral, a resposta não se restringe à intermitência e reclama uma análise do comprometimento dos intelectuais da área com o ensino da disciplina fora dos círculos universitários. Verdade seja dita, foram poucos os que se preocuparam em produzir materiais didáticos que não exibissem a chancela do ensino superior. Talvez a resistência em assinar obras que tivessem como destino o nível secundário, como se esse fosse um espaço de desmerecimento, tenha contribuído para que os raros títulos escritos nesse período tivessem seus objetivos mal definidos: ou eram coletâneas de textos e autores diversificados, ou tinham o propósito de atender à demanda de cursos superiores que incluem a disciplina Sociologia no currículo dos primeiros períodos da graduação. A construção sociológica dos textos se pautava por objetivos generalizantes: servia a todos e, especificamente, não contemplava ninguém. Simplesmente, supria as lacunas de um material didático inexistente.

A inclusão da Sociologia no Plano Nacional do Livro Didático, e sua consequente distribuição a partir do ano de 2012, trouxe um avanço significativo para a discussão sobre o Ensino de Sociologia, além de um impacto considerável na própria prática docente, tendo em vista a centralidade que o livro didático ocupa na realidade escolar brasileira (FREITAG, COSTA, MOTTA, 1993), além da melhoria qualitativa que podemos observar nos livros que vem sendo aprovados, ainda que haja ainda desafios a serem superados no processo de elaboração de tais materiais (OLIVEIRA, CIGALES, 2015).

Porém chamo a atenção para o fato de que todo este cenário ainda é muito novo para

os Cursos de Ciências Sociais, um campo ainda a ser explorado, portanto, em nossa compreensão o estágio deve ser pensado também como um campo privilegiado de pesquisa acerca do Ensino de Sociologia na Educação Básica, e para a produção de interfaces entre a Universidade e as Escolas (OLIVEIRA, LIMA, 2013).

Em muitos desses cursos as Tecnologias da Educação ocupam um lugar importante, sendo uma disciplina obrigatória em vários dos currículos sob diversas denominações: Tecnologias Educacionais (UESC), Tecnologias Educacionais e Processos de Aprendizagem, Informática Básica (UFCG), Tecnologia da Informação Aplicada ao Ensino (UFMA), ou mesmo no caso da UPE um dos Estágios Curriculares Obrigatórios, no caso o segundo, é voltado para a Educação à Distância.

Além desses aspectos, deve se dar relevo ao fato de que em muitos desses cursos há explicitamente uma disciplina que visa cumprir a resolução CNE/CP de 1º de junho de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o que se dá por meio de disciplinas como História e Cultura Afro-Brasileira (UFCG), História da África (UFMA), História e Cultura Afro Brasileira, Relações Étnico-Raciais (UNEB), História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (UESB). Apesar da obrigatoriedadeposta pelo parecer, não me parece que os cursos de Ciências Sociais demandem, necessariamente, uma disciplina específica para tanto, uma vez que o debate sobre as relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e indígena perpassa toda a formação do campo das Ciências Sociais o Brasil, havendo diversos paradigmas da interpretação desse fenômeno (GUIMARÃES, 1999; MOTTA, 2000), que se confundem com a própria história dessas Ciências aqui, a impressão que nos passa, é que se trata muito mais de um cumprimento de uma exigência legal que o reconhecimento da relevância da discussão no sentido mais estrito.

A UNILAB por possuir um formato muito singular de universidade, prezando por um amplo diálogo com os demais países de língua portuguesa, especialmente os africanos, encontramos um currículo mais destoante que

conta com disciplinas como Estudos Africanos I e II, Sociologia Africana I e II, Formação dos Estados Nacionais na África, Formação dos Estados Nacionais na América Latina, Relações Internacionais e Desenvolvimento, Sociologia do Nordeste Brasileiro. E mesmo na formação referente aos componentes didático-pedagógicos esta marca se faz presente por meio de disciplinas como Filosofia da Ancestralidade e da Educação, Política Educacional nos Países da Integração, Psicologia Africana. Chama a atenção que sendo esse um curso de licenciatura em Sociologia, ofertado como uma possibilidade do segundo ciclo do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas, os conteúdos de Antropologia e Ciência Política não aparecem como componentes obrigatórios, porém se fazem presente no primeiro ciclo.

No caso específico do curso criado pela UFMA merece uma análise a parte, uma vez que, se inserem dentro da discussão mais ampla sobre o Processo de Bolonha e a Universidade Nova no Brasil, cujo um dos focos é justamente a formação dentro de cursos interdisciplinares (LIMA, AZAVEDO, CATANI, 2008), como também se liga às próprias mudanças que vêm ocorrendo no Ensino Médio e nas formas de ingresso do Ensino Superior, que se substanciam por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), atualmente a principal forma de acesso ao Ensino Superior, em especial às Universidades Públicas cuja avaliação se dá por meio de Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que não está organizado por disciplinas, mas sim por áreas do conhecimento, sendo as Ciências Humanas e suas Tecnologias e uma delas, formadas nesse caso pela Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

Ante a um cenário em que o Ensino Médio não possui uma identidade muito clara, que não seja como uma fase que deve ser ultrapassada visando o ingresso no Ensino Superior e/ou a Formação Profissional (KRAWCZYK, 2011), as mudanças que são vivenciadas nas políticas de acesso à universidade certamente possuem um impacto considerável sobre sua realidade, e, consequentemente, sobre a formação de docentes

que atuarão nesse nível de Ensino. Se o processo de reintrodução da Sociologia no Ensino Médio foi capaz de aumentar em quase 80% o número de cursos de Formação de Professores nessa área em apenas 5 anos, é de se esperar que as próximas mudanças vivenciadas no currículo escolar também tenham mudanças amplas e rápidas nestas graduações, neste sentido, parece-nos que o curso de Licenciatura em Ciências Humanas da UFMA tanto pode ser tomado como um indicativo de uma tendência mais geral que logo pode ser assumida pelos demais cursos, como também pode refletir apenas a pouca autonomia do campo com relação às mudanças nas políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta breve reflexão sobre os novos cursos de Formação de Professores de Sociologia no Nordeste visou, antes de mais nada, chamar a atenção sobre a relação entre as políticas educacionais voltadas para a Educação Básica e a formação de professores, destacando não apenas o efeito mais imediato que a introdução de uma disciplina pode causar, que se refere à criação de novos cursos, como também a como essa ação leva a uma nova reflexão sobre os modelos de formação de professores. Em todo o caso ainda muitos desafios estão em aberto, pois se Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Sociais (2004) reconhecem a necessidade de haver competências e habilidades próprias ao licenciado, quais sejam: a) domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; b) domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino; estas esbarram no fato de não haver clareza sobre quais são os conteúdos básicos a serem lecionados na Educação Básica, o que se deve à ausência de um currículo nacional¹⁴, bem como na falta de tradição da disciplina no currículo escolar, o que não será facilmente resolvido, ainda que as

14 Nesse momento está em discussão a elaboração de uma Base Nacional Curricular Comum para todas as disciplinas que compõem a Educação Básica, todavia, não podemos olvidar que a “simples” elaboração de um documento de abrangência nacional não garante a efetivação da implementação de tal proposta curricular, tendo em vista os múltiplos agenciamentos aos quais são submetidos os sujeitos que vivenciam a prática escolar.

demandas sejam urgentes.

Outro aspecto que caberia destacar nessas considerações finais diz respeito ao fato de que em muitos desses cursos (UFMA, UESC, UNIVASF, UFPB, UFCG, UPE) já encontra-se em desenvolvimento o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à – PIBID, que tem sido destacado pela potencialidade e capacidade de dinamizar os cursos de Formação de Professores de Sociologia (SILVA, 2012; ALMEIDA, GONÇALVES, 2012; OLIVEIRA, LIMA, 2013), os demais cursos que ainda não o possuem são demasiadamente jovens.

Em termos de perspectivas abertas soa bastante plausível acreditar que a médio prazo a abertura desses cursos propicie o fomento de pesquisas sobre Ensino de Sociologia, ampliando este campo ainda em formação. Um sinal nesta direção foi a criação em 2012 do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, junto à Fundação Joaquim Nabuco em Recife, que tem como público-alvo justamente os professores de Sociologia que estão atuando na Educação Básica e os egressos das Licenciaturas em Ciências Sociais.

O cenário criado ainda é bastante novo, mas nos aponta para uma perspectiva otimista com relação aos cursos de Formação de Professores de Ciências Sociais no Nordeste, ainda que observemos uma desaceleração dessa expansão, todavia, um balanço mais efetivo das questões levantadas aqui só poderão ser realizadas a médio prazo, tendo em vista que a maioria de tais cursos ainda não formaram suas primeiras turmas, a partir de então poderemos ter uma maior clareza sobre o impacto desses novos modelos na formação docente.

REFERÊNCIAS

‘BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de agosto de 1971.

_____. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de outubro de 1982.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de junho de 2008.

_____. Parecer CNE/CBE nº 38/2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de agosto de 2006.

_____. Parecer CNE/CES nº 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2001.

_____. Resolução CNE/CP nº 1/2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004.

ALMEIDA, Rosemary de Oliveira.; GONÇALVES, Danyelle N. A prática compreensiva na formação docente em sociologia: uma experiência a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência . Revista Cocar. v. 6, n. 1, p. 77-86, 2012.

ALVES, Eva Maria Siqueira; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura. Aspectos Históricos da cadeira de Sociologia nos Estudos Secundários (1892-1925). Revista Brasileira de História da Educação, v. 12, p. 31-51, 2006.

CARVALHO, D. P.. A nova Lei de Diretrizes

- e Bases e a formação de professores para a Educação Básica. Ciência & Educação. v 5, pp. 81-90.1998.
- CUNHA, Luiz Antonio. A educação na sociologia: um objeto rejeitado?. Cadernos Cedes., vol. 27, p. 9-22, 1992.
- _____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. Educação e Sociedade, v. 25, n.88, p. 795-817, 2004.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Educ. Soc., vol.20, no.68, p.109-125.1999.
- FERREIRA, Vanessa do Rêgo; OLIVEIRA, Amurabi. O Ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 37, n. 1, p. 31-39, 2015.
- FREITAG, Barbara; COSTA, Wanderly F; MOTTA, Valéria R. O Livro Didático em Questão. São Paulo: Cortez, 1993.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., vol.31, no.113, p.1355-1379. 2010.
- GUELFI, Wanirley Pedroso. A Sociologia como disciplina escolar no Ensino Secundário brasileiro (1925-1942). 2001. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Baianos e paulistas: duas “escolas” de relações raciais?. Tempo soc. vol.11, no.1, p.75-95. Maio 1999.
- HANDFAS, Anita. A Formação do Professor de Sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos. In: _____. OLIVEIRA, Luiz Fernandes. (Org.). A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 187-196.
- _____. Formação dos professores de sociologia: um debate em aberto. In: _____. MAÇAIRA, Julia Polessa (orgs.). Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012. p. 23-55.
- JACKSON, L. C. . Gerações pioneiras na sociologia paulista (1940-1965). Tempo Social, v. 19, p. 115-130, 2007.
- KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. Cad. Pesqui., vol.41, no.144, p.752-769, 2011.
- LÉDA, Denise B.; MANCEBO, Deise. REUNI: Heteronomia, precarização da Universidade e do Trabalho Docente. Educação e Realidade, v. 34, p. 49-64, 2009.
- LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânia Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. Avaliação, vol.13, no.1, p.7-36. 2008.
- MACHADO, Celso de Souza. O ensino de sociologia na escola secundária: um levantamento preliminar. Rev. Fac. Educ., São Paulo. Vol 13, n º 1, p. 115-142. 1987.
- MARTINS, Carlos Benedito C. . O Ensino Superior Brasileiro nos anos 90 . São Paulo em Perspectiva, v. 14,n. 1, p. 41-60, 2000.
- MEUCCI, Simone. Artesania da sociologia no Brasil: contribuições e interpretações de Gilberto Freyre. Curitiba: Appris, 2015a.
- _____. Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.
- _____. Sociologia na Educação Básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. Ciências Sociais UNISINOS, v. 51, n. 3, p. 251-260, 2015b.
- MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cadernos CEDES, v. 31, p. 359-382, 2011.
- MOTTA, Roberto. Paradigmas de interpretação das relações raciais no Brasil. Estud. afro-asiát., no.38, p.113-133. 2000.

- NEVES, C. E. B.; RAIZER, Leandro. FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, v. 17, p. 124-157, 2007.
- OLIVEIRA, Amurabi. Cenários, Tendências e Desafios na Formação de Professores de Ciências Sociais no Brasil. *Política & Sociedade*, v. 14, n. 31, p. 38-61, 2015a.
- _____. Revisitando a História do Ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum. Education* vol 35, n 2, 2013.
- _____. Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. Em Tese, v. 12, n. 2, p. 6-16, 2015b.
- OLIVEIRA, Amurabi; BRUM, Ceres. Ciências Sociais à a Distância: apontamentos sobre os desafios da formação de professores no Brasil. O Públíco e o Privado (UECE), s/v, n. 24, p. 26-39, 2014.
- OLIVEIRA, Amurabi; CAREGNATO, Célia . Um balanço das discussões sobre formação de professores de ciências sociais no Brasil. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin; MOCELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro. (Org.). Rumos da Sociologia no Ensino Médio: ENESEB 2015, formação de professores, PIBID e experiências de ensino. Porto Alegre: Cirkula, 2016, p. 73-86.
- OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo Pinheiro. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino de sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNLD 2015. *Ciências Sociais UNISINOS*, v. 51, n. 3, p. 279-289, 2015.
- OLIVEIRA, Amurabi; LIMA, Vilma Soares. Formação de Professores em Ciências Sociais: Desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID. *Inter-Legere*, s/v, n 13, p. 140-162, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?. São Paulo: Cortez, 2012.
- SANTOS, Mário Bispo. A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. (org.). *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 131-180.
- SARANDY, Flávio. Ensino de Sociologia: insulamento e invisibilidade de uma disciplina. In: FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça (orgs.). *Sociologia na Sala de Aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. p. 47-72.
- SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Editores Associados, 2011.
- SILVA, Graziella Moraes Dias da. *Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-79)*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002.
- SILVA, Ileizi L. F.. A Sociologia no ensino médio: desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos*, v. 8, p. 403-427, 2007.
- _____. Pensando sobre as experiências de formação de docentes de sociologia no Programa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES: modelos de estágio em gestação na Universidade Estadual de Londrina-Pr.. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (Org.). *Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais*. 1ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRRJ, 2012, p. 43-55.
- (Footnotes)
- 1 Lembrando que estamos nos referindo aqui ao curso de Licenciatura em Ciências Humanas com habilitação em Sociologia, que existe em três campi da UFMA, Bacabal, Imperatriz e São Bernardo, com a oferta de 60 vagas em cada um destes.

LA DOCENCIA REFLEXIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA

Ana Lucía Paz Rueda*

RESUMEN

Este artículo presenta algunas reflexiones, producto de un proceso de investigación doctoral, en torno a la enseñanza de la Sociología en Colombia, desde el concepto de docencia reflexiva. Es, fundamentalmente, una reflexión basada en revisión documental y datos empíricos sobre algunos rasgos de la enseñanza de la sociología en Colombia, y centra su mirada en el oficio docente. Se parte de la idea de que la docencia reflexiva es central para comprender los procesos de enseñanza de la disciplina que, a su vez, están estrechamente ligados a la manera en que se conforman los currículos de los programas, a la manera en que se asume la enseñanza de la teoría y la metodología y a las formas en que los docentes se acercan a la enseñanza del pensamiento crítico, asunto central a la disciplina sociológica. El artículo define el problema de la enseñanza de la sociología desde estas perspectivas, describe brevemente las características de los 15 programas de Sociología existentes en el país y sus áreas curriculares, analiza los retos y tensiones propias de la enseñanza de la Sociología frente a la formación disciplinar y se aproxima a la necesidad de entender la docencia en sociología a partir de las experiencias prácticas que conducen a enseñar efectivamente el pensamiento crítico.

Palabras clave: *Docencia reflexiva, Enseñanza de la Sociología, Pensamiento Crítico, Experiencia sociológica.*

A DOCÊNCIA REFLEXIVA NO ENSINO DA SOCIOLOGIA

RESUMO

Este artigo apresenta algumas reflexões, produto de um processo de investigação doutoral, em torno do ensino da Sociologia na Colômbia, desde um conceito de docência reflexiva. É, fundamentalmente, uma reflexão baseada em revisão documental e dados empíricos sobre alguns recursos do ensino da sociologia na Colômbia, e centra seu olhar no ofício docente. Se parte da idéia de que a docência reflexiva é centralizada para compreender os processos de ensino da disciplina que, a sua vez, estão estreitamente ligados à maneira em que se conformam os currículos dos programas, a maneira em que se assume o ensino da teoria e a metodologia e as formas em que os docentes se aproximam ao ensino do pensamento crítico, assunto central à disciplina sociológica. O artigo define o problema do ensino da sociologia desde as perspectivas, descreve brevemente as características dos 15 programas de Sociologia existentes no país e suas áreas curriculares, analiza os desafios e as tensões próprias do ensino da disciplina frente a formação disciplinar e se aproxima à necessidade de entender a docencia em sociologia a partir das experiências práticas que conduzem o ensinar efetivamente ao pensamento crítico

Palavras chave: *docência reflexiva, ensino da sociología, pensamento crítico, experiência sociológica*

REFLECTIVE TEACHING IN THE TEACHING OF SOCIOLOGY

ABSTRACT

This article presents several reflections, result of a PhD research process, about the teaching of Sociology in Colombia. It is based on the concept of reflective teaching. It is, basically, a reflection based on an empirical and documental data review about some of the features of the teaching of sociology in Colombia and it focuses on the teaching profession. It originates on the idea that reflective teaching is central to understand the teaching process of the discipline, that, at the same time, is strongly linked to the way in which the curricula of the different programs is designed; to the way in which theory and methodology are taught and to the way in which teachers approach critical thinking teaching, a central concern in the sociological discipline. The article defines the problem of teaching sociology from these perspectives; it describes briefly the characteristics of the fifteen sociology programs existing in the country and their curricular areas. It also analyses the challenges and tensions distinctive of the teaching of the discipline facing professional training. It also approaches the need of understanding teaching in sociology based on practical experiences that lead to teaching critical thinking

* Phd. En Educación de la Universidad de Deusto (País Vasco), Magister en Sociología y Socióloga de la Universidad del Valle (Cali, Colombia). Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Icesi, Cali, Colombia. Con amplia trayectoria en temas de Sociología de la Educación, oficio docente, intervención social y Conflicto y Convivencia en el sistema educativo. Contato: apazrueda@icesi.edu.co

effectively.

Key words: *reflective teaching, teaching of sociology, critical thinking, sociological experience*

EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA

Son muy escasos los estudios sobre la enseñanza de la Sociología en el nivel universitario en Colombia y en general en América Latina. Esta información es importante porque sus docentes, en general, no tienen preparación específica para la docencia y trabajan en condiciones complejas en medio de un oficio y una disciplina de poco prestigio (Gómez, 2009; Tenti, 1999, 2007; Mizala, 2007, Tedesco, 2007; Esteve, 2007;) y porque la disciplina es altamente compleja y goza de un estatuto actual crítico, que involucra su futuro y su identidad, y por lo tanto pone en tensión su enseñanza (Cole, 2001; Dubet, 2012; Hays, 2007; Hill, 2007; Lanz, 1998). En medio de esta complejidad interesa entender cómo los docentes vinculados a carreras de Sociología en Colombia enseñan la disciplina. Para ello se analiza como construyen sus Experiencias y enfrentan los retos que les impone esta compleja disciplina.

La enseñanza de la Sociología reta el oficio del sociólogo más allá de su papel como pensador e investigador; lo reta, sobre todo, en cuanto está obligado por las características de la disciplina a pensar críticamente, más allá de sus propias técnicas y teorías (Bourdieu & Passeron, 2002; Andrade, 2010, Llopis, 2003; Pipkin, 2003). Si a la complejidad de sus contenidos se añade que actualmente la disciplina discurre en medio de una larga crisis (Cole et.al. 2001) y que las condiciones del sociólogo en Colombia son complejas, se hace evidente que su enseñanza requiere de una amplia reflexividad (Bourdieu & Wacquant, 2005). En este orden de ideas hay muchos y disímiles frentes por atender: hay quienes señalan la importancia de centrarse en las implicaciones de la enseñanza de las metodologías, teorías o Sociologías Especiales (Smelser, 1994; Van Meyer, 1994; García-Ferrando, 1979; Alvira, 1986; Scribano, 2006); otros autores señalan que además se requiere atender sus bases epistemológicas y sus paradigmas (Bourdieu & Passeron, 2002; Cicourel, 1982; Bauman, 1994; de Sousa, 2009); algunos autores más defienden la importancia de

entender el papel social de la Sociología (Cataño, 1990; Gómez, 2004; Tenti, 1999, 2007; Bernstein, 1990, 1997, 2000; Tamayo, 2007); mientras otros apelan a involucrar la Sociología en la enseñanza en diversos niveles como la educación básica y secundaria, en otras carreras y en la investigación interdisciplinar (Di Tella & Martin, 2007; Pipkin, 2009). Esto pone en evidencia la importancia de centrarse en el análisis de saberes disciplinares y no disciplinares; lo que da cuenta de la complejidad del abordaje.

La docencia en Sociología, así como en otras disciplinas, podría entenderse como un campo de estudio mixto, que se ocupa de entender cómo se enseña un saber complejo (Jarauta & Medina, 2010; Vasco, 1990; Cataño, 1990).

Se destaca el trabajo de Llopis (2003), quien plantea la necesidad de reconocer que la Sociología no se basta a sí misma para ser enseñada; si bien sus vínculos con los métodos de la ciencia son fuertes, tampoco de ello deriva su enseñanza, que debe basarse en epistemes constructivistas. Un profesor de Sociología debe estar en capacidad de interrogar la relación entre los contenidos y la realidad social, en un proceso dialógico que reconozca que los estudiantes son actores sociales con capitales y procesos específicos, en el marco de un contexto socioeducativo determinado. El docente de Sociología no solo se preocupa por contenidos y maneras de proceder en la disciplina, sino por la relación pedagógica crítica que implica; es decir, está enmarcado en un proceso didáctico que le obliga a resignificar los contenidos propios de la disciplina.

Así lo señala el autor, con contundencia:

La Sociología debe remontar la idea de que el conocimiento científico goza de la misteriosa virtualidad y del portentoso privilegio de imponerse por sí mismo, es decir, que crea y garantiza las condiciones y estrategias de su correcta transmisión y recepción, esto resulta especialmente pernicioso en el ámbito universitario (Llopis, 2003: 57).

Otros autores Latinoamericanos, como Pipkin (2004), Di Tella (1997), Ribeiro (2009) y De Sousa (2009), reconocen explícitamente que la enseñanza de la Sociología es muy compleja porque, por una parte, supone dominar los amplios cuerpos teóricos y metodológicos de una vasta disciplina, que además debe responder a variados contextos epistemológicos, y, por otra, requiere un proceso reflexivo sobre las ideologías que soportan lo que se enseña. En otras palabras, enseñar Sociología implica preguntarse su *por qué* y su *para qué*, lo que supone además, en un contexto de alta complejidad social como el colombiano, tener claridad sobre los problemas y temas sociales más sensibles y relevantes.

Para Pipkin (2004), un profesor de Sociología tiene una ardua tarea reflexiva en varios frentes: por un lado, pensar sobre su propia historia, sus aprendizajes académicos y sus maneras de proceder en un ejercicio de reflexividad y autocrítica que le permitan resignificar sus propias experiencias y aprendizajes, y por el otro, articular la lógica del análisis sociológico, su significatividad psicológica y su relevancia social para transferir los saberes a otras problemáticas, experiencias y campos del saber. Además, debe saber diseñar su proceso didáctico en relación con el contexto sociocultural y con la función social de una educación basada en valores éticos y democráticos; y en consecuencia, seleccionar y organizar contenidos, diseñar secuencias didácticas, seleccionar y utilizar materiales educativos, establecer criterios de evaluación coherentes con los objetivos y con las formas de intervención didáctica y, al mismo tiempo, analizar su práctica y proponer correcciones a su función docente. Finalmente, debe comprender la relevancia de la enseñanza de la Sociología, fundamentada y en coherencia con un marco teórico; con categorías conceptuales y metodológicas acordes con el paradigma al que suscriban los estudiantes.

Las características de la sociología, ya mencionadas, dejan entrever posibilidades en la docencia reflexiva, como una vía para articular el saber sociológico y su enseñanza.

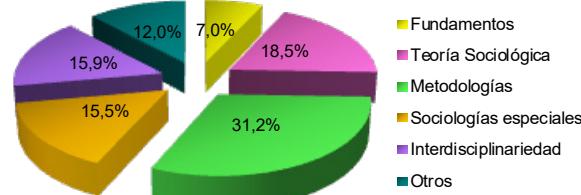
ASUNTOS GENERALES DE LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA EN COLOMBIA.

En Colombia existen 15 programas de Sociología, 9 se dictan en universidades públicas y 6 en universidades privadas. Son carreras con un promedio de 154 créditos.

Respecto al perfil ocupacional, en general, las misiones de las carreras en Colombia definen al sociólogo como transformador de la realidad social. De hecho, la referencia al saber intervenir y transformar las sociedades aparece en las páginas web del 67% de las universidades analizadas.

En los currículos, el mayor peso está en las asignaturas metodológicas (31,2%), seguidas de las Teorías (18,5%) y de las Sociologías Especiales (15,5%). Es decir, se trata de una formación fuertemente metodológica pero que equilibra con las teorías generales y específicas, tal como se ve en el siguiente gráfico:

Gráfica N° 1. Distribución de asignaturas por Categorías en Colombia¹.



Fuente: elaboración propia a partir de base de datos de Icesi, 2011.

La composición de los pensum se caracteriza por la notoria presencia de materias de tipo tradicional (Dubet, 2010, 2011). En los tres tipos de asignaturas más importantes, que son los fundamentos, las teorías sociológicas y las metodologías, los porcentajes de asignaturas no tradicionales son bajos.

En cuanto a la teoría sociológica, los dos tipos de materias que más se dictan son Sociología Clásica (26,8%) y las escuelas y corrientes o profundizaciones (21,0%). La mayoría de asignaturas que integran estas dos categorías son sobre autores. Algunas se enfocan

¹ Para el análisis de los datos se clasificaron las asignaturas existentes en estas 6 categorías.

exclusivamente en Marx, Weber y Durkheim, fundadores de la disciplina, y en temas también clásicos en la enseñanza de la Sociología como el funcionalismo, el estructuralismo, el positivismo, la escuela crítica o las parejas acción/estructura, objetividad/subjetividad, orden/caos, etc. Únicamente el 8,7% alude a temas más actuales.

Las metodologías son las asignaturas que más se dictan en Colombia (31,2%). Los tres tipos más frecuentes son: fundamentos de investigación (31,0%), las prácticas laborales y trabajos de Grado (con evidencia de alto contenido metodológico aunque no estrictamente metodológicas), (16,8%) y las metodologías sociológicas (16,4%). Por otra parte, la categoría Metodologías Sociológicas incluyen procesos, que dan cuenta del interés por los diálogos metodológicos. A pesar de estas consideraciones, del total de materias metodológicas que se dictan en Colombia, solo el 14,2% son sobre la combinación de métodos de las diferentes disciplinas; algunas de ellas ponen en diálogo a la Sociología con saberes técnicos y administrativos, que atienden nuevos temas, cada vez más demandados en el país.

Como se ve a través de los datos presentados, el peso de la disciplina está fuertemente asentado en lo que Dubet (2011) denomina la Sociología clásica. Se enseñan las piedras angulares de una disciplina creada para comprender las sociedades de la modernidad plena, que se han extendido como los cánones de la disciplina. De ahí deviene buena parte de su rigor en los procedimientos, pero también sus crisis, porque pareciera que la disciplina no logra ajustarse a los requerimientos de las sociedades actuales (Cole, 2001; Bruner, 1997; Dubet, 2011).

Estos rasgos se encuentran, por ejemplo, en el fuerte peso de los clásicos; en el uso de «falsos hitos» (Dubet, 2012), como acción/estructura, orden/caos, cambio/estabilidad, holismos/individualismo, objetividad/subjetividad, etc; en la división teórica por escuelas tradicionales como funcionalismo, estructuralismo, escuela crítica, etc.; en la escasa presencia de las asignaturas basadas en temas y problemas actuales como las emociones, el cuerpo o el género; y en la presencia de asignaturas de sociologías especiales, que son, más que temáticas, continuidad de cursos teóricos clásicos y modernos. En buena medida, se refleja también en la enseñanza de las metodologías, en

donde la magnitud de la lógica cuantitativa, con base estadística, es fuerte y se suma a la enseñanza de una metodología cualitativa que responde a las técnicas básicas legitimadas sin mayores giros hacia métodos novedosos, mixtos o integrados, como sugieren Van Meyer (2004) y Dubet (2010, 2011, 2012).

La enseñanza de la Sociología en Colombia tiene, entonces, un fuerte peso de lo que Dubet llama «una Sociología oficial». Así, «la disciplina pierde creatividad, acumula saberes, teorías y métodos rutinariamente» (Dubet, 2012:34) y se debilita.

Se puede señalar que esta composición de los pensum de la carrera de Sociología, reta la enseñanza desde la perspectiva de la docencia reflexiva, que está fuertemente asentada en el cambio y el trabajo novedoso y práctico. Como muchos autores señalan, la docencia reflexiva se ve limitada por currículos generalmente sobrecargados de conocimientos disciplinares y metodológicos (Schön, 1992; Cifali, 2005; Escudero, 1999).

A pesar de ello, es innegable la presencia, aunque con un peso menor, de giros curriculares importantes; las sociologías especiales hablan de la enseñanza de movimientos sociales, género, cambio social, sociología del trabajo y de la cultura, entre otros, que señalan el paso de la idea de sociedades estables, estructuras, sistemas, hacia enfoques centrados en entender cómo se transforman las sociedades a través de las acciones de los sujetos.

En algunas universidades, en los cursos de metodología, se da paso a nuevos enfoques como los laboratorios para el análisis integrado de datos o los talleres de metodologías mixtas, o incluso espacios para métodos creativos. Algunas, evidentemente, están orientadas a enseñar a trabajar directamente con la gente; con los ciudadanos o con las comunidades. Hay evidencia de que en ellas se involucra al actor como un agente de su propia vida, pero hasta ahora son más la excepción que la regla. Consolidar estas apuestas contribuirían a «superar las falsas disputas metodológicas» (Dubet, 2012; Van Meyer, 2004) que se asientan sobre lo cuantitativo y lo cualitativo, para dar paso a formas de enseñanza que vayan de las interpretaciones a los datos y de los datos a los

análisis, en un movimiento continuo que cuide la adecuación de las preguntas planteadas; que recoja los significados que los individuos dan a su acción, a los tipos de interacciones sociales que las afectan y a las racionalidades de la acción, más que el método mismo.

El uso de métodos mixtos, que involucren el actor social, apunta a producir un espacio de conocimiento común, superando la contradicción entre dos posiciones. Por un lado, rechaza la idea de que el conocimiento erudito y el natural están separados, lo que se conoce como «ruptura epistemológica» (Bourdieu, 2005), y por el otro lado, postula que los actores saben lo que hacen, pero no desde el sistema en el que actúan; por tanto, para comprender el sentido de sus acciones no basta con sus respuestas espontáneas, sino que es necesario, contextualizarlas (Dubet, 2012).

Estos giros son importantes porque los métodos y técnicas son válidos si enseñan a adecuarse a las experiencias del actor; para eso es central un ejercicio docente que permita vivir el fenómeno, enfrentarse a él en la vida cotidiana, sumergirse en las lógicas de lo que se estudia.

Nada puede reemplazar la inmersión en ámbito y los problemas que se estudian: solo así se comprende cómo viven los demás y se evitan contrasentidos [...]. No hay, entonces, una disputa de métodos; todos son útiles a condición de saber qué hacer con ellos y qué esperar de ellos. El método sociológico siempre es una relación social entre un actor y un investigador y eso significa atribuir una posición al otro (Dubet, 2011: 107).

Por otra parte, es importante señalar que hay escasa evidencia de la enseñanza práctica de la Sociología tanto en las teorías como en los métodos. Los métodos en sí mismos no son necesariamente prácticos; deben darse en medio de proyectos de investigación en marcha, de salidas de campo o de «laboratorios», o, en general, a través de estrategias experienciales (Schön, 1992). Llama la atención que en una disciplina centrada en la investigación sean escasos los escenarios prácticos.

En la enseñanza de la teoría los desafíos son fuertes, la originalidad es escasa, propio de,

como se ha dicho, una Sociología que parece estar atada a sus fundadores. No se trata de negar la Sociología clásica, sino de abrirla y asumirla con flexibilidad. La enseñanza por escuelas, sistemas y clásicos constituye más de la mitad de los cursos teóricos; es necesario moverse hacia otros lugares conceptuales, hacer apuestas por teorías de alcance medio (Dubet, 2011). También es importante reconocer que, frente a esto, hay caminos avanzados; lugares «híbridos» de construcción del saber (Dogan, 1994), como los estudios sobre territorio, etnia, género, trabajo, artes o cotidianidades, que parecen abrir nuevas rutas en la enseñanza de la disciplina.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA REFLEXIVA EN SOCIOLOGÍA

Más allá de los saberes teóricos y metodológicos propios de la disciplina, la docencia en Sociología debe empeñarse en superar la relación lineal entre el conocimiento técnico y científico y las prácticas ligadas a ello. En la formación de pensadores reflexivos lo prioritario es la transmisión del sentido del oficio; sentido conferido a través de las experiencias que son siempre subjetivas. La complejidad es doble porque implica entender cómo se construyen los saberes y técnicas propias del oficio, tanto como la manera en que ello conforma experiencias disímiles en cada sujeto. Así, la Sociología sería entendida como un saber derivado de las interpretaciones que los actores dan al saber en el marco de esas experiencias.

En la formación profesional hay una suerte de tensión entre el saber de referencia (disciplinar) y el saber pedagógico o didáctico. Es aún discusión frecuente entre docentes de Sociología si para enseñar basta con dominar ampliamente los saberes teóricos y los prácticos. El concepto de *transposición didáctica* (Chevallard, 1991) diferencia entre los saberes académico científicos y técnicos, y los saberes del oficio, que no provienen de la ciencia ni de la técnica, pero que le son indispensables. Son saberes difusos, imprecisos y su observación directa es difícil. La transposición didáctica permite ver que entre los contenidos de la enseñanza y los aprendizajes

efectivos y duraderos del alumnado hay desfases que al final alejan notablemente lo pretendido de lo logrado (Perrenoud, 2004).

Es importante, entonces, detenerse en las diferencias entre la profesionalización en Sociología y la profesionalización docente en Sociología. Evidentemente, formar en la disciplina no significa formar para el oficio docente. Se puede afirmar que formar un sociólogo crítico y reflexivo implica un fuerte componente práctico, pero la práctica en sí misma y la práctica reflexiva o crítica no son lo mismo. Se trata de un giro en la concepción de la formación que, de acuerdo con Perrenoud, se configura alrededor de los siguientes presupuestos: a) una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y sus transformaciones, b) un conjunto de competencias claves, c) un plan de formación organizado alrededor de las competencias, d) un aprendizaje mediante el enfrentamiento de problemas, e) una verdadera articulación entre teoría y práctica, f) una organización modular y diferenciada, g) una evaluación formativa por competencias, h) unas herramientas de integración de los conocimientos adquiridos y i) la cooperación negociada con otros profesionales. Se trata de un proceso centrado en la acción y en las finalidades y valores que la sustentan. En ese sentido, la Docencia reflexiva ayuda a analizar dilemas, a crear elecciones y a asumirlas, a tener una relación más activa frente a la complejidad, a aumentar la capacidad e innovación, a dar sentido al trabajo y a la profesión, a afrontar cambios, a valorar la legitimidad de las acciones y a decidir y negociar prioridades (Perrenoud, 2010).

Para que se forje la reflexividad propia de la Docencia reflexiva, se requiere de un entrenamiento analítico, metódico, regular, instrumentado y voluntario orientado a compensar la superficialidad de la formación profesional, reforzar los saberes basados en la experiencia, afianzar compromisos políticos y éticos, permitir hacer frente a tareas complejas y favorecer la capacidad e innovación (Perrenoud, 2004).

Algunos de esos asuntos son tratados en medio del proceso mismo de investigación sociológica, pero cabe, también aquí, la diferencia entre ser sociólogo investigador o sociólogo docente. Si bien en ciencias sociales la investigación provee

de elementos comunes a la acción reflexiva, no es suficiente para ello. Controlar los elementos de subjetivación y análisis, dominar el pensamiento abstracto, debatir y observar metódicamente son elementos compartidos entre la investigación y la práctica reflexiva.

Pero otros asuntos como ajustar los esquemas propios de la acción para hacerlos más eficientes en casos concretos, integrar ampliamente saberes con otra disciplinas, desarrollar estrategias para organizar la memoria, asumir el trabajo autónomo y ampliar la capacidad para manejar el conflicto son específicas de la Docencia reflexiva.

Probablemente el elemento más importante en la formación del sociólogo es su capacidad para investigar. El Pensamiento Crítico está en relación con la investigación. Por lo tanto, el debate sobre si la investigación en sí misma promueve el pensamiento reflexivo y crítico es de primer orden. Tanto Schön como Perrenoud indican que la conjugación teórica y metodológica no engendra necesariamente un Pensamiento Crítico o reflexivo, porque el reto no consiste solamente en enseñar las claves epistemológicas de la investigación sino otras claves pedagógicas que permitan enfrentarse a la complejidad del mundo de hoy. Incluso Perrenoud invita a deshacerse de cuatro «ilusiones»: la científica, la disciplinaria, la objetivista y la metodológica. Se trata de reconocer la fragilidad de los saberes teóricos y metodológicos en ciencias sociales y por tanto la imposibilidad de que los principios pedagógicos se asienten sobre ellos; estos saberes cubren solamente una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Perrenoud, 2010; Schön, 1992).

Las disciplinas científicas, entre ellas la Sociología, responden a altos niveles de complejidad, delimitación de sistemas y cuerpos teóricos, tendencias ideográficas y nomotéticas y, en general, una fuerte asimilación de asuntos teóricos, técnicos y valorativos que definen su identidad disciplinar. Ella se asume fuertemente ligada a la enseñanza de la investigación y a la crítica de los sistemas sociales. Se enseña como una ciencia unificada y en cierta medida autosuficiente. De acuerdo con Dubet (2012), probablemente de ahí provenga su fuerte identidad disciplinar, pero de ahí deriva también su escasa y reciente relación con otras disciplinas

y su incipiente proceso de construcción interdisciplinar.

En clave de su enseñanza, si bien la Sociología debe apelar a un campo social identificable, también debe crear un conjunto de prácticas educativas que fomente explícitamente la interacción y la investigación entre varias disciplinas. Eso implica riesgos evidentes. Por ejemplo, obliga a los investigadores a explorar diversos campos de trabajo diferentes a su formación y por ende a aventurarse con productos y publicaciones cuyos criterios de legitimidad escapan al aval de la Sociología ortodoxa. Las reglas de validación externa son diferentes en casos de producción interdisciplinar.

Otro asunto que pone en tensión al Pensamiento Crítico, y por lo tanto a la Docencia reflexiva con la investigación, es la ilusión objetivista. Perrenoud, en línea con Dubet, señala cómo las teorías comprensivas consideran las teorías de la acción o de la subjetividad como construcciones mentales fundamentadas en las conductas individuales y colectivas que no necesariamente gozan de validez científica, porque devienen de la idea de un sujeto incapaz de percibir su propia complejidad. Esta «falta de conciencia» está presente en el sentido común, cuya discusión es, en buena medida, la base de las ciencias sociales. La investigación usa el sentido común, pero lo supera organizando esa complejidad alrededor de cuerpos teóricos. Pero la investigación olvida que, por una parte, regresa al actor en busca de sentidos y, por otra, hace una teoría de las acciones subjetivas; es decir, entra en el juego de la doble interpretación, lo que implica una intensa tarea comprensiva y crítica que es la que le permite superar el sentido común que tanto critica (Perrenoud, 2010).

A través del desarrollo del Pensamiento Crítico que conlleva la Docencia reflexiva, lo que se enseña a los sociólogos no es solo a investigar, sino, a través de la investigación, a ponerse en contacto con las miradas de otros, a crear preguntas diversas, a desentrañar rasgos ocultos, reconstruir sistematicidades, establecer conexiones invisibles, es decir, a fomentar la práctica reflexiva. Desde esta perspectiva pedagógica la investigación es un medio, no un fin en sí mismo.

La investigación [...] es un punto de acceso a un terreno común, en el que la postura científica y la postura práctica pueden reunirse con la voluntad de dilucidar ciertos fenómenos para comprenderlos o dominarlos mejor en la unión del saber local y el método científico (Perrenoud, 2010: 99).

En resumen, formarse para la investigación significa saber establecer objetivos y construir problemas de estudio, cuerpos teóricos, preguntas e hipótesis, pero formar sociólogos reflexivos significa, en medio de ello, estimular las otras disposiciones permanentes en medio de cualquier acción prestando especial importancia a los modos en los que se construye el saber.

En otras palabras, si bien la investigación y práctica reflexiva son complementarias, presentan notables diferencias en sus objetivos, su función, su postura y sus criterios de validez. A su vez, tienen objetivos diferentes; la investigación se interesa por los hechos, mientras que la práctica reflexiva observa el trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su contexto inmediato. La investigación contempla saberes de alcance general que se integran a teorías y la práctica reflexiva forma conciencia sobre el proceso de aprendizaje en contextos específicos. La investigación pretende describir y explicar; la práctica reflexiva quiere comprender para optimizar el saber. La investigación invoca la objetividad y la práctica reflexiva invoca la reflexión íntima del sujeto sobre lo que aprende. Todo esto requeriría de las escuelas de Sociología al menos dos apuestas: ampliar la concepción de la investigación y de la formación en investigación para incluir la reflexividad y crear estrategias para desarrollar la práctica reflexiva independientemente de la investigación (Perrenoud, 2010).

DOCENCIA REFLEXIVA Y EXPERIENCIA PRÁCTICA EN SOCIOLOGÍA

Si en principio son los pensum los que dan cuenta de la manera en que se entiende la disciplina, de lo que debe o no debe ser enseñado, de las áreas, tendencias y asuntos que se consideran preponderantes; son las prácticas las que los desarrollan (Escudero, 1999), Así, las

Experiencias Docentes también dan cuenta de las apuestas curriculares, de la manera crítica en que ellas se asumen y despliegan a través de diversas prácticas y perfiles profesionales (Bourdieu & Passeron, 2002; Andrade, 2010). Conviene entonces preguntarse por la manera en que se conforman esas experiencias.

Según investigaciones en distintos contextos, la mayoría de los docentes describen su quehacer en términos de experiencias. Esto significa que no se centran en lo que hacen o en sus roles, sino en cómo los viven (Dubet, 2010; Quintanilla, 2001; Tenti, 1999, 2007; Esteve, 2007). Los docentes aceptan y reconocen estructuras, sistemas e instituciones que los determinan, pero ellas no definen su quehacer ni mucho menos su ser (Dubet, 2002). Así, el rol docente es un producto de la administración de experiencias propias, que deben hacerse coherentes y significativas en un entorno social que es altamente heterogéneo. La pluralidad de la Experiencia Docente produce un distanciamiento y desapego con las tendencias colectivas, porque ellas ya no les representan y no les hacen sentido. Las experiencias se conforman a medida que el sujeto pone en juego su ser, a través de su quehacer, y construye así sus identidades, que son también fluidas y heterogéneas (Lang, 2007; Dubet, 2010; Esteve, 2007).

La Docencia reflexiva es una disposición para la enseñanza, una manera de asumir el oficio que implica pensar sobre la práctica misma y por lo tanto preguntarse por la manera en que se construyen las Experiencias Docentes. Es una reflexión crítica permanente sobre la acción y sus implicaciones públicas. La práctica en sí misma no es reflexiva si no se la somete a un ejercicio consciente de análisis crítico, reconociendo la enorme complejidad en que se conforman las experiencias. Para que la docencia sea reflexiva, el análisis debe ser intencionado, intensivo y permanente, y darse fundamentalmente en medio de la práctica (Perrenoud, 2010; Schön, 1992).

La reflexión sobre la acción docente es profunda, tanto que se puede poner en entredicho la manera en que se enseña y, a través de ello, la expresión de lo que se es. Todo esto reta al docente mucho más allá de los saberes propios del oficio de sociólogo. Es una actividad profundamente reflexiva que incluye por momentos asuntos

técnicos. En otras palabras, la Docencia reflexiva está conformada por las experiencias de los sujetos docentes, tanto en sus dimensiones profesionales como personales.

Para Schön (1988) y para Dubet (2010) toda enseñanza práctica requiere, en medio de ella, apelar a lo subjetivo, a lo intuitivo, reconocer al sujeto y sus capacidades, lo que implica una nueva epistemología de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De la mano de Dubet esto significa el reconocimiento de un sujeto crítico, consciente, capaz de pensarse a sí mismo y su relación con el mundo. Los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje incorporan en su propio ser la única posibilidad que tienen para existir: solo existen en sí y para sí.

Siguiendo a Schön, construir este tipo de acción docente solo es posible en escenarios prácticos en los que se dan tres procesos fundamentales: el *Conocimiento en la acción*, o de primer orden, la *Reflexión en y durante la acción*, o metaconocimiento o de segundo orden, y la *Reflexión sobre la reflexión (doble reflexión) en la acción*, o de tercer orden.

La reflexión en la acción implica distanciarse de las reacciones inmediatas y repetitivas propias de un oficio que de tanto ejercerse tiende a automatizarse. La ruptura consciente y permanente con el *habitus* es condición previa para un proceso de enseñanza eficaz, en un momento histórico en el que el docente se enfrenta no solo a grupos heterogéneos, sino además a subjetividades diversas y particulares. Este proceso, propio de la Docencia Reflexiva, sirve para ajustar los conocimientos a las muy diversas expectativas de los estudiantes, para enfrentar la diversidad de problemas y objetos de estudio que devienen con ellos, para flexibilizar y ajustar los métodos a esta diversidad de fenómenos, para interlocutar de manera adecuada con nuevas generaciones y, en general, contribuye a poner sus recursos intelectuales y personales al servicio de procesos de enseñanza-aprendizaje que respondan a las necesidades de las experiencias sociales de las nuevas generaciones de sociólogos.

Así, para Schön (1988), el corpus teórico y metodológico de las disciplinas, sus modus operandi, son elementos que facilitan la reflexión, contribuyen a orientar la acción y se convierten en una forma de conocimiento, no

precisamente sobre la profesión, sino sobre sí mismo; sobre lo que hay detrás de la acción. Los saberes académicos son considerados parte del proceso de reflexión, imbricándose en esquemas de pensamientos que son activados por el sujeto en la práctica docente o profesional.

En otras palabras, el conocimiento de primer orden o conocimiento en la acción remite al cuerpo técnico de la Sociología que el docente ha incorporado en su formación profesional y enriquece con sus propias experiencias; es el saber hacer, las bases del oficio que orientan la actividad del sociólogo. En este proceso es importante la acumulación de saberes oficiales pero también de los saberes tácitos que los acompañan y que vienen de la mano de sus subjetividades; percepciones, concepciones, creencias, emociones, sentimientos, prejuicios, vivencias, es decir, *experiencias* construidas en medio del oficio docente que nutren el saber hacer. Este tipo de acción se caracteriza por dos elementos: el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico en la universidad y el saber derivado de la práctica profesional en donde se ponen en juego todos los otros elementos íntimos de la acción que emergen de manera espontánea y tácita pero dinámica, es decir, en medio de la acción (Schön, 1988).

El conocimiento de segundo orden, también llamado metaconocimiento o *la reflexión en y durante la acción*, se refiere al conocimiento que se produce según se actúa. Es un momento en el que intencional y explícitamente se interactúa con una situación problemática concreta en el tiempo en que ella ocurre, y por tanto obliga a desarrollar destrezas para operar *in situ*, a ser capaz de apreciar la información de diverso orden académico y no académico, individual y sistémico, tácito o explícito, verbal o no verbal, y en general, las diversas variables y matices existentes en la situación que se analiza (Perrenoud, 2004).

Nótese que el conocimiento en la acción es tácito, «formulado espontáneamente sin una reflexión consciente, y además, funciona produciendo los resultados esperados en tanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como norma» (Schön, 1988: 38). En cambio, la *reflexión en la acción* es crítica, distanciada,

conduce a buscar nuevas estrategias de acción o a la reestructuración de las ya utilizadas, a la vez que ayuda a la comprensión de la situación o a modificar la formulación de los problemas (Perrenoud, 2010: 30). Si la reflexión en la acción es eminentemente crítica, entonces apela, necesariamente, al Pensamiento Crítico. En otras palabras, el uso del Pensamiento Crítico es una característica central de la Docencia reflexiva, sin la cual el análisis de las prácticas no es posible.

El proceso de tercer orden o la *Reflexión sobre la reflexión (doble reflexión) en la acción* corresponde a un análisis, *a posteriori*, sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Schön (1988) explica este proceso como el análisis final que realizan los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre las características y procesos de sus propias acciones. Esta fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor, quien en su interacción con la situación elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión. En este caso, el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción del proceso académico vivido. Se trata de un conocimiento de tercer orden, porque analiza los dos anteriores en relación con la situación y con su contexto, que es generalmente público. La Docencia reflexiva implica entonces una reflexión posterior sobre los impactos públicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estas formas de reflexión tienen implicaciones cognitivas distintas. Por una parte, la reflexión en medio de la acción pedagógica deja poco tiempo para ponderar y decidir; es el momento de una serie de rápidas microdecisiones que ponen en juego los saberes, destrezas, capacidades y subjetividades mismas de los involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aquí la acción pedagógica debe encontrar formas para afrontar una gran diversidad de configuraciones que no son susceptibles de ser repetidas. Por otra parte, en la reflexión a priori y a posteriori los actores planean o evalúan, refieren al pasado o al futuro, y en esa medida se permiten ponderación

y valoración, retrospección y prospección. Les es posible aprehender la experiencia y transformarla en saber aplicable a otras acciones, en un flujo de saberes que se asienta sobre las experiencias de quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Perrenoud, 2010).

La reflexión ocasional no necesariamente desemboca en la práctica reflexiva; esta exige una actividad metódica, regular, planeada, rutinaria, orientada al cambio e interiorizada, de manera que es tanto una forma de identidad como una fuente de nuevos conocimientos. Cuando esa forma de pensamiento y acción docente se instala en el sujeto a través de la práctica, se vive sin agotamiento, sin tensión; casi se naturaliza. Implica, eso sí, revisar constantemente los propios conocimientos, criticarlos, plantearse objetivos definidos. Es decir, un trabajo permanente sobre sí mismo y su quehacer.

La reflexión sobre la acción docente se da sobre una trama bastante estable, determinada por las estructuras educativas; es decir, las instituciones y sus marcos de acción pedagógica. Perrenoud llama a esto *esquemas de acción*, haciendo referencia a que «las acciones docentes no suceden aleatoriamente, sino que se repiten y se aplican de forma parecida en situaciones comparables; siguen intereses comunes y corresponden a situaciones análogas» (2010: 37). Si bien esta idea está asentada en el *habitus Bourdieuano*, no se trata de pensar la formación en medio de estructuras estables, sino de reconocer en la Experiencia docente formas de acción reflexiva que se traducen en sistemas.

Más que pensar en los esquemas de acción a los que remite el *habitus*, se piensa en cómo capitalizar la Experiencia docente, cómo usar sus componentes cognitivos para emplearla en otras diversas circunstancias del proceso de enseñanza-aprendizaje. En pocas palabras, se trata de un análisis que va de la Experiencia docente hacia el sistema y no al contrario.

Siguiendo a Schön (1992), podría afirmarse que la Sociología debería considerar desde su diseño curricular mismo el arte de la reflexión en la acción a través de espacios académicos especialmente pensados para ello. Para empezar, algunos autores llaman la atención sobre la importancia de los currículos; es preciso hacer ajustes en ellos para no sobrecargarlos de

conocimientos disciplinares y metodológicos (Schön; Cifali, 2005; Escudero, 1999). Los profesores se enfrentan a un desequilibrio entre los contenidos de los programas y los tiempos reales de aprendizaje crítico. Si a esto se suman las dificultades propias de los intereses de los estudiantes, sus diferentes perfiles y formas de aprendizaje, etc., se hace evidente una incompatibilidad entre lo programado en los currículos y lo que el tiempo real de las clases hace posible. Si se asume que el aprendizaje reflexivo se da sobre todo en la acción, se hace urgente alivianar los pensum, porque de lo contrario la práctica no tiene espacio.

Por otra parte, el conocimiento que se desprende de la *reflexión en y durante la acción* se encuentra limitado por las presiones espacio-temporales y por las demandas psicológicas y sociales del escenario en que tiene lugar la acción. Con sus limitaciones y dificultades, resulta ser un proceso extraordinariamente rico en la formación del estudiante, ya que esta reflexión tiene carácter crítico respecto del conocimiento en la acción real; lo cuestiona. En palabras de Schön:

'Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectivamente y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar (1992: 89).

Esto se recrea en la experiencia práctica.

Para Perrenoud (2004) y para Dubet (2010, 2011), este tipo de métodos pedagógicos son una buena manera de acercarse a la postura reflexiva, porque permiten el desarrollo de saberes previamente situados y contextualizados y, luego, conectados a las teorías académicas y los saberes profesionales acumulados. A la vez, desarrollan en paralelo capacidades de aprendizaje, auto observación, auto diagnóstico y auto transformación. Son

útiles para formar profesionales capaces de aprender por sí mismos en el seno de un grupo o en la dinámica de un equipo.

Estos métodos operan inversamente al modelo clásico, según el cual:

La teoría precede a la acción y asume que la teoría se desarrolla a partir de la acción según una espiral: una primera construcción conceptual suministra un marco de interpretación que a su vez se enriquece con la realidad y le diferencia del modelo [...]. Se trata de un método de formación de apropiación activa de saberes según su confrontación con la realidad [...] donde el estudiante advierte que las teorías ofrecen formas de inteligibilidad para interpretar situaciones complejas, pero al mismo tiempo reconoce que ninguna teoría ofrece soluciones a problemas reales (Perrenoud, 2010: 104).

Esto es especialmente útil en la reflexión sobre la enseñanza de la Sociología, en donde el peso de la teoría es especialmente fuerte.

La Docencia reflexiva no rechaza los saberes teóricos o empíricos de base. De hecho, los reúne con asuntos didácticos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos. Lo que rechaza de plano es la separación entre el aprendizaje teórico y el práctico. El trabajo sobre *la acción docente* no es solo adecuado para aplicar conocimientos previamente adquiridos; es también una oportunidad para aprehender, reinterpretar y reconstruir conceptos y teorías, y un lugar propicio para la integración y movilización de capitales cognitivos que se hacen visibles en las competencias docentes y profesionales del sociólogo (Perrenoud, 2010). Hace posible analizar el propio trabajo en lugares que se tornan microsistemas de regulación específicos y controlados, de manera que es posible el acto reflexivo *en y sobre la acción*, lo que retorna al sujeto luego en la práctica profesional, como ya instalado en un sistema de regulación más global, pues este tipo de reflexiones se repiten en escenarios posteriores. Para el docente, este tipo de trabajo le implica verse así mismo en relación con los estudiantes, conocerlos a ellos en

la acción y a él mismo frente a esas acciones, en un proceso que impacta la relación pedagógica, la concepción didáctica y su identidad.

DOCENCIA REFLEXIVA Y PENSAMIENTO CRÍTICO: UN INTENTO POR CONCLUIR

Se ha dicho que uno de los elementos centrales de la Docencia reflexiva es el Pensamiento Crítico. Se asume con Dewey que el Pensamiento Crítico supone un elevado nivel de reflexión y comprensión; es autorreflexión o autoconciencia. Es el pensamiento que se vuelve sobre sí mismo para examinarse en su coherencia, fundamentación o sustantividad, origen contextual e intereses y valores a los que sirve (Dewey, 1989). Todo proceso de enseñanza del Pensamiento Crítico incluye la observación (todo proceso reflexivo es construcción de hechos), los datos (el material a explicar), la objetivación (construcción del caso) y el razonamiento (reconstrucción de la experiencia), y, en ese sentido, la tarea de la educación es emancipar la experiencia. Ella «también incluye la reflexión que nos libera de la influencia limitadora del sentido, el deseo y la tradición» (Dewey, 1989: 171).

Algunos estudios asumen que la investigación tiene en su seno el germen del sentido crítico y que, en tanto la Sociología es una ciencia que se acoge a procedimientos legitimados por la investigación social, lo desarrolla (Beneitone, et al., 2007; Chacón, 2006; Giroux, 1992). Este estudio acepta parcialmente ese postulado, pero reconoce la necesidad de abordar el Pensamiento Crítico para la enseñanza de la Sociología desde sus formas pedagógicas.

Para Dubet, la Sociología crítica no está dada por la disciplina misma, no es consustancial al proceder de la disciplina.

La Sociología es crítica cuando toma distancia de las maneras espontáneas de interpretar la vida social, cuando exhibe el largo trecho que existe entre los principios enarbolados y las prácticas, cuando demuestra que las conductas de los actores son producidas por fuerzas sociales pero que en ningún caso anulan por completo la libertad ni la racionalidad de los actores (Dubet, 2012: 53).

La crítica pone el énfasis en que los puntos de vista que imperan en las representaciones de la vida social obedecen a las posiciones sociales que se ocupan, a los intereses y a las culturas.

El autor insiste en que una cosa es enseñar la Sociología crítica y otra mostrar un estilo crítico. El enfoque crítico de la Escuela de Frankfurt se construyó sobre la base de la crítica del capitalismo y de la racionalización instrumental del mundo, pero hoy la perspectiva crítica no se refiere a expresar una indignación, ni un punto de vista moral o social. Se ha llegado a creer erróneamente que la ciencia es en sí misma crítica. Esto no es más que una pose que consiste en considerar que la crítica está integrada por completo a la cultura moderna y a constantes movimientos de reflexividad. Estos movimientos se desarrollan mediante un juego de oposiciones y subversiones críticas que hoy se han vuelto banales porque ya no hay cultura hegemónica. Por lo tanto, se trata de una dominación multiforme y sin rostro (Dubet, 2012).

Siguiendo a Dubet (2011), lo que define el Pensamiento Crítico en sociología es un doble compromiso: por un lado, el de enseñar a involucrarse en la sociedad por causa de lo que se estudia y, por otro, el de enseñar a reconocer que se está en medio de una actividad de conocimientos cuyas reglas y restricciones lo alejan de los universos de significados que los actores sociales se dan a sí mismos. El compromiso es la capacidad de soportar ese desfase y dominarlo.

La Sociología bourdieuana vincula el Pensamiento Crítico y reflexivo al método. Advierte sobre la difícil tarea que implica hacer Sociología de la Sociología para desentrañar críticamente los intereses de los investigadores en su objeto de investigación. Objetivar significa hacer explícito que lo importante no es el objeto mismo, sino la relación con el objeto. Es difícil, porque en la selección de los objetos de estudio operan los más profundos e inconscientes presupuestos e intereses. Nótese como a diferencia de Dubet, Bourdieu llama la atención sobre los elementos no intencionales. Dicho interés proviene, por una parte, de la pertenencia a un acampe académico específico y, por otra, de la posición que el investigador tenga en el campo de su elección, y por ende

de la percepción del mundo académico y social que se tenga desde esa posición. El Pensamiento Crítico es necesario porque ayuda a alejarse del punto de vista académico y de la siempre pretendida observación imparcial e introduce el análisis de las presuposiciones y juicios propios; esto ayuda a tornar aceptable la brecha entre lo objetivo y lo vivido subjetivamente (Bourdieu & Wacquant, 2005). Frente a esto, Dubet (2012) diría que la división subjetividad-objetividad es más una barrera que un paradigma y que es una condición a superar si se quiere entender el verdadero sentido de la Sociología. Los componentes no intencionales de la acción, los actos inconscientes, son precisamente los que hablan de la experiencia crítica del actor social.

Para otro importante autor como Jeffrey Alexander, la sociología que apela al Pensamiento Crítico o reflexivo es una disciplina que se ocupa hoy de las relaciones entre lo cosmopolita y lo local, que busca estándares de veracidad más allá de sus intereses personales e institucionales; es decir, está descentrada y bajo el mando de una fuerte racionalidad. De ahí deviene su reflexividad. Una sociología que reta a la hegemónica occidental y que será el resultado de las sociologías producidas en las regiones y latitudes, que son al mismo tiempo producto y productoras de la globalización intelectual y que aportarán desde ahí a la Sociología universal. En sus propias palabras: «La Sociología es reflexiva porque está descentrada. Toda sociología es reflexiva o no es Sociología [...]. Existen las dos y al mismo tiempo o no existe ninguna» (Alexander, 2012: 11).

Por su parte, la idea del Pensamiento Crítico en la Sociología latinoamericana está teñida de un fuerte tinte político que avala su papel emancipatorio e identitario en una región que intenta explicarse a sí misma después de fuertes procesos coloniales. Desde esta perspectiva, el Pensamiento Crítico es entendido como la vía de acceso al pensamiento autónomo, lo que supone un giro epistemológico derivado de la ruptura con saberes hegemónicos (Escobar, 2003; Martins, 2008). Escobar sostiene que el Pensamiento Crítico es

Aquello que permite que uno se libre de uno

mismo [...], el esfuerzo por saber cómo y hasta qué punto podría ser posible pensar de manera diferente, en lugar de legitimar lo que ya se conoce [...]. Se trata de aprender hasta qué punto el esfuerzo de pensar la propia historia puede liberar al pensamiento de lo que piensa en silencio, para así permitirle pensar de manera diferente (Escobar, 2003: 135).

Pero no toda crítica deriva del Pensamiento Crítico, como sugieren Piaget (1980) y González (2006). La identidad del Pensamiento Crítico, entendido en un sentido pleno, deriva de la humanización de las relaciones humanas y de ellas con la naturaleza, y remite a un cierto escepticismo o al menos distancia frente al empirismo (por excelencia sociológico), por el reconocimiento de las condiciones de posibilidad y límites del conocimiento y la dificultad para el discernimiento.

En primera instancia, la relación entre Pensamiento Crítico y Sociología parece obvia. El desarrollo de la Sociología del conocimiento, de la ciencia o incluso la Sociología de la cultura, da cuenta de cómo solo un proceso crítico y reflexivo permite al sociólogo construir los objetos de estudio y aproximarse a las interpretaciones posibles de la realidad social. Sin embargo, en la enseñanza de la Sociología esto no necesariamente ocurre. El sociólogo como profesional no opera de la misma manera que el sociólogo como docente. Usando a Dubet (2010), se diría que las identidades múltiples no necesariamente coinciden y, entonces, que lo que ocupa a un perfil no necesariamente ocupa al otro.

Sorokin, en su texto *Sobre la medición en Sociología*, lo señala de esta manera:

Hay evidencias que prueban que tendemos a producir sociólogos jóvenes con aptitudes de investigación superior, pero con una incapacidad para pensar en términos teóricamente innovadores. Gran parte de nuestra forma actual de entrenamiento, y de nuestro sistema de recompensas a la contribución científica, estimula a los estudiantes a evadir los riesgos del trabajo

teórico y buscar la seguridad que proviene de recorrer un camino ya transitado, guiado por los más refinados instrumentos de navegación (Sorokin 1993: 128).

Otros autores, en referencia a niveles más prácticos de la acción sociológica, traen a colación elementos del Pensamiento Crítico similares a los del proceso de investigación. Desde esta perspectiva, el pensador crítico: formula problemas y preguntas fundamentales con claridad y precisión; reúne y evalúa información relevante utilizando ideas abstractas para interpretar efectivamente; llega a conclusiones y a soluciones bien razonadas y las somete a prueba, confrontándolas con criterios y estándares relevantes; piensa con mente abierta dentro de sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa supuestos y las implicaciones y las consecuencias prácticas de estos; y se comunica efectivamente con otros para idear soluciones a problemas complejos (Vergnaud, 1996; Facione, 1990, Arnold, 2012).

Es necesario, entonces, abordar el pensamiento crítico para la enseñanza de la Sociología desde sus formas pedagógicas debe transmitir tanto instrumentos para la construcción de la realidad, (problemáticas, conceptos, técnicas, métodos) como una formidable disposición crítica, una inclinación a cuestionar despiadadamente tales instrumentos (Bourdieu, 2005).

El pensamiento crítico es una forma de pensamiento complejo (González, 2006; Bermúdez, 2008) que conjuga múltiples habilidades cognitivas. En los docentes, hay evidencia de cuatro formas del pensamiento crítico: el problemático, el escéptico el sistemático y el multiperspectivista. Los datos señalan que, el pensamiento problemático es el menos evidente. Normalmente se usa para plantear y desentrañar lo que comúnmente se da por aceptado, lo que se naturaliza, la incorporación del canon sociológico; ofrece la capacidad de cuestionarlo y desafiar los conocimientos y prácticas convencionales. En el caso de los docentes de Sociología consultados, se deduce que discuten poco los ejes legitimados de la disciplina; por lo general, se da por sentado que las teorías y las metodologías son marcos muy estables, y si los discuten, lo hacen apelando de nuevo al canon

y a autores de reconocida trayectoria (Bruner, 1997; Cole, 2001). Construyen problemas sociológicos, bajo una suerte de «certeza subjetiva» (Bermúdez, 2008), de que actúan bajo el abrigo de la disciplina.

Por otra parte, los profesores se cuestionan sobre la manera en que sus argumentos impactan a los estudiantes, pero también sobre la manera en que los argumentos mismos se construyen colectivamente, en una actividad propia de la docencia reflexiva. Hay también evidencia media de que los docentes de Sociología apelean a una actividad sistemática que apoyada en razonamientos, pruebas y procedimientos los lleva a construir y comunicar adecuadamente el saber. También hay evidencia de que aceptan la duda como un elemento más del saber y reconocen que a través de ella se promueve el pensamiento (Bermúdez, 2008). Si bien lo más fuerte es el aval de las formas aceptadas en el oficio, en menor medida hay evidencia de que se invita a dudar de la creencia, a hacer juicios tentativos, a valorar el conocimiento propio, ponderándolo, e incluso a poner en juego los métodos y las formas de proceder de la Sociología.

El pensamiento sistémico, entendido como la habilidad cognitiva utilizada para reconstruir las relaciones más amplias y dinámicas entre saberes particulares, es bastante utilizado por los docentes del estudio. Los datos dan cuenta de estrategias docentes que revelan expresamente la idea de cambio y transformación propia de lo social. Muy ligado con la idea de una Sociología clásica y con las maneras tradicionales de proceder de la disciplina, se ven actividades y maneras de pensar el oficio conducentes a encontrar relaciones de causalidad y estructuras sociales profundas que rigen a los actores sociales, que dan pie a sus creencias y acciones, pero también a develar la relación entre la agencia y la estructura. Esto contribuye a que los estudiantes aprendan a construir saberes contextualizados, procesuales, y a establecer relaciones entre elementos diversos que conforman lo social. Hay evidencia, alta también, de que esto se hace estableciendo relaciones entre distintos temas a través de procesos de análisis y síntesis o estableciendo analogías. Los docentes usan esta habilidad cognitiva para tejer las partes como un todo: las interrelacionan (Bermúdez, 2008).

La habilidad cognitiva más evidente y usada es la multiperspectividad, que representa la manera en que los docentes propenden por examinar un problema desde diferentes puntos de vista relevantes. Los docentes construyen formas de enseñanza-aprendizaje que les permiten ver cómo cambian y progresan los puntos de vista y cómo se integran en sistemas de análisis más amplios. Esto permite, como propone la docencia Reflexiva, formar autonomía y formas de pensamiento propios por estar permanentemente en contraste con los de otros; a tomar perspectiva conscientemente, ubicándose a sí mismo en relación con otros (Bermúdez 2008). Contribuye también a que los estudiantes desarrollen capacidades para integrar y sintetizar múltiples miradas en las que se reconocen tanto a sí mismos como a los otros. Todo esto en plena congruencia con Dubet (2012), cuando señala la necesidad de una sociología capaz de reconocer a los otros, de integrarlos como un actor capaz de pensarse a sí mismo.

LISTADO DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, J. (2012). Cambios en la Sociología Global. *Boletín ISA Dialogo Global*, 3, 15-22. Recuperado el 14 de febrero de 2013, en: <http://www.isa-sociology.org/global-dialogue/newsletters2-3/spanish.pdf>.
- Alvira, F. & García F. (Comp.). (1986). *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Andrade, L. (2010). Revisitando el Oficio del Sociólogo: Notas sobre el Habitus del Investigador Social. *Cinta de Moebio*, 39, 153-169. Recuperado el 24 de marzo de 2011, en www.moebio.uchile.cl/39/andrade.html.
- Arnold-Cathalifaud, M. (2012). Propuesta para el Posicionamiento de las Ciencias Sociales Latinoamericanas ante la Sociedad del Siglo Veintiuno. En P. Martins, y C. Rodríguez (Ed.), *Fronteiras Abertas da América Latina: Diálogo na ALAS* (pp. 115-131). Brasil: Editora universitaria UPÉ.
- Beneitone, P., Esqueneti, C. & González, J.

- (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final -proyecto Tuning- América Latina 2004 – 2007.* Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado el 10 de enero de 2011, en www.rug.nl/let/tuningal
- Bermudez, A. (2008). *Thinking Critically Together: The Intellectual and Discursive Dynamics of Controversial Conversations.* Massachusetts: Harvard University.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia: Sociología de la Transmisión Cultural.* Barcelona: El Roure Editorial.
- Bernstein, B. (1997). *La Estructura del Discurso Pedagógico. Clases, Códigos y Control.* Madrid: Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. & Passeron, J. (2002). *El Oficio del Sociólogo.* México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una Invitación a la Sociología Reflexiva.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1997). Celebración del 40 aniversario de FLACSO. *Revista de Crítica Cultural*, 1,115-117.
- Cataño, G. (1990). La Sociología de la Educación en Colombia: Un Balance. *Revista Colombiana de Educación*, 5, 9-30.
- Chacón, M. (2006). *La Reflexión y la Crítica en la Formación Docente.* Buenos Aires: Educere.
- Chevallard. I. (2002). *La Transposición Didáctica, del Saber Sabio al Saber Enseñado.* Buenos Aires: Aique.
- Cicourel, A. (1982). *El Método y la Medida en Sociología.* Buenos Aires: Editorial Nacional.
- Cifali, M. (2005). El Enfoque Clínico, Formación y Escritura. En L. Paquay (Coord.), *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y Competencias* (pp. 170-196). México: FCE.
- Cole, S. (Ed.). (2001). *What's Wrong with Sociology?* New Jersey: Transaction publisher.
- De Sousa, B. (2009). *Una Epistemología del Sur.* Buenos Aires: CLACSO.
- Dewey, J. (1989). *¿Cómo Pensamos? Nueva Exposición de la Relación entre Pensamiento Reflexivo y Proceso Educativo.* Barcelona: Paidós.
- Di Tella, T. (2007). *Fuentes para la Transformación Curricular, Ciencias Sociales.* Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.
- Dogan, M. (1994). Disgregación de las Ciencias Sociales y Recomposición de las Especialidades. *Revista internacional de Ciencias Sociales*, 39, 37-53.
- Dubet, F. (2002). *El Declive de la Institución: Profesiones, Sujetos e Individuos en la Modernidad.* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la Experiencia.* Madrid: Gedisa.
- Dubet, F. (2011). *La Experiencia Sociológica.* Buenos Aires: Gedisa.
- Dubet, F. (2012). *¿Para qué Sirve Realmente un Sociólogo?* México: Editorial Siglo XXI.
- Escobar, A. (2003). Mundos y Conocimientos de otro Modo. El Programa de Investigación de Modernidad/Colonialidad Latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51-86.
- Escudero, J. (Ed.). (1999). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum.* Madrid: Síntesis Educación.
- Esteve, J. (2007). Identidad y Desafíos de la Condición Docente. En E. Tenti (Ed.), *El oficio de Docente* (pp. 19-70). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: a Statement of Experts Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction.* Millbrae: The

- California Academic Press.
- García, F. (1979). *Sobre el Método. Problemas de Investigación Empírica en Sociología*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación*. México: Editorial Siglo XXI.
- Gómez, V. (2009). *Sobre la Formación de Competencias en el Sociólogo*. Bogotá: Departamento de Sociología. Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, V., & Celis, J. et al., (2004). *Problemas Curriculares y Pedagógicos de los Pregrados en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- González, H. (2006). *Discernimiento: Evolución del Pensamiento crítico en la Educación Superior*. Cali: Ed. Universidad Icesi.
- Hill, P. (2007). Going Public: Doing the Sociology that Had No Name. En D. Clawson (Ed.), *Public Sociology* (pp. 101-116). Los Angeles: University of California Press.
- Jarauta, B., & Medina, J. (2010). *La Enseñanza Reflexiva en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.
- Lang, V. (2007). La Construcción Social de las Identidades Profesionales de los Docentes en Francia. Enfoques Históricos y Sociológicos. En E. Tenti (Ed.). *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI* (pp. 71-118). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lanz, R. (1998). La Sociología que Viene. Pensar Después de la Posmodernidad. En S. Sonntag y Briceño (Eds.), *Pueblo, Época y Desarrollo: La Sociología de América Latina* (pp. 79-83). Caracas: Nueva Sociedad.
- Llopis, R. (2003). La Enseñanza Universitaria de la Sociología General. Reflexiones y Propuestas para su Mejora. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 53-63.
- Martins, P. (2008). La Teoría Democrática y las Bases Anti-Utilitaristas de la Asociación. *Revista Argentina de Sociología*, 10, 13-33.
- Mizala, A. (2007). Salarios Docentes En América Latina. En E. Tenti (Ed.), *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI* (pp. 275-288). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir Competencias desde la Escuela*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Perrenoud, P. (2010). La Formación del Profesorado: Un Compromiso entre Visiones Inconciliables de la Coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 103-122.
- Piaget, J. (1980). *Investigaciones sobre la Abstracción Reflexionante*. Buenos Aires: Huelmul.
- Pipkin, D. et al. (2004). *Contribuciones de la Enseñanza de la Sociología a la Formación del Pensamiento Social en la Escuela Media: Obstaculizadores y Facilitadores*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo Social. Un Aporte de la Enseñanza de la Sociología para la Escuela Media*. Buenos Aires: Ediciones la Crujía.
- Quintanilla, S. (2001). Experiencias Educativas en el Estado de México: Un Recorrido Histórico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea], 3,181-186. Recuperado el 3 de octubre de 2012, en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/artpdfred.jsp?icve=14001112>
- Ribeiro, R. (2009). *Formación de Profesores Reflexivos: una Experiencia Compartida*. Brasil: Tesis de Doctorado Universidade Estadual Paulista.
- Schön, D. (1988). *El Profesional Reflexivo: cómo Piensan los Profesionales Cuando Actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la*

Enseñanza. El Aprendizaje en las Profesiones.
Barcelona: Editorial Paidós.

Scribano A., Gandia C., & Magallanes G. (2006). La Enseñanza de la Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. *Revista Ciencias Sociales*, 1, 91-102.

Smelser N. (1994). Teorías Sociológicas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales. Balance de la Sociología I*, 39, 9-23.

Sorokin, P. (1993). Respuestas a Mis Críticos. Los Problemas de la Medición En Sociología. *La Investigación Social* (pp. 111-121). Buenos Aires: CEAL.

Tamayo, L. (2007). Tendencias de la Pedagogía en Colombia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13, 65-76.

Tedesco, J. (2007). Una Agenda Política para el Sector Docente. En E. Tenti (Ed.), *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI* (pp. 329-338). Buenos Aires: Siglo XXI.

Tenti, E. (1999). *Transformaciones Recientes del Oficio de Enseñar. Sociología de la Educación*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Tenti, E. (2007). *El Oficio de Docente*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Turner, S. (2007). Public Sociology and Democratic Theory. *Sociología* (pp. 785-798). Los Angeles: SAGE, Publications.

Turner, S. & Turner, J. (1990). *The Impossible Science: An Institutional Analysis of American Sociology*. California: Sage Publications.

Vasco, C. (1990). *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: Corprodic.

Vergnaud, G. (1996). En el Fondo de la Acción la Conceptualización. *Saberes Teóricos y Saberes Prácticos de la Acción* (pp. 133-170). Paris: PUF.

A DOR E A DELÍCIA DE LECIONAR SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORAS E DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE JUIZ DE FORA

Paulo Fraga*
Síntia Soares Helpes**

RESUMO

A sociologia como disciplina do Ensino Médio desenvolveu-se com descontinuidades e intermitências, enfrentando diversas questões relacionadas ao conteúdo a ser lecionado, metodologia do ensino, material didático adotado e formação de professores. Neste sentido, o objetivo do presente artigo é compreender os desafios e as perspectivas do ensino de sociologia na rede pública de Juiz de Fora, a partir da experiência social de um dos principais atores envolvidos nesta tarefa: os professores. A metodologia utilizada foi a realização de duas entrevistas coletivas com docentes selecionados aleatoriamente. Percebemos, dentre outras questões, que apesar de trabalhadores efetivos e designados apresentaram preocupações específicas decorrentes das suas condições de trabalho, algumas questões convergem em ambos os grupos, tais como: a baixa carga horária gera uma série de limitações para o ensino da disciplina, a crítica ao modelo de organização escolar e à reforma do ensino médio, desaprovada pelos entrevistados tanto pela forma de implementação, quanto pelo seu conteúdo.

Palavras chave: Ensino de Sociologia. Sociologia no Ensino Médio. Sociologia da Experiência.

TEACHING SOCIOLOGY IN HIGH SCHOOL: THE EXPERIENCE OF TEACHERS OF THE PUBLIC SCHOOLS OF JUIZ DE FORA

ABSTRACT

The sociology as a discipline of High School presented discontinuities and intermittency in Brazil, facing various issues related to its didactic content, teaching methodology, adopted didactic material and teacher training. In this sense, the objective of this article is to understand the challenges and perspectives of teaching Of sociology in the public schools of Juiz de Fora, from the social experience of one of the main actors involved in this task: teachers. The methodology used was to conduct two collective interviews with randomly selected teachers. We have noticed, among other issues, that although effective teachers and substitutes presented specific concerns arising from their working conditions, some issues converge in both groups, such as: the low workload of the discipline generates a series of limitations for the teaching of sociology , The criticism of the model of school organization and the reform of secondary education, which was disapproved by both the way of implementation and its content.

Keywords: Teaching Sociology; High School; Social experience

ENSEÑANZA DE SOCIOLOGÍA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: LA EXPERIENCIA DE LAS PROFESORAS Y DE LOS PROFESORES DE LA RED PÚBLICA DE JUIZ DE FORA

RESUMEN

La sociología como disciplina de la Enseñanza Media sufrió discontinuidades e intermitencias, enfrentando diversas cuestiones relacionadas al contenido a ser enseñado, metodología de la enseñanza, material didáctico adoptado y formación de profesores En este sentido, el objetivo del presente artículo es comprender los desafíos y las perspectivas de la enseñanza de sociología en la red pública de Juiz de Fora, a partir de la experiencia social de uno de los principales actores involucrados en esta tarea: los profesores. La metodología utilizada fue la realización de dos entrevistas colectivas con docentes seleccionados aleatoriamente. Es posible percibir, entre otras cuestiones, que a pesar de trabajadores efectivos y designados presentaron preocupaciones específicas derivadas de sus condiciones de trabajo, algunas cuestiones convergen en ambos grupos, tales como: la baja carga horaria genera una serie de limitaciones para la enseñanza de la disciplina , La crítica al modelo de organización escolar ya la reforma de la enseñanza media, desaprobada por los entrevistados tanto

* Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFJF. Contato: paulo.fraga@ufjf.edu.br

** Doutoranda e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Contato: sintiahelpes@yahoo.com.br

por la forma de implementación, como por su contenido.

Palabras clave: Enseñanza de sociología; Escuela secundaria y Sociología de la experiencia,

INTRODUÇÃO

O retorno da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, em 2008, implicou no enfrentamento de importantes desafios à formação do professor (OLIVEIRA, 2015), ao conteúdo da disciplina a ser aplicado (MORAES, 2011) e ao espaço da Sociologia na grade curricular do Ensino Médio (BARBOSA E MARTINS, 2015). Essas questões imprimiram nos cursos de graduação em Ciências Sociais e em Sociologia, notadamente na licenciatura, novas implicações que desencadeariam experiências específicas. O primeiro desses enfrentamentos aludia à condição da disciplina não ser mais ministrada exclusivamente no Ensino Superior ou nas raríssimas escolas modelo do Ensino Médio que mantiveram a disciplina em seu currículo visando uma formação mais holística aos seus alunos. Isso implicaria em adoção de novas metodologias e reflexão sobre a disciplina.

Não obstante, o novo status da disciplina resultou em questionamentos e ponderação por parte de educadores, e pela sociedade em geral, sobre a utilidade e a contribuição do conhecimento sociológico no contexto do Ensino Médio (LAHIRE, 2013; MARTINS e SOUZA, 2013; MARTINS e FRAGA, 2015).

Dada essa nova realidade, as faculdades e universidades que ofertavam cursos de licenciatura em Ciências Sociais necessitariam adaptar seus currículos, linhas de pesquisa e sua metodologia de ensino, haja vista o contorno do ensino de Sociologia nas universidades, até então, orientado, notadamente, à formação de bacharéis, contando, em sua maioria, com corpo docente com parca ou nenhuma formação ou experiência voltada à educação no Ensino Médio (MORAES, 2007).

Os cursos de licenciatura em Ciências Sociais funcionaram regularmente, mesmo nos anos de 1970 e 1980, dirigidos, todavia, categoricamente, à possibilidade do formando atuar naquelas raras escolas que mantiveram a Sociologia na grade curricular do Ensino Médio ou à perspectiva de lecionar aulas de História no Ensino Fundamental, dependendo da orientação do número de

disciplinas desta área de conhecimento contidas no seu histórico escolar. Mesmo anteriormente à obrigatoriedade legal, no bojo das mudanças advindas da democratização do ensino, no período pós-ditadura civil-militar, algumas redes estaduais incluíram a Sociologia no currículo do Ensino Médio, no âmbito da Lei 7044/1982, que reabriu espaço para inclusão de disciplinas da grande área de Ciência Humanas (MORAES, 2011). Em 1996, A Lei de Diretrizes Básicas (LDB) já se referia à importância da inclusão da disciplina como necessária ao “exercício da cidadania” (MEUCCI, 2000).

Nesse sentido, a Lei de 2008 representou a materialização de um processo gestado e amadurecido por quase duas décadas, consolidando a Sociologia como matéria obrigatória do ensino fundamental. Este percurso representou, e ainda representa, todavia, desafios às universidades, parte delas resistente à necessidade de reservar espaços significativos às licenciaturas no bojo da graduação. Muitas resguardam, ainda, reduzido espaço a disciplinas eletivas voltadas à licenciatura e há, ainda, número pequeno de laboratórios de pesquisa dedicados à investigação científica, revelando baixa dedicação do tema nas agendas de pesquisas (TAKAGI e MORAES, 2007). Tais procedimentos desconsideram, em não poucas ocasiões, a formação do licenciado como importante iniciativa para a inserção de egressos no mercado de trabalho e o ensino de Sociologia como relevante campo de investigações acadêmicas (FREITAS, 2013; MORAES, 2003).

Assim, a questão remete ao que Leal e Yung (2015) consideram acerca da problematização da utilidade social e política da Sociologia como disciplina no Ensino Médio em termos de mediação pedagógica das ciências sociais e seu conteúdo pelos professores para os discentes e o processo de formação desses nos diversos cursos de licenciatura no Brasil.

Importante reconhecer, todavia, que, nos últimos anos, incrementaram-se maior mobilização acadêmica, preocupação com a sociologia no Ensino Médio e a formação

profissional. Iniciativas como o Encontro Nacional Sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), reuniões bienais que, geralmente, antecedem o Congresso Brasileiro de Sociologia, Simpósios da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e a formação de grupos de trabalhos em reuniões científicas regulares como o Congresso Brasileiro de Sociologia e as reuniões anuais da ANPOCS refletem avanços significativos na preocupação acadêmica de moldar um campo de debate, de consolidar práticas de pesquisas, assim como de aproximar as universidades com o ensino de Sociologia na educação básica. No entanto, não é exagero reconhecer que essas iniciativas precisam ser ampliadas, notadamente, para enfrentar os novos desafios da Reforma do Ensino Médio, como de conhecimento, implementada sem significativa discussão com a sociedade, mobilizada em um momento político conturbado, em que discursos e práticas conservadores intentam regular o conteúdo das disciplinas, intervindo na autonomia intelectual, em um movimento investido da perspectiva de censurar e de se conflitar com o princípio da diversidade de pensamento e de orientações teóricas.

A adoção e a qualidade do livro didático, o conteúdo da disciplina e a formação docente são os pilares do ensino de Sociologia no Ensino Médio. A proposta deste artigo é situar-se neste último aspecto. A proposição, todavia, não se encaminha no sentido de avaliar a qualidade da formação desse educador, mas converge na perspectiva de compreender sua atuação docente e de desvelar o encontro do professor e da professora com o universo de seu trabalho. Busca, assim, perceber a experiência docente na conjunção de elementos estruturais de sua formação e nos desafios da construção reflexiva dos fluxos profissionais em contextos diversos e de trajetórias distintas. Pressupõe a sedimentação de uma experiência social, segundo o sentido dado ao termo por Dubet (1996).

A perspectiva a que se propõe a análise é reconhecer a experiência social como dispositivo não reduzível ao mero fluxo de sentimentos e de emoções vivenciados pelos docentes na prática pedagógica, haja vista, sua trajetória não representar a expressão de uma individualidade ou de um sujeito puro, buscando, de sobremaneira,

reafirmar seu corte de dispositivo socialmente construído, implicado com construções institucionais. Concebe-se, nesta perspectiva teórica, o mundo social como único e coerente, resultado do trabalho do ator que organiza a sua experiência, a partir de formas definidas e da estrutura social (Dubet, 1996: 98). Sua expressão individual unicamente se revela, na dimensão em que é reconhecida, eventualmente partilhada e confirmada por outros.

Portanto, os questionamentos feitos aos entrevistados partem do conceito de suas experiências construídas e críticas, considerando suas reflexividades, suas prerrogativas de posicionamento em relações à própria experiência, julgando-a e recorrendo a normas mais ou menos latentes. Nesse sentido, buscou-se compreender no trabalho docente as estratégias, as resistências e os percalços da construção da experiência, o seu sentido individual e coletivo.

METODOLOGIA

Os pesquisadores pretendiam, a princípio, realizar grupos focais com, no mínimo, seis professores para a pesquisa. Porém, os docentes não dispunham de horários livres em comum para que fosse possível realizar o grupo focal, o que dificultou decisivamente o planejamento inicial e o escopo metodológico adotado. Dessa forma, optou-se, como alternativa, pela execução de entrevistas coletivas, o que nos permitiria dialogar com número reduzido de professores por vez, mas o que possibilitou, não obstante, maior interação e participação de cada entrevistado nos encontros. Essa interação gerou maior reflexividade e produziu questionamentos efetivos da prática profissional.

Foram convidados para a pesquisa quinze professores da rede estadual de Minas Gerais, selecionados aleatoriamente. O critério adotado para seleção dos entrevistados consistia em ser professor (a) da rede estadual de Minas Gerais, em exercício no ano de 2016, ainda que não estivesse em atividade docente na ocasião da pesquisa. Ou seja, poderiam ser entrevistados(as) professores(as) de escolas de bairros das áreas centrais ou periféricas, efetivos ou designados, professores exclusivos do estado de Minas Gerais

ou profissionais que atuam em outras instituições, públicas ou particulares.

Na primeira entrevista compareceram três professores. Dois lecionavam em escolas de regiões periféricas da cidade e um na região central, além de serem todos profissionais efetivos. Na segunda entrevista, outros três professores compareceram, dessa vez todos eram profissionais designados que atuavam em escolas de bairros da periferia da cidade, sendo que um deles encontrava-se desempregado no momento da entrevista, mas já havia passado por escolas localizada na Região Central da cidade e em bairros periféricos do município, no ano de 2016. Todos os seis entrevistados eram licenciados em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Importa ressaltar que a priori não foi intenção dos pesquisadores realizar entrevistas separadamente com professores efetivos e designados. Tal divisão aconteceu devido à disponibilidade de horários dos participantes. Porém, apesar da separação não ter sido propositada, percebemos que professores efetivos e designados, apesar de possuírem alguns posicionamentos semelhantes, expressaram, em não poucas ocasiões, preocupações diferenciadas, devido à sua própria condição de trabalho, como esclareceremos posteriormente. O evento aleatório possibilitou a oportunidade de aprofundamento de temas da experiência social das pessoas participantes, assim como permitiu aos entrevistadores incluir no escopo da análise questões não previstas inicialmente.

Ambas as entrevistas foram gravadas e os participantes preencheram um breve questionário com informações profissionais voltado para traçar perfis. Os entrevistados foram devidamente avisados sobre o sigilo acerca de suas identidades, assim como a voluntária participação de cada pessoa. Além disso, os pesquisadores comprometeram-se em disponibilizar o resultado da pesquisa aos envolvidos.

As questões direcionadas aos docentes abrangiam temas da prática escolar, da formação docente, da experiência profissional e de representações sobre temas específicos referentes ao ensino de Sociologia. Nesse sentido, foram abordados assuntos como o espaço da Sociologia

na grade escolar; conhecimento prévio do docente acerca do conteúdo da disciplina; a percepção do professor e da professora sobre a relação do aluno com a disciplina; dificuldades e desafios; a diferença entre a formação recebida e sua atuação como professor; a adoção do livro didático e a reforma do Ensino Médio e o futuro da Sociologia como disciplina em sua grade.

Os professores entrevistados

No quadro 1 apresentamos algumas informações sobre cada um dos entrevistados, como situação de trabalho (efetivo ou designado), se leciona ou não em outra instituição, o tempo de trabalho no estado de Minas Gerais, a localização da escola em que atuava e qual a formação profissional e a titulação.

Perguntas	A	B	C	D	E	F
Identidade de gênero	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino
Situação de trabalho	Efetivo	Efetivo	Efetiva	Designada	Designado –desempregado	Designado
Além da Rede Pública de MG, leciona em outra instituição?	Não	Não	Sim. Estado do Rio de Janeiro.	Não	Não	Sim. Estado do Rio de Janeiro – efetivo.
Há quanto tempo leciona no estado de MG?	Menos de 5 anos	Mais de 5 anos	Menos de 5 anos	Menos de 5 anos	Menos de 5 anos	Mais de 5 anos
Localização da escola	Central	Periférica	Periférica	Periférica	Central/Periférica (atualmente sem vínculo)	Periférica
Formação	Graduação em Ciências Sociais	Graduação Mestrado em Ciências Sociais	Graduação Mestrado em Ciências Sociais	Graduação Mestrado em Ciências Sociais	Graduação em Ciências Sociais Mestrado em História	Graduação-Mestrado em Ciências Sociais

Quadro 1: Informações profissionais sobre os entrevistados.

Os respondentes A, B e C participaram da primeira entrevista, enquanto os demais da segunda entrevista. Os nomes verdadeiros dos entrevistados foram alterados por letras do alfabeto, a fim de garantir a preservação da identidade. Maior parte exerce a profissão há poucos anos e apenas um leciona em uma escola central da cidade.

O contexto da Sociologia no Ensino Médio em Juiz de Fora

A única instituição de ensino superior a oferecer formação em Ciências Sociais (Bacharelado, Licenciatura, Mestrado e Doutorado) no município é a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Em relação à Educação Básica, Juiz de Fora possui 209 escolas de Ensino Fundamental e 62 de Ensino Médio, sendo 33 estaduais, 27 privadas e duas federais (IBGE, 2015).

As 33 escolas estaduais contam com 897 docentes (parte dos profissionais são efetivos e outra parte de contratados) e, no ano de 2015, atenderam 12.444 discentes (IBGE, 2015). Dentre os 897 professores da rede estadual, estima-se que 36 deles lecionem a disciplina Sociologia. Portanto, a grande maioria das escolas possui um único professor desta disciplina e as escolas maiores contam com dois profissionais.

A fala de professores do Ensino Médio efetivos: Os estabelecidos?

Embora diversos posicionamentos de ambas as entrevistas fossem semelhantes, outros foram significativamente diferentes, portanto, optamos por apresentar separadamente a análise da primeira e da segunda entrevista, para posteriormente as compararmos. Nesse item iremos analisar os professores efetivos.

A carga horária da disciplina

Foi consensual a avaliação de que a baixa carga horária, restrita a uma aula semanal, é elemento de distinção em relação a outras disciplinas, implicando no preterimento da Sociologia em relação àquelas ministradas com maior carga horária. A entrevistada C, por exemplo, declarou: “Isso induz o aluno a ver com desimportância as disciplinas que tem uma aula só, porque ele vai acabar pensando, se tem uma aula só, isso aí não deve ser tão relevante quanto matemática e português”.

Além disso, a baixa carga horária semanal da disciplina acarreta maior número de turmas por professor, carreando, consequentemente, em mais alunos sob sua responsabilidade e em menor dedicação do professor para cada turma/aluno. No estado de Minas Gerais, onde um cargo consiste no cumprimento de uma jornada semanal de 24 horas, sendo 16 delas cumpridas em sala de aula e oito em atividades extraclasses,

os docentes das disciplinas com uma aula semanal possuem, no mínimo, pois é possível que o professor tenha mais de um cargo, 16 turmas. Dessa forma, os entrevistados queixam-se da sobrecarga de trabalho, com um grande número de provas e outras atividades aplicadas em sala de aula para corrigir e muitos diários de classe para serem preenchidos. Um professor de português ou matemática, por exemplo, que possua um cargo, leciona em apenas 4 turmas, o que diminui o número de diários e de provas e trabalhos a serem corrigidos.

Apesar disso, os entrevistados concordam que existe, por parte dos colegas, uma demanda em ouvir as opiniões dos professores de Sociologia, durante as reuniões de módulo dois¹, porém, segundo os entrevistados, a comunidade escolar entende tais reuniões como mais uma atividade burocrática a ser cumprida, com poucos resultados, uma vez que ela não possui, de fato, autonomia para tomar as decisões pedagógicas e administrativas que julgar necessárias. Quando as reuniões são para discutir questões relativas às turmas, como comportamento ou aprendizagem, novamente a baixa carga horária da disciplina aparece como um problema, pois, primeiro, são ouvidos os professores que passam mais tempo com os alunos.

Eu sinto que a gente tem um reconhecimento de uma autoridade, embora esse espaço não tenha autonomia pra se definir muitas coisas. É de uma forma muito impositiva pela secretaria de educação... Às vezes a forma como as coordenadoras pedagógicas atuam é de uma forma muito pragmática. Qual o professor que frequenta mais a turma? Então eles perguntam primeiro os professores de matemática e português qual que é o problema que a turma está passando pra, aí sim, perguntar a opinião dos demais professores pra tentar entender se tem algum problema de disciplina, de assimilação de conteúdo, mas o critério pra entender a turma é o professor que está mais presente (A).

Mediação pedagógica do fazer sociológico

Outra caracterização unânime entre os professores entrevistados é a lacuna entre os que se aprende na universidade e o que se vive na sala de aula de uma escola da rede pública. Acreditam que a Sociologia no Ensino Médio deve ser ensinada de forma diferente daquela que se estuda na Universidade ou corre o risco de ser ininteligível para o aluno.

Choque de realidade. O que fazer? Eu comprei oito livros didáticos de sociologia pra começar a trabalhar, porque eu fiquei totalmente inseguro. Cheguei em sala de aula, o que que eu vou abordar? Porque o viés, como a gente tem contato com a sociologia na universidade, de forma alguma a gente teria possibilidade de apresentar pra eles. (Entrevistado A)

Não tem a menor condição. (Entrevistada B)

É, não tem a menor condição. O que sempre se fala nas disciplinas aqui da licenciatura é: Ah vamos trabalhar temas, trabalhar temáticas e tal. Mas vai muito da iniciativa do professor em escolher uma temática e aprofundar nessa temática pra poder levar para os alunos. Então, é de uma exigência de preparação, de pesquisa, a cada aula, que fica surreal. (Entrevistado A)

Recorrer à leitura de livros didáticos foi a solução apresentada por um entrevistado, para que pudesse se apropriar de uma abordagem apropriada às turmas que lecionaria. Apesar de o livro didático contribuir com a preparação das aulas e legitimar a fala do professor, em geral, os entrevistados possuem críticas à elaboração dos mesmos. As principais críticas sobre o livro didático dizem respeito ao fato de que abordam temas muito amplos e de forma resumida, o que pode torná-los confusos para os estudantes. Outra crítica foi direcionada ao fato de que os autores dos livros pressupõem que os alunos tenham conhecimento prévio sobre muitas questões que, na verdade, eles não dominam. Por abordarem temas gerais de forma muito resumida, acabam

1 A carga horária do professor de Educação Básica em MG é de 24 horas semanais, obedecendo a seguinte divisão: 16 horas em sala de aula, 8 horas em atividade extraclasses, sendo 4 horas em local definido pelo professor e 4 horas na escola –duas delas em reuniões de módulo II.

citando, sem explicar, por exemplo, muitas informações históricas ou de outra natureza que os alunos desconhecem.

De acordo com os entrevistados, um dos elementos que torna o ensino de Sociologia uma tarefa complexa é a permanente ruptura com o senso-comum que a disciplina exige. Os discentes chegam na sala de aula com infinitas certezas sobre questões básicas referentes à vida em sociedade e nem sempre compreendem que esta questão pode ser tratada cientificamente, para além das opiniões pessoais.

Você está ali travando uma luta constante contra o senso-comum, né? O conteúdo da Sociologia, na maioria absoluta das vezes é uma briga contra o senso-comum. Por exemplo, como que você trata desigualdade na sala de aula, se o aluno tem certeza absoluta que se ele trabalhar muito ele pode ficar rico? Aí você fala assim, não, não é bem assim que funciona. Não professora, é sim porque o fulano que eu conheci era pobrezinho aí ele fez medicina e agora ó, ele anda aí de carrão, mora não sei onde. Então, é uma luta muito forte contra o senso-comum. E você falou essa coisa do notório saber, todo mundo acha que tem notório saber em Sociologia, pra dar opinião. Eu encontro muito nas provas assim: “na minha opinião” (...) O livro didático ele tem, no mínimo, por pior que seja, essa função, ele dá uma legitimidade à fala do professor. Eu acho que respalda sim a minha fala. (Entrevistado (a) C).

Tornar atrativos temas que estão no cotidiano deles foi apontado como um dos desafios do ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Bom, eu acho que um desafio que eu tenho muito, é a questão do tornar atrativo. Tornar interessante pro aluno aquela disciplina, por ser uma disciplina de uma semana, que ele tem 25 aulas na semana e só vai ter uma aula comigo. É um momento que ele pode conversar sobre qualquer outra coisa com os outros alunos por causa dessa importância né, frente ao quadro, é, e aquele tema ser um tema que ele pode discutir em qualquer outra pessoa, sobre desigualdade, eu posso debater com outra pessoa, porque um professor de Sociologia tem que vir aqui

falar sobre desigualdade, cidadania, por que isso é tão importante já que é um tema que a gente escuta se falando em qualquer lugar? Não entender a importância, a dimensão, do que significa o conhecimento científico sobre esse tema... eu acho que desafio e tornar isso comprehensível pra eles. (Entrevistado A).

Outro (a) entrevistado (a) acredita que os temas são atrativos para os alunos, porém, não são compreendidos como uma ciência, mas apenas como um bate-papo.

Eu acho que o desafio é esse, é mostrar que a Sociologia é uma ciência, não um bate-papo sobre os temas. Eu lembro que uma vez eu estava dando aula de democracia e aluna falou assim: “nossa professora, eu não aguento mais ouvir falar em política”. Ou seja, eu era só mais uma a falar de política na vida dela. Não era uma ciência, pra interpretar as coisas. Eu acho que é o maior desafio. Essa questão da atratividade, eu acho que a gente tem até algumas armas na mão, porque você fala droga eles param o que estão fazendo na hora. Eles param até se tiver em pé e te olham. Se você fala de legalização de drogas, de aborto...

A valorização da disciplina no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e em outros vestibulares, é percebida pelos professores como elemento positivo para o ensino da Sociologia, uma vez que confere maior legitimidade ao que é trabalhado em sala de aula. Da mesma forma, o fato da redação do ENEM cobrar temas normalmente abordados nas aulas de Sociologia, como violência contra a mulher e intolerância religiosa, por exemplo, zerando aqueles textos que ferem os direitos humanos, também é bem visto pelos entrevistados, já que contribui para a deslegitimar discursos de ódio, em prol de um posicionamento não preconceituoso e bem argumentado.

Planejamento curricular da disciplina

Em relação ao planejamento do curso, o estado de Minas Gerais, pelo menos na cidade de Juiz de Fora, atua da seguinte forma: é solicitado aos professores de todas as disciplinas, no início do ano letivo, um planejamento anual, com o conteúdo a ser abordado dividido por bimestres. O planejamento anual de cada disciplina é assinado e deve ser seguido por todos os professores que a lecionam. Uma vez que, normalmente existe apenas um, em poucos casos, há dois professores de Sociologia em cada escola. Esse professor não tem com quem debater o conteúdo a ser lecionado e define sozinho o planejamento anual da disciplina. Dessa forma, apesar de existirem orientações estaduais de assuntos a serem abordados em cada disciplina no CBC (Currículo Básico Comum), a definição final do conteúdo fica a cargo do professor. Compreendemos que este modelo, se bem aplicado, pode ser interessante, uma vez que garante a autonomia do professor, pois esse não deve ser apenas um aplicador de determinado material, mas alguém envolvido com a própria elaboração do seu conteúdo. Garantir a autonomia do professor contribui para valorizar sua unilateralidade, entendendo que o trabalho intelectual não está separado da prática e o professor é também pesquisador. De acordo com LIMA (2009):

O profissional de licenciatura tem de ser também um pesquisador, na medida que o grande diferencial que a Sociologia pode trazer na Educação Básica passa pela construção por parte dos alunos, de uma capacidade de pensar sociologicamente. Isso só será possível se, guardadas as devidas proporções, eles começarem a utilizar a pesquisa como forma de conhecer a realidade social. Assim, um bom profissional de ensino básico precisa também ser um bom pesquisador (LIMA, 2009:202).

Um entrevistado apresentou uma crítica ao modelo escolar, que, ao impor regras demasiadamente, acaba se contradizendo com questões da própria Sociologia, em que o livre pensar e o questionamento, ocupam papéis tão relevantes.

O que eu acho que é o desafio maior é a estrutura da escola, que não permite certas interferências pedagógicas do professor de Sociologia. Por exemplo, quando a gente vai discutir a própria questão do direito do indivíduo da capacidade de criticar, de não concordar... A minha maior dificuldade é manter a disciplina não do ambiente de conversa deles, mas manter a disciplina da escola. Eu acho que esse é o desafio maior. Por quê? Porque eu não vejo que eu estou ali pra poder tomar conta do celular do aluno. Inclusive ele conversar no paralelo nem me atrapalha. O que me atrapalha é eu ter que arar uma aula, uma conversa, pra ter que chamar atenção de alguém que tá com celular porque isso é uma ordem exterior. Tem que cumprir, tem cartazes, não sei o que, é proibido isso, é proibido aquilo. É justamente numa disciplina que você fala, aqui é permitido isso, é permitido pensar, discordar, a gente está aqui na Sociologia pra pensar, quais são as nossas liberdades? Então é o seguinte, se eu entro numa sala de aula tentando conceitos de liberdade e o sujeito está lá cheio de restrição. Eu acho que esse é o grande desafio, você poder romper com essas restrições externas e construir na sala de aula o seu espaço. Aí vem a reunião pedagógica e te enquadra: não, olha, vai ser assim, né, gente. (Entrevistado B).

Ainda sobre as regras escolares, o entrevistado B afirma:

Pior quando o aluno fala assim: manda descer. Põe pra fora professor. Que põe pra fora, que manda descer, isso aí eu não vou fazer nunca. As vezes você até chega na beira da porta, aí você volta, você não vai colocar alguém pra fora, a gente busca justamente o oposto, a gente busca trazer os alunos pra dentro de sala de aula. Igual, a aula começa 7:10, se o aluno chega 7:20, eu olho lá de cima e tem 6 alunos meus esperando dar 7:50 pra entrar no segundo horário. Eu acho um absurdo aquilo. (Entrevistado B).

A crítica ao modelo escolar e a outras questões faz com que parte dos alunos veja no(a) professor(a) de Sociologia um(a) transgressor(a) de regras, identificando-se com eles em certas

situações.

Aí entra o conflito que a gente tem com a escola né? Com o modelo da escola, porque uma das coisas da Sociologia é ver a sociedade como algo dinâmico, que se transforma no tempo e a gente vê como a escola está parada no tempo, né. Então a gente transgride isso e o professor de Sociologia tem essa coisa de transgressor e o aluno percebe isso (Entrevistada C).

Essa identificação que os entrevistados percebem dos alunos com os professores de Sociologia, devido à tendência de ambas as partes em questionar as regras impostas, pode gerar um dilema: até que ponto a disciplina em sala de aula deve ser exigida? Até que ponto essa liberdade desejada pode ser exercida sem que se torne um empecilho para o desenvolvimento da aula?

Mas às vezes eu me coloco em um dilema, porque eles entendem a autoridade e o fato da gente ter uma relação com eles compreensiva, das expectativas que eles estão tendo, das vivencias, das experiências, do momento deles, eles não permitem que aquilo é um modelo que permite a liberdade reflexiva, a liberdade do próprio pensamento, e aí eles acham que você é o professor que permite tudo. (...) Eu falo, olha gente eu acho que vocês tem um ímpeto muito forte de questionar e tal, mas eu acho que esse questionamento de vocês só vai ser ouvido se vocês tiverem argumento, contra-argumento. Então eu fico no dilema de até onde permitir que a turma tenha total liberdade de conduzir a aula e até onde eu tenho que impor os limites. (Entrevistado A).

Conteúdo da disciplina e material didático

Outro tema abordado nas entrevistas foi o conteúdo da disciplina. Todos os entrevistados afirmaram que se qualificam permanentemente visando elevar a qualidade das aulas e dos debates, tirando-os do senso comum. Os entrevistados concordam que, devido aos temas levantados nas aulas de Sociologia e as formas de abordagem, grupos que são alvos de discriminações sistemáticas, tais como homossexuais, mulheres, afrodescendentes, sentem-se mais à vontade para se colocarem e se posicionarem. Os professores

relataram não serem raras as ocasiões em que foram procurados por alunos ao término das aulas para comentarem sobre formas de discriminação que sofrem no cotidiano e as formas de enfrentarem as desigualdades que vivenciam.

Uma questão não negligenciada pelos professores foi a crônica escassez de recursos didáticos nas escolas estaduais, como equipamentos áudio visuais, por exemplo. Eles consideraram esta dificuldade como elemento que inibe maior integração do conteúdo da disciplina com temas do cotidiano. Não obstante, para uma disciplina com baixa carga horária semanal, o tempo gasto com a manipulação e instalação de equipamentos consome consideravelmente o tempo didático.

É uma tragédia, porque você vai passar uma aula de vídeo, aí meia hora pra montar equipamento, 20 minutos pra fazer chamada e acabou a aula. Então o dia que você estabelece pra passar um filme, você tem que deslocar a turma pra sala de vídeo, montar o Datashow, montar o computador, aí dá 20 minutos acabou o vídeo, você não consegue passar muito tempo de vídeo. Eu acho que a infraestrutura nas escolas não permite muita coisa... Eu gostaria de passar mais vídeos, mais documentários, eles gostam do recurso audiovisual (Entrevistado A).

Acho que o grande problema desses recursos, pelo menos de vídeo né, é que a gente tem que trabalhar com a realidade. 50 minutos de aula só, então não dá nem pra você pedir aula emprestado, e aí eu acho que associado ao livro didático, às editoras deveriam produzir alguns vídeos, documentários de 20, 30 minutos que é ideal também. (Entrevistado B).

A reforma do ensino médio para os professores

Quando questionados sobre a Reforma do Ensino Médio –na ocasião da entrevista tal reforma ainda não havia sido votada-, todos os entrevistados mostraram-se contrários, tanto quanto à forma, quanto ao conteúdo deste projeto. Todos disseram que o atual modelo é ruim, que há necessidade de mudanças, mas não

o tipo proposto pelo Governo. Além da crítica relacionada à falta de debates, participação popular e de especialistas, foram apontadas críticas a diversos pontos da reforma, tais como: criar no aluno a ilusão de que ele terá mais liberdade de escolha, o que não corresponde à realidade na opinião dos professores entrevistados; a exclusão de conteúdo, o que diminuirá significativamente a possibilidade do aluno de escola pública competir em vestibulares e concursos; a demissão de professores que pode vir a ocorrer; a possibilidade de contratar pessoas com notório saber para lecionar, retomando um período em que a disciplina era ministrada por professores sem formação adequada e estranhos às ciências sociais. As queixas à Reforma do Ensino Médio rapidamente expandiram-se para críticas aos demais projetos políticos em discussão na ocasião da entrevista, como o “Escola sem partido” e a PEC 55.

Segundo o entrevistado B, a reforma não dará opções de escolhas para o aluno.

(...) Só que o que está proposto aí é um desmonte gravíssimo do ensino médio. Porque ele pressupõe inclusive a condição de, não tendo demanda, você vai demitir professor. Então como que esse aluno que ainda está com 14, 15 anos vai fazer uma escolha equilibrada entre a Física, o estudo das humanidades, as linguagens... Como que ele vai fazer esse equilíbrio? E pior, digamos que ele consiga fazer esse equilíbrio, que a gente consiga montar uma estrutura que ele consiga fazer equilíbrio. Como ele vai fazer se na sala de aula não vai ter mais o professor? Se o professor vai ser o professor de notório saber. Olha como que eles estão amarrando essa história. Então não vai ser mais um professor de Filosofia, de Sociologia, pode ser um professor de Educação Física que tenha notório saber em Sociologia, conforme foi há três anos atrás. Há três anos atrás a gente tinha essa anomalia, de professores tendo que dar aula, aqui no Estado de Minas. (Entrevistado B)

Por fim, apresentamos um breve levantamento dos principais pontos levantados pelos entrevistados:

1. Dificuldade em romper, junto aos alunos, com o senso comum acerca de diversos temas relevantes para a Sociologia.
2. Desafio de tornar atrativo temas que estão no cotidiano dos alunos.
3. Crítica à restrita carga horária da disciplina, que, além de dificultar o trabalho, contribui para que o aluno deposite baixa expectativa na disciplina.
4. Crítica aos livros didáticos existentes, apesar de concordarem que seu uso é válido por legitimar a fala do professor.
5. Posicionamento crítico em relação ao modelo escolar vigente.
6. Poucos recursos e materiais nas escolas.
7. Posicionamento contrário à Reforma do Ensino Médio e a outros projetos políticos em curso.

Quadro 2: Principais questões levantadas pelos professores (Entrevista 1)

Ao analisarmos os pontos discutidos pelos professores, percebemos dois elementos centrais nessas falas. O primeiro deles, relacionado à Sociologia no Ensino Médio, diz respeito à dificuldade de legitimidade enfrentada pela disciplina. Por ter sido incorporada no Ensino Médio como obrigatoriedade apenas em 2008 (desde a década de 1930 a disciplina foi incluída e retirada diversas vezes) e já estava novamente em pauta sua retirada com a Reforma do Ensino Médio, sendo incorporada não como obrigatoriedade, mas como componente curricular, somado ao fato de ser uma ciência que pesquisa a vida em sociedade (o que dificulta que muitas pessoas a identifiquem enquanto ciência), a disciplina depara-se com a dificuldade de ser entendida enquanto legítima pelos alunos e pela comunidade escolar. Entendemos que os itens 1, 2, 3 e 4 relacionam-se com essa questão. Já o segundo elemento que gostaríamos de destacar é o posicionamento do professor de Sociologia enquanto um ator crítico à estrutura social em que está inserido, o que ficou claro nos itens 5, 6 e 7.

A FALA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DESIGNADOS: OS OUTSIDERS?

Professores/trabalhadores na escola: contratação temporária, trabalho precário

Entre docentes presentes no segundo encontro, foi possível perceber em suas falas pontos em comum na experiência profissional e nas percepções em relação aos professores da entrevista 1, percebemos, não obstante, pontos divergentes significativos. Como já foi esclarecido, coincidentemente, os três professores participantes da segunda entrevista, eram trabalhadores não efetivos na ocasião do encontro. O termo utilizado para referir-se aos professores nesta situação é designado. No início do ano letivo, os cargos vagos são divulgados pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, junto com data, horário e local para os interessados se apresentarem. As designações são feitas na própria escola que se encontra com a vaga disponível e obedece a alguns critérios, tais como ordem de classificação no último concurso, tempo de experiência na rede estadual, além de estar munido de todos os documentos necessários. Ao longo do ano, à medida que novas vagas surgem, estes editais vão sendo liberados e as designações são feitas. Assim, o trabalhador designado encontra-se em uma situação de trabalho insegura, uma vez que seu contrato pode ir até o fim do ano ou ser interrompido a qualquer momento, sem nenhum tipo de aviso anterior –caso aquela vaga seja escolhida por um profissional nomeado em concurso ou, no caso de substituição, o profissional anterior retome o trabalho. Percebemos que, na segunda entrevista, as condições de trabalho geradas pela designação é alvo de insatisfação por parte dos professores entrevistados. Percebe-se uma clara precarização com descontinuidade, contrato com prazo de expiração indeterminado e descompromisso da própria escola com o professor e professora designados.

Questionado sobre qual seria o maior problema enfrentado hoje na escola, o entrevistado E responde: “Eu acho que a falta de continuidade é o maior problema, no caso do designado. Porque no momento que você se ambientou na escola, os alunos te conhecem, acaba o ano e você tem que chegar de paraquedas numa escola nova.”

Os entrevistados queixaram-se da forma em

que um contrato é encerrado, sem aviso prévio, desrespeitosamente. Muitas vezes, o professor só fica ciente de que sua vaga foi ocupada no momento em que chega para trabalhar. “Quando um cara foi nomeado pro meu cargo, eu cheguei pra dar aula de manhã e a diretora olhou pra mim e falou, ué, não foi nomeado alguém?” (Entrevistado E). “Isso é muito cruel né. Você está empregado e aí, de uma hora pra outra você não está mais, é cruel. Isso tinha que mudar alguma coisa, um aviso prévio, 15 dias antes...” (Entrevistado F).

Ainda sobre o modelo de contratos por designações, uma entrevistada queixa-se de que existem pessoas aprovadas em excedente no último concurso público para professor efetivo de Sociologia do Estado de Minas Gerais, porém não são chamadas para ocuparem os cargos vagos. Ou seja, na sua análise, o estado prefere manter um contrato precário, no qual o trabalhador sente-se inseguro, do que garantir um quadro majoritariamente efetivo.

Desafio da disciplina diante de sua frágil legitimidade

Os entrevistados acreditam que, em geral, os gestores e demais professores das escolas, por não compreenderem a importância da Sociologia, acabam por desvalorizá-la. A entrevistada D, que iniciou sua carreira docente alguns meses antes da entrevista, em uma escola da periferia da cidade, diz que encetou seu trabalho com muito entusiasmo, mas frustrou-se ao se deparar com a realidade escolar, devido ao excesso de indisciplina dos alunos e pela desvalorização da Sociologia por parte da diretora da escola.

Eu cheguei muito empolgada, querendo ter discussões, não tão aprofundadas, mas dar a disciplina né? Valorizar... e eu tive muitos problemas principalmente com indisciplina, porque eu não estou acostumada. Você está ali e o bicho está pegando. Aí eu fui falar com superiores, supervisores, diretores... Ah não... É assim mesmo... Sabe o que você faz? Passa um filminho pra eles. Eles ficam cansados com essas aulas, de português, de matemática, passa um filminho na sua disciplina pra descansar eles. Eu fico falando: gente, Sociologia é tema

do ENEM, o ENEM vai trazer temas da área sociológica, mas não adiantou. Então hoje lá meu papel é a rebelde da escola, que tasca matéria e que tenta fazer uma discussão (Entrevistada D).

Eu concordo com a ideia de que boa parte de quem acompanha a escola, professores, gestores, realmente não conhecem qual seria o papel de Sociologia e acabam dando mesmo esse papel... é parecido, eu me lembro, quando estava no Ensino Médio, era parecido com o que a gente fazia com artes. Artes era aquela aula de passatempo que não devia ter nota, que ninguém leva a sério, ah, passa ele no final do ano... (Entrevistado E).

Como na entrevista anterior, os professores afirmaram que trabalhar temas polêmicos, dissociando-os do senso comum, é um grande desafio ao lecionar Sociologia.

Aí você vai dar aula, sobre (a questão) afrodescendente, aí algum grupo se incomoda. Aí você vai falar de judeu, outro se incomoda. Aí você vai falar de LGBTS, aí você sai na rua, o cara na esquina está tirando onda com você, né? Então, digamos, a gente mexe com assuntos espinhosos, o tempo todo, a gente leva porrada, desculpe a palavra, de tudo que é jeito (Entrevistado F).

Os professores afirmaram que essa ruptura com o senso comum é um desafio não apenas em relação aos alunos, mas aos próprios colegas de trabalho. Uma entrevistada, ao abordar em sala de aula discussões sobre gênero, motivada por um estupro coletivo de cerca de 30 homens contra uma adolescente, ocorrido no Rio de Janeiro, que ganhou visibilidade midiática, por ter sido filmado pelos próprios agressores e transmitido via redes sociais, assustou-se com a naturalidade que os alunos e alunas viam o caso. Ao colocar sua preocupação em reunião de conselho de classe:

Foi quando me sugeriram que eu não deveria falar de temas tão espinhosos, gênero, racismo, questão de classe. Que eu deveria falar da

sociedade de uma forma assim, quais são os autores, o que cai no ENEM... Você tem que focar do jeito que cai no ENEM. (Entrevistada D).

O conteúdo da disciplina

Em relação ao domínio do conteúdo de Sociologia previsto para o Ensino Médio, todos os entrevistados afirmaram que não o tinham, assim como na entrevista anterior. Ao longo do curso de graduação e na pós-graduação, a tendência é que o discente vá se especializando em determinadas áreas das Ciências Sociais. Ao tornar-se docente no Ensino Médio, a demanda não é sobre temas específicos, mas sobre os mais variados, o que exige do professor um estudo cotidiano.

Os entrevistados afirmaram que preferem trabalhar a Sociologia por temas e não por autores ou correntes intelectuais, como acontece na Graduação em Ciências Sociais. Segundo os professores, abordar a matéria partindo dos autores não atrai o interesse dos alunos, já quando a abordagem acontece em torno de determinados temas, torna-se mais compreensível para o aluno do Ensino Médio. Esta é uma questão que vem mobilizando autores que têm se dedicado a pesquisas no ensino de Sociologia. Segundo Oliveira (2013), o currículo de Sociologia na Educação Básica ainda é um campo em construção e de disputas, notadamente, pelas descontinuidades históricas da presença da disciplina na educação básica e a falta de aproximação das pesquisas acadêmicas com a educação no Ensino Médio.

A opção em privilegiar os temas e não os autores fez sentido para um entrevistado que, ao trabalhar em uma escola de periferia, percebeu que maior parte daqueles alunos não tinha interesse em prestar nenhum tipo de vestibular, considerando, portanto, aquele conhecimento inútil para sua vida.

Até porque, nas escolas que eu trabalhei, quando eu perguntava: "Gente, quem vai fazer PISM, ENEM?" eu levava susto, porque na escola de classe média, de onde eu vim, todo mundo tenta vestibular. Tinha ali, eu lembro de uma turma de terceiro ano da manhã, que

era o A, que tinham as notas melhores, uns oito iam tentar vestibular em uma turma de quarenta. Então eu já consigo entender alguém de 17 anos não querer saber o que que Marx disse, eu acho completamente plausível. E se ele não quiser fazer ENEM, de fato, eu entendo ele, porque ele está preocupado com outras coisas. E eu lembro que eu levei o maior susto com isso, eu ficava falando de ENEM, de PISM e eles não deram muita bola pra isso. Aí teve um dia que veio alguém falar de PRONATEC, foi até na época da campanha da Dilma, aí eu falei, ah, é por isso que a Dilma fala tanto nisso. A turma ficou assim empolvorosa, todos os alunos estavam muito interessados naquilo, na possibilidade de fazer um curso técnico e em dois anos ganhar três mil por mês, alguma coisa assim, que eles não tinham essa esperança em uma universidade. Eu ajudei uns seis alunos a fazerem a inscrição no PRONATEC no fim daquela aula, porque no fim da aula eles já queriam dar um jeito naquilo. Se eu falasse isso cai no ENEM, o cara olhava pro lado e já ia mexer no celular dele de novo, entendeu? E isso acaba que é o problema né (Entrevistado E).

Ao entrar na sala de aula de uma escola pública, o(a) professor(a) percebe a distância entre o que é abordado na universidade, em um curso de Ciências Sociais, e a Sociologia ensinada no Ensino Médio e sente-se, muitas vezes, incapaz ou com muita dificuldade para fazer essa ponte, entre universidade e escola. Nas palavras de uma entrevistada: “Eu acho que a gente não foi preparado pra dar aula em Ensino Médio de forma adequada e a escola não está preparada para a Sociologia, porque uma aula por semana só é chocante”(Entrevistada D).

Material didático

Diferentemente da entrevista anterior, os professores avaliam positivamente os livros didáticos de Sociologia, uma vez que estes são capazes de apresentar um conteúdo vasto de maneira resumida, apesar da linguagem utilizada nem sempre ser acessível aos alunos – interessante notar que a mesma característica criticada na

entrevista anterior, foi elogiada nesta. Na primeira entrevista, os professores entendiam que os livros didáticos, por resumirem assuntos complexos, não explicavam suficientemente os conteúdos, supondo que os alunos já tinham uma formação prévia, o que normalmente não acontecia. Já, na segunda entrevista, essa síntese que acontece nos livros foi vista de maneira positiva, uma vez que é mais viável que o aluno, ao estudar determinado tema, leia algumas páginas do livro do que vários artigos sobre o assunto.

Ainda sobre o livro didático, os três entrevistados afirmaram fazer uso do livro adotado pela escola, até porque avaliam que seguir um planejamento padronizado facilita o trabalho no caso do professor designado. Como os professores designados não permanecem com a turma ao longo do ano letivo, eles optaram por assumir o livro indicado. Assim, o próximo professor pode dar continuidade à matéria iniciada. Nesse sentido, a adoção do livro indicado é realizada seguindo uma estratégia racional, que beneficia os alunos, mas também por considerar a indicação da escola como positiva.

Como observa Handfas e Santos (2013), tem havido uma crescente preocupação com os livros didáticos de sociologia adotados pelas escolas nos últimos anos. No entanto, há uma carência perceptível de falta de pesquisas que acompanhem o uso do livro didático pelo(a) professor (a), deixando lacunas quanto a quantidade dos livros adotados, assim como de compreender as diferentes formas de apropriação desse importante e disseminado recurso didático pelos discentes.

Os entrevistados criticaram o excesso da burocacia no uso dos recursos e a pouca autonomia da gestão escolar em lidar com esses recursos. Foram citados casos em que os gestores apresentavam boa vontade, mas não conseguiam fazer determinada ação acontecer pela falta de autonomia. A prestação de contas feita pelos gestores escolares foi enfatizada como positiva por um entrevistado: “então eles gostam, se dedicam, são professores de escola pública de carreira e quando eles prestam contas, você fala, que bacana, eles falam a verba foi tanta, nós usamos tanto pra isso, é uma coisa bem publicizada.” (Entrevistado F).

Os professores asseguraram que, embora

optem pelo uso de recursos audiovisuais algumas vezes, tais iniciativas esbarram em múltiplas dificuldades oriundas de precárias estruturas, como a ausência de equipamentos, local adequado para seus usos, problemas de acesso aos mesmos e o pouco tempo de aulas. Para uma disciplina reflexiva, tais recursos são importantes ferramentas didáticas, aos quais não raramente são obrigados abrir mão.

Uma entrevistada apontou que a indisciplina dos alunos foi fator decisivo para que ela desistisse de levá-los até a sala de vídeo, uma vez que a confusão no caminho era enorme e eles ridicularizavam os personagens do filme ao longo da atividade. Outro professor entrevistado afirmou ter tido uma boa experiência ao utilizar uma música como recurso didático. O docente utilizou como recurso material audiovisual (clipe), que, por ter pouca duração, não se chocou com o pouco tempo de aula, imprimiu a letra e iniciou uma conversa e atividades. Segundo ele, os alunos mais indisciplinados, que não costumavam se envolver com a aula, identificaram-se com aquela atividade, por ser uma música do Emicida, cantor que eles apreciam.

Carga horária e reforma do ensino médio

Enquanto na primeira entrevista a baixa carga horária de Sociologia era apontada como um dos grandes problemas a se enfrentar, na segunda entrevista, essa crítica, embora tenha sido feita, ocupou um lugar secundário. Os entrevistados da segunda entrevista reclamaram que por terem apenas uma aula por semana, precisavam iniciar e terminar o assunto naquela aula, não deixar nada em aberto, pois, muitas vezes, a aula semanal sequer é garantida por diversos motivos: provas do PROEB², feira de ciências, jogos de interclasse, feriados, paralisação, etc.

Na ocasião da segunda entrevista a Medida Provisória 746/2016 da Reforma do Ensino Médio já havia sido decretada. Todos os professores entrevistados posicionaram-se convictamente contra tal medida, começando pela maneira autoritária que o tema foi tratado e chegando a criticar o próprio conteúdo da

reforma: insegurança quanto à permanência de disciplinas, cortes nos conteúdos, impossibilidade de oferecer um Ensino Médio em tempo integral e ilusão em torno da possibilidade de escolha das áreas.

Pra mim foi assim, um ultraje né? A gente que dá aula no Ensino Médio sabe que existem muitas mudanças necessárias, mas nenhuma delas está sendo contemplada. Eles estão querendo tirar as matérias mais lúdicas, mais interessantes, que os meninos mais tem oportunidade de ter outras experiências além de ser peão e eu acho que nenhuma reforma do Ensino Médio agora vai trazer benefícios... Uma reforma do Ensino Médio agora é um tiro no pé, não há estrutura física, nem dinheiro, eu acho um blefe, uma loucura. (Entrevistada D).

Em resumo, as principais questões levantadas pelos professores na segunda entrevista foram:

- | |
|---|
| 1. A condição de professor designado, além de gerar insegurança quanto à permanência ou não no trabalho, impede a continuidade do que foi iniciado com as turmas. |
| 2. Desafio de romper com o senso comum nos temas relevantes para as Ciências Sociais. Isso se aplica aos alunos e estende-se aos demais professores e gestores das escolas. |
| 3. Indisciplina dos alunos dificulta as aulas, notadamente para uma disciplina com um tempo de hora/aula por semana. |
| 4. Grande distância entre a universidade e a escola. O curso de Ciências Sociais não prepara o professor para ensinar Sociologia no Ensino Médio. |
| 5. Baixa carga horária semanal. |
| 6. Crítica à falta de recursos e autonomia da escola. |
| 7. Posição contrária à Reforma do Ensino Médio. |

Quadro 3: Principais questões levantadas pelos professores (Entrevista 2)

Na segunda entrevista, percebemos que o problema central identificado pelos entrevistados

² PROEB é uma avaliação externa e censitária que busca diagnosticar a educação pública do estado de Minas Gerais.

diz respeito à condição de trabalhador designado, uma vez que essa ausência de continuidade contribui para a não criação de laços na escola, potencializando os conflitos com os alunos e demais profissionais. Assim como na entrevista anterior, os professores de Sociologia entrevistados demonstraram um olhar crítico sobre a situação política do país e às condições nas quais as escolas se encontram, com parcos recursos e baixa autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seus estudos sobre a escola, a violência e a experiência escolar na França, Dubet (2006) e Dubet e Martucceli (1996) analisaram mais detidamente a diferença entre as tarefas desenvolvidas pelos professores e as expectativas desses atores em relação ao impacto que seus trabalhos podem gerar na vida de seus alunos, no sentido de lhes oferecer uma educação de qualidade e melhoria de suas vidas. Não obstante, os autores perceberam que as exigências cumpridas pelos docentes nas escolas francesas analisadas correspondem mais significativamente à proteção da sua dignidade como docente do que propriamente na crença da possibilidade de proporcionarem aos seus alunos uma educação de qualidade. Os professores e professoras de Sociologia de Juiz de Fora não demarcaram essa relação como fundamental em sua experiência. Por mais que ela exista e não tenha sido expressa nas entrevistas, com raras exceções, o comportamento dos alunos ou a expectativa desses (as) docentes em relação aos discentes não ganham centralidade em suas reflexões. As críticas formuladas tanto por professores efetivos como designados dirigem-se à estrutura das escolas, do lugar da Sociologia no currículo, da leitura de outros professores sobre o papel e a representação da sociologia no Ensino Médio.

Os depoimentos convergem no sentido de considerar a sociologia, e consequentemente o(a) professor(a) da disciplina, como aquela disciplina mais próxima deles, por debater temas importantes e que estão presentes em seus cotidianos como racismo, sexism e desigualdade social. Compreendem as reações nem sempre positivas dos alunos em relação à disciplina como

derivadas de uma concepção e representação da Sociologia que é estrutural e institucional.

Como as experiências, todavia, não são homogêneas, os professores designados vivenciam mais contundentemente a precarização do trabalho (BRAGA, 2012) e dificuldade de trabalhar elementos de uma sociologia pública (BRAGA e BUROWAY, 2008), voltada para abrigar múltiplos públicos ao debate sociológico, a partir dos estilos escolares, desempenhados na educação básica. A descontinuidade das tarefas profissionais, o desrespeito institucional para com a atividade docente desempenhada e com a sua própria condição de trabalhar foi o elemento demarcador do depoimento dos designados, não por acaso. As experiências desses(as) docentes são diferenciadas, abalizadas que são pelas condições de trabalho e de sua qualidade de trabalhador descartável. Todos, entretanto, acentuaram a distância entre a formação e o desempenho profissional, acentuando a empobrecida relação do curso de licenciatura na universidade em que se formaram com a Sociologia no Ensino Médio.

A reflexividade dos professores quanto ao desempenho de seu trabalho e as condições institucionais e estruturais de efetuá-lo vai ao encontro a um elemento básico da sociologia da experiência, de ser uma sociologia dos atores, de revelar a subjetividade cujos objetos prático ressurgem como problemas sociais, em que as condutas não correspondem aos papéis atribuídos. Assim, os professores e professoras de Juiz de Fora constroem suas trajetórias cuja unidade não é dada, mas advém de um trabalho de ator que põe em relação várias lógicas de ação.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Nara Lima M.; MARTINS, Rogéria. A sociologia nos vestibulares: uma análise dos conteúdos da disciplina nos processos seletivos de admissão nas universidades federais de Minas Gerais. *Revista EmTese*. v. 12, n. 2, ago./dez., 2015

BRAGA, Ruy. *A política do precariado*. São Paulo, Boitempo, 2012.

BRAGA, Ruy e BURAWAY, Michael. *Por uma Sociologia pública*. São Paulo, Alameda, 2009.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação. 1996.
- _____. Lei N° 11.684 de 2 de junho de 2008. Brasília: Diário Oficial da União, de 03 de junho de 2008, Seção 1, p. 1, edição 104, 2008.
- DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa, Ed.Piaget, 1996.
- DUBET, François e MARTUCCELLI, Danilo. *A l'école: Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.
- FREITAS, Geovani Jacó de. Juventude e Ensino Médio: Perspectiva da Sociologia entre conquistas e desafios. In: Gonçalves, Danyelle Nilin (Org.). *Sociologia e juventude no Ensino Médio: Formação, PIBID e outras experiências*. Campinas, Pontes Ed., pp.101-111, 2013.
- FRAGA, Paulo Cesar Pontes. Juventude, periferia e experiência social. *Tempo e Presença Digital*. Ano3, n.9, 2008. Disponível em: http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=186&cod_boletim=10&tipo=Artigo. Acessado em 12 de janeiro de 2017.
- HANDFAS, Anita; SANTOS, Mario Bispo dos. O livro didático da Sociologia em debate. In: Gonçalves, Danyelle Nilin (Org.). *Sociologia e juventude no Ensino Médio: Formação, PIBID e outras experiências*. Campinas, Pontes Ed., pp.139-151, 2013.
- IBGE CIDADES, 2015. Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=313670&idtema=156&search=minas-gerais|juiz-de-fora|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>> Acesso em ago. 2017.
- LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: Para que serve o ensino de Sociologia in: Gonçalves, Danyelle Nilin (Org.). *Sociologia e juventude no Ensino Médio: Formação, PIBID e outras experiências*. Campinas, pp.15-30, Pontes Ed., 2013.
- LEAL, Sayonara; YUNG, Tauvana. Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato. *Estudos de caso no Distrito Federal. Revista Sociedade e Estado - Volume 30 Número 3 Setembro/Dezembro 2015*.
- LIMA, Rogério Mendes de. A Sociologia no ensino básico: desafios e dilemas. In: HANDFAS, Anita e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (Orgs). *A Sociologia vai à escola: História, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Ed. Quartet, 2009.
- MARTINS, Rogéria; SOUZA, Diogo Tourinho. Ensino de Sociologia e as intermitências curriculares: O debate clássico e contemporâneo no âmbito da intervenção social In: Gonçalves, Danyelle Nilin (Org.). *Sociologia e juventude no Ensino Médio: Formação, PIBID e outras experiências*. Campinas, Pontes Ed., pp. 31-50, 2013.
- MARTINS, Rogéria; FRAGA, Paulo. Modalidades diferenciadas de ensino e ensino de sociologia: uma questão de reconhecimento ou redistribuição? *Revista Ciências Sociais Unisinos*, Vol. 51, N. 3, pp. 268-278, 2015.
- MEUCCI, Simone. Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.
- MORAES, Amaury. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez. 2011.
- MORAES, Amaury. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? *Cronos, Natal-RN*, v. 8, n. 2, p. 395-402, jul./dez. 2007.
- MORAES, Amaury. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social-Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, Vol.15, n.1, abr.2003.
- OLIVEIRA, Amurabi. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de ciências sociais no Brasil. Em Tese, V.12, n.2, ago;dez., 2015.
- PEREIRA, Luiza Helena. Mudando o rumo dos ventos: a sociologia no ensino médio. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes. (Org.). *Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para*

as ciências sociais. Seropédica, RJ: UFRRJ, 2012

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco; MORAES, Amaury Cesar. Um olhar sobre o ensino de Sociologia: pesquisa e ensino. Mediações, Londrina, v. 12, n. 1, pp. 93-112, jan/jun, 2007.

A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO CAMPO DE INSERÇÃO DOS INTELECTUAIS NA VIDA PÚBLICA: ALGUMAS HIPÓTESES DE PESQUISA¹

Diogo Tourino de Sousa*

RESUMO

A compreensão do papel dos intelectuais tem sido alvo de diversos estudos na tentativa de mapear seu protagonismo nos arranjos políticos contemporâneos. No caso brasileiro a intelectualidade sempre demonstrou uma particular vocação pública. Vocação essa que vem consubstanciando reflexões sobre o campo disciplinar, conforme lemos no debate de M. Burawoy acerca da sociologia pública. Trata-se da reivindicação do necessário engajamento da disciplina no campo da cultura e da sociedade sem, no entanto, comprometer a objetividade científica. Todavia, a escassez de espaços de interação entre a atividade intelectual e o público em geral constitui um obstáculo na construção do diálogo entre a ciência institucionalizada e a sociedade. Nesse sentido, a hipótese aqui avançada enfoca os profissionais do ensino de sociologia como operadores efetivos de um importante espaço de interação entre a Universidade e a sociedade por meio de um público específico: jovens matriculados no ensino médio brasileiro. O argumento sustenta que este espaço configura um virtuoso campo de aproximação entre os intelectuais e a vida pública, contribuindo com o incremento da reflexão sobre temas caros à democracia.

Palavras-chave: sociologia pública; intelectuais; ensino de sociologia.

SOCIOLOGY IN BASIC EDUCATION AS A FIELD OF INSERTING INTELLECTUALS IN PUBLIC LIFE: SOME HYPOTHESES OF RESEARCH

ABSTRACT

The understanding of the role intellectuals play in public life has been the object of several studies in the attempt to map their protagonism in the contemporary political arrangements. In the Brazilian case the intelectuality has always demonstrated a particular public vocation, which reflects on the disciplinary field, as we read in M. Burawoy's debate on Public Sociology. It is the claim of the necessary engagement of the discipline in the field of culture and society without compromising scientific objectivity. However, the scarcity of spaces of interaction between intellectual activity and the public in general constitutes an obstacle in the construction of a dialogue between institutionalized science and society. Seen in these terms, the hypothesis illustrated here focuses on Sociology teachers as effective operators of an important space of interaction between the University and the society through a specific public: young people registered in Brazilian high schools. The allegation present in this article supports the idea that this space constitutes a virtuous field of approximation between the intellectuals and the public life, contributing for the consideration of subjects dear to the democracy.

Keywords: public sociology; intellectuals; teaching of Sociology.

LA SOCIOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA COMO FORMA DE PARTICIPACIÓN DE LOS INTELECTUALES EN LA VIDA PÚBLICA: ALGUNAS HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

RESUMEN

La comprensión del papel de los intelectuales viene siendo el objeto de diversos estudios cuya intención es realizar un diagnóstico de su protagonismo en los acuerdos políticos contemporáneos. En el caso brasileño

* Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa (DCS/UFV), é doutor em Ciência Política pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP/UERJ), e atualmente exerce o cargo de assessor especial da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PEC/UFV), atuando como Diretor de Extensão. E-mail: diogotourino@gmail.com

¹ O artigo consiste em versão modificada do texto apresentado no grupo de trabalho “Intelectuais, cultura e democracia”, durante as atividades do 39º Encontro Anual da ANPOCS, ocorrido em Caxambu-MG, entre 26 e 30 de outubro de 2015. O texto apresenta algumas hipóteses de pesquisa ainda em fase inicial, que pretende configurar a presença da Sociologia nos currículos escolares como um campo privilegiado de inserção dos intelectuais no mundo público, agora contemplada com bolsa de iniciação científica no PIBIC/CNPq/UFV (2016-2017). O autor agradece aos coordenadores do GT, professores Rubem Barboza Filho (UFJF) e Luiz Jorge Werneck Vianna (PUC-Rio), pela acolhida da proposta à época, bem como ao professor Milton Lahuerta (UNESP), pelas críticas e sugestões.

la intelectualidad siempre ha demostrado una especial vocación por la vida pública. Dicha vocación viene cosechando reflexiones sobre el campo disciplinar, tal como se lee en el debate de M. Burawoy sobre la sociología pública. Se trata allí de la reivindicación del necesario comprometimiento de esta disciplina en el campo de la cultura y de la sociedad sin comprometer, no obstante, la objetividad científica. Sin embargo, la escasez de espacios de interacción entre la actividad intelectual y lo público en general supone un obstáculo en la construcción del diálogo entre la ciencia institucionalizada y la sociedad. En función de esto, la hipótesis que proponemos destaca la importancia de los profesionales de la enseñanza de sociología como operadores efectivos de un importante espacio de interacción entre la universidad y la sociedad al interactuar con un público específico: los jóvenes inscriptos en la enseñanza media brasileña. El argumento defiende la idea de que este espacio configura un virtuoso campo de aproximación entre los intelectuales y la vida pública, lo que contribuye al incremento de la reflexión sobre temas relevantes para la democracia.

Palabras clave: sociología pública; intelectuales; enseñanza de sociología.

1. INTRODUÇÃO

O papel dos intelectuais requer permanente reflexão no sentido de atualizar sua importância para a consolidação da democracia e reforço da atividade reflexiva nos campos da ciência e da cultura. Nessa direção, a compreensão de sua presença e atuação na vida pública tem sido alvo de diversos estudos na tentativa de mapear seu protagonismo nos processos de modernização e na construção da agenda política (PERLATTO, 2010). Em linhas gerais, a capacidade de interpelar criticamente a sociedade a partir do posicionamento em questões cruciais para a vida pública, vocalizando demandas, construindo alternativas, ou mesmo endossando posições consolidadas pode ser compreendida como elemento fundamental na formação dos arranjos democráticos, papel historicamente cumprido pelos intelectuais.

No caso brasileiro a intelectualidade demonstrou, ao longo de sua trajetória, uma particular vocação pública, formulando modelos interpretativos e alternativas para o andamento moderno da nação. Tal particularidade sobressai no exame dos temas que ocuparam a inteligência nacional, conformada segundo a íntima proximidade estabelecida com o público e com discussões acerca do interesse comum, envolvendo, sobretudo, questões relevantes para a sociedade nacional. Assim, mesmo tendo que se adaptar a diferentes soluções institucionais ao longo do processo de modernização – Academias e Institutos, Universidades, organizações não-governamentais –, a atividade intelectual no Brasil demonstrou um interessante padrão de continuidade (REZENDE DE CARVALHO, 2007).

Em linhas gerais, os intelectuais no país não

se esquivaram do debate de assuntos caros à organização política, diminuição da desigualdade, inclusão social, ampliação do acesso ao ensino, combate à corrupção, valorização de movimentos culturais dentre outros temas presentes na agenda pública do país durante a maior parte de sua história, com a triste nota de que sua ausência coincidiu, quase sempre, com a ascensão de períodos autoritários. Momentos em que tanto a ausência dos intelectuais no mundo público, quanto dos artistas, conformou o silêncio da opinião e o enfraquecimento da democracia, fato que não impediu que a intelectualidade encontrasse novos instrumentos para vocalizar suas questões (BUARQUE; PONTES, 1975).

Essa vocação pública, ou a necessidade de sua retomada, tem sido igualmente apontada no cenário internacional, conforme argumento avançado por Michael Burawoy em diversos momentos (BRAGA; BURAWOY, 2009). Segundo o autor, a capacidade de tornar públicos problemas privados seria um modo de regenerar a fibra moral da sociologia, reivindicando um necessário engajamento da disciplina no campo da cultura e da sociedade sem, no entanto, comprometer a objetividade científica. Burawoy atenta para a chance de recuperarmos a própria ideia de público, corrompida ante o avanço do mundo do mercado, enfatizando a defesa de valores humanos no aprimoramento das relações sociais, no reconhecimento da singularidade cultural dos povos, na valorização da diversidade religiosa e na adaptação aos temas presentes na agenda contemporânea, sempre tendo em vista a necessidade de repensarmos os processos de exclusão e inclusão social gestados no mundo contemporâneo.

Todavia, a escassez de espaços de interação entre a atividade intelectual e o público em

geral – manifesta, por exemplo, na busca por novas formas de organização nos dias de hoje –, constitui por vezes um obstáculo na construção do diálogo entre a ciência institucionalizada e os demais setores da sociedade, dado prejudicial para a consolidação da democracia e da atividade reflexiva. O conhecimento produzido permanece, quase sempre, encapsulado no restrito círculo de especialistas capazes de acessar sua linguagem e códigos de informação, tornando diminuto o presente papel dos intelectuais e das universidades aos olhos da audiência externa.

Não por acaso, mesmo a extensão universitária – locus tradicional de ligação entre o conhecimento sistematizado dentro das universidades e os demais setores da sociedade – tem sido debatida e reformulada, no sentido repensar a relação do conhecimento acadêmico com seu público mais amplo. Isso porque, se no passado imperava uma prática extensionista pautada pelo modelo norte-americano – conformada a partir da noção de “transferência de tecnologia” ou de “difusão do conhecimento” –, hoje o que vem sendo descrito como “crise da universidade”, em clara alusão ao argumento de Boaventura de Sousa Santos acerca das “três crises” da universidade – crises de hegemonia, de legitimidade e crise institucional (SANTOS, 2010) –, denuncia a inoperância de certas práticas, incapazes de estabelecer um diálogo produtivo e ocupado da democratização do conhecimento (FORPROEX, 2013).

Entretanto, ao menos no que se refere aos praticantes das ciências sociais o quadro vem sofrendo transformações significativas, dado que cobra maior empenho reflexivo no debate sobre o protagonismo desses intelectuais. Em outras palavras, a presença crescente da sociologia nas

escolas brasileiras tem obrigado a “sociologia profissional”, nos termos de Burawoy, a “atravessar o abismo” rumo ao universo escolar, atingindo um grande número de jovens brasileiros com seus temas, conceitos e categorias (BRAGA, 2009).

Assim, a obrigatoriedade da inclusão da disciplina sociologia nos currículos do ensino médio – a partir da lei no. 11.684/2008 – vem ampliando a discussão sobre métodos e técnicas de ensino, conteúdos mínimos a serem trabalhados, a produção e a conformidade de materiais didáticos, bem como sobre a adequada formação de professores de sociologia aptos para atuarem na educação básica (GONÇALVES, 2013; HANDFAS; OLIVEIRA, 2009; HANDFAS; MAÇAIRA, 2012; HANDFAS; MAÇAIRA; FRAGA, 2015). Tais estudos, em parte longevos na ciência social do país, encontram agora na nova legislação um quadro favorável para o seu crescimento, envolvendo uma pluralidade de pesquisadores e instituições, certamente ainda distante do desejável, sobretudo no tocante ao reconhecimento do campo frente aos demais pesquisadores das ciências sociais.

Malgrado sua obrigatoriedade, porém, o ensino da sociologia enfrenta, no presente, uma série de desafios que podem ocasionar retrocessos, como a diminuição de sua carga horária nas escolas, o mau trato de temas e conceitos específicos, ou, no limite, sua prematura exclusão dos currículos². Distante do seu pleno desenvolvimento, a reflexão sobre o ensino da disciplina tem se deparado com uma realidade adversa marcada pela a ausência de materiais didáticos apropriados, pelo pequeno número de docentes com formação adequada³, sem mencionar, é claro, toda a ordem de problemas

² A fortuna da disciplina Sociologia na educação básica esteve ameaçada pelo projeto de lei no. 6.003/2013, de autoria do deputado federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF), que pretendia alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seus artigos 9º, 35º e 36º, reduzindo a Sociologia novamente ao trato por meio de temas transversais. Felizmente o projeto recebeu voto desfavorável do relator José Linhares Ponte (PP/CE), e, diante das manifestações contrárias de alguns setores da opinião, foi retirado de pauta em março de 2014 pelo próprio autor, sendo, posteriormente, arquivado pela mesa diretora. Todavia, o fato, ainda que pontual na sua origem, manifesta o necessário debate sobre a institucionalização da disciplina nos currículos escolares, ao exemplificar seu estatuto ainda instável na realidade da educação básica.

³ Refiro-me apenas a formação na graduação por área, não adentrando no debate substantivo sobre os currículos em licenciatura. Nesse sentido, conforme levantamentos realizados em diferentes estados do país, a grande maioria dos professores encarregados do ensino de sociologia na educação básica não obteve formação em ciências sociais (CENSO ESCOLAR 2013, 2015). Todavia, como sinal positivo para o argumento aqui em curso, a Câmara dos Deputados aprovou recentemente o projeto de lei 1446/11, de autoria do deputado Chico Alencar (PSOL-RJ), que altera a lei 6.888/80, estabelecendo a competência exclusiva para o ensino de sociologia para profissionais com formação específica. Conforme o texto, que agora segue para o Senado Federal, o sistema de ensino terá o prazo de cinco anos para se adaptar. Fonte: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/498658-CAMARA-APROVA-COMPETENCIA-EXCLUSIVA-PARA-ENSINAR-SOCIOLOGIA.html>> Acesso: 25 out. 2015.

próprios da escola básica, não exclusivos, portanto, do ensino de sociologia em particular (SOUZA; REGHIM; GOMES, 2015).

Um dos motivos para a compreensão desse cenário desafiador radica no fato de que a reflexão sobre o ensino da disciplina permaneceu, nas últimas décadas, circunscrita ao âmbito das faculdades de educação, tornando, inclusive, o campo da sociologia aplicado ao estudo do tema – por meio da disciplina comumente nomeada sociologia da educação – apartado da reflexão desenvolvida nos cursos e programas de pesquisa em ciências sociais (MORAES, 2003). Diagnóstico que coaduna com propostas de renovação do próprio saber sociológico no interior das instituições de ensino superior, conforme o argumento de Burawoy há pouco mencionado.

No entanto, a despeito do cenário em parte desfavorável, algumas iniciativas recentes têm colaborado decisivamente com o processo de consolidação do ensino de sociologia na educação básica, bem como de criação e reconhecimento de um campo próprio de estudos, como a continuidade do grupo de trabalho “Ensino de Sociologia” nos congressos da SBS, a organização de encontros específicos nos estados e no âmbito nacional (ENESEB e ENSOC), bem como a criação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), central para o reconhecimento e a valorização profissional.

Em concomitância, a inclusão da disciplina sociologia no Programa Nacional do Livros Didáticos (PNLD), pela primeira vez em 2012 e, novamente, em 2015, representou um passo importante no incremento dos materiais didáticos. O caso do PNLD merece, com efeito, destaque, precisamente por tratar-se de uma política pública de grande alcance levada a cabo pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Além da meritória contribuição para a melhoria dos livros didáticos de sociologia utilizados na educação básica e, por conseguinte, das técnicas de ensino decorrentes,

o PNLD representa um campo de inserção definitivo dos praticantes das ciências sociais na escola básica.

Seguramente, esta inserção representará, a médio e longo prazo, a presença constante da sociologia, seus temas, conceitos e categorias, no mundo público, conforme hipótese de pesquisa aqui avançada, configurando uma nova forma de organização dos seus praticantes no cenário nacional. Nesse sentido, uma das hipóteses de pesquisa aqui sustentada segue a proposta de Rezende de Carvalho (2007), pensando a escola básica como uma forma específica que organização, igualmente capaz de fornecer parâmetros para o exercício da atividade intelectual e a inscrição social dos seus praticantes. Ao menos no tocante ao número de estudantes hoje em contato com a disciplina na escola média brasileira, tal hipótese já merece atenção.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica realizado pelo INEP, o país conta com mais de 8 milhões de jovens matriculados no ensino médio (CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2013, 2014). Destes, o FNDE atendeu, em 2014, mais de 7 milhões por meio do PNLD 2015, investindo cerca de 899 milhões de reais na aquisição das publicações, distribuição, controle de qualidade e demais gastos⁴. Só na disciplina de sociologia, 6 títulos foram selecionados e cerca de 7 milhões e 500 mil exemplares (incluindo os livros didáticos e os manuais do professor) foram adquiridos no âmbito do programa. Para efeitos de comparação, o volume “Sociologia para jovens do século XXI”, que representou a coleção menos indicada pelos professores, vendeu quase 260 mil exemplares, configurando, por certo, um alcance sem precedentes para autores do campo das ciências sociais no país, conforme discutiremos detalhadamente adiante.

Por ora, contudo, importa percebermos como esses números colocam o Estado brasileiro, por meio não apenas do PNLD⁵, como o maior comprador de livros do mundo. Nessa direção,

4 Os dados estão disponíveis no sítio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), na seção “Dados Estatísticos”, onde se pode encontrar importantes números sobre a evolução do programa nas últimas décadas. Fonte: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>> Acesso: 10 abr. 2015.

5 Ao lado do PNLD, o FNDE sustenta o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), igualmente responsável pela expressiva aquisição de livros por parte do Governo Federal. Os dados são da pesquisa sobre o setor editorial brasileiro, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), sob encomenda do Sindicato Nacional dos Editores de Livro. Fonte: <http://www.snel.org.br/wp-content/themes/snel/docs/pesquisa_fipe_2015_ano_base_2014.pdf> Acesso: 25 out. 2015.

ainda que os demais pesquisadores das ciências sociais desconheçam, tradicionalmente, o ensino de sociologia como objeto de pesquisa, os números testemunham a importância da discussão, sobretudo no que compete diretamente às universidades. Trata-se não apenas de atentarmos para os livros didáticos em particular, mas para o processo formativo como um todo, notadamente a discussão sobre a formação de professores.

Todavia, salvo as bem-sucedidas iniciativas no campo acima aludidas, a formação de professores voltados para a educação básica não constitui área destacada de interesse de pesquisadores das ciências sociais. Preterido em favor de outras temáticas, o ensino de sociologia cobra, com efeito, maior atenção depois de sua reintrodução como disciplina obrigatória nos currículos escolares, em vista do compromisso das ciências sociais e dos institutos de ensino superior com a sociedade e a educação, ou mesmo em razão do amplo campo de interação entre a sociologia e o mundo público aberto pela reintrodução da disciplina nos currículos escolares.

Nesse sentido, o perfil de professores, sua formação e recrutamento emergem como um dos objetos que requer maior atenção das ciências sociais, seja no mapeamento e discussão sobre os modelos formativos em vigor, seja na tentativa de construção de alternativas em consonância com os desafios presentes na escola média brasileira. Mais do que isso, trata-se de conectarmos o debate sobre a formação dos professores de sociologia com os problemas presentes na agenda pública, visto que a escola constitui, conforme hipótese de pesquisa aqui defendida, um campo privilegiado de inserção dos praticantes no mundo público, assumido destacadão papel na consolidação do arranjo democrático (BURGOS, 2012).

A questão não é, ao menos no seu aspecto metodológico, original. Isso porque, na década de 1990, Werneck Vianna coordenou, ao lado de um grupo de pesquisadores e sob a encomenda da Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), a pesquisa “O Perfil do Magistrado Brasileiro”. Realizada no âmbito do antigo

Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro IUPERJ), a pesquisa buscava relacionar a origem social dos magistrados com a sociologia do direito, inventariando a tendência dos juízes quanto à crescente aproximação do sistema da civil law aos institutos da common law, “em resposta à maior complexificação da vida social e à jurisdic平ização das relações sociais em curso no País” (WERNECK VIANNA et. al. 1997, p. 07).

Nessa direção, a pesquisa inquiriu os magistrados com o intuito de traçar seu perfil por meio de variáveis como idade, gênero, origens familiares, mobilidade espacial, recrutamento para o cargo, formação universitária, experiência profissional anterior à magistratura, carreira dentro dos tribunais, atitudes em face de variáveis específicas, além da percepção das variações regionais. Conforme afirmaram seus autores, tratava-se à época de traçar o perfil de personagens em crescente ascensão no arranjo democrático brasileiro, mapa caro, inclusive, nas discussões normativas sobre o andamento do país.

A pesquisa aqui em curso caminha em direção teórica e metodológica semelhante, concentrando-se, contudo, no perfil dos professores de sociologia na educação básica. Ainda em caráter exploratório, o levantamento pretende inquirir os profissionais das 14 escolas de ensino médio no município de Viçosa-MG (8 escolas estaduais, 1 federal e 5 particulares), com o objetivo de traçar o perfil dos professores por meio de entrevistas semiestruturadas⁶. Num segundo momento a pesquisa analisará os modelos formativos aos quais estes docentes foram submetidos, cotejando os currículos com a literatura presente sobre o campo e mobilizando estudos previamente realizados (SOUZA; REGHIM; GOMES, 2015). Por fim, serão discutidas as iniciativas das instituições de ensino superior, notadamente da Universidade Federal de Viçosa, na formação, acompanhamento e avaliação destes profissionais.

Conforme dito anteriormente, a hipótese aqui avançada enfoca os profissionais do ensino de sociologia como operadores efetivos

⁶ A meta é entrevistar, ao longo da pesquisa, todos os professores do município, com o propósito de contribuir para a discussão sobre o perfil dos professores de sociologia no país. Isso porque, alguns estudos, em parte semelhantes, vem sendo realizados em outras unidades da federação (SANTOS, 2002). Acredita-se na possibilidade de formar um quadro sobre essa forma específica de inserção da sociologia no mundo público, com claros aportes normativos sobre o papel das universidades no contexto presente.

de um importante espaço de interação entre a Universidade e a sociedade, por meio de um público específico, a saber, os jovens matriculados no ensino médio brasileiro. O argumento, ainda carente de maiores explorações, sustenta que este espaço configura um virtuoso campo de aproximação entre os intelectuais e a vida pública, contribuindo, por meio do ensino de sociologia, com o incremento da reflexão sobre temas caros ao arranjo democrático. Trata-se, portanto, da prescrição de um papel específico para os professores de sociologia na educação básica, sustentado por alguns pressupostos normativos a serem aqui discutidos.

Nesse sentido, o presente texto fará o seguinte movimento, como proposta de discussão das hipóteses há pouco enunciadas: na próxima seção, serão apresentados alguns dados sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mostrando sua magnitude, bem como alguns estudos já efetuados sobre o conteúdo dos livros hoje presentes na escola média brasileira. O objetivo é mostrar avanços e perigos no trato de temas, conceitos e categorias próprios da disciplina, sobretudo quando situados num contexto escolar permeado por problemas de toda ordem; em seguida, serão discutidos os dados sobre o perfil dos docentes do ensino médio no país a partir das informações presentes no “Censo Escolar 2013”, realizado pelo INEP. A proposta é mostrar um quadro nacional da docência, ainda carente de aproximações sobre as concepções específicas acerca da sociologia na escola; por fim, são debatidos argumentos acerca do papel da sociologia no mundo hoje, enfatizando sua forma própria e consciência na defesa da disciplina como instrumento privilegiado no aprimoramento da vida democrática. Ciente dos perigos que tal entendimento acarreta, o argumento sustenta uma postura normativa acerca do papel do intelectual, por um lado, e do papel da sociologia na escola, por outro.

2. O PNLD: A PRESENÇA DOS INTELECTUAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Em análise anterior, Meucci discute os livros didáticos de sociologia para o ensino médio

produzidos entre 2009 e 2010, após o retorno da obrigatoriedade da disciplina no currículo da educação básica, ocorrido em 2008 (MEUCCI, 2014). A autora analisou as 14 obras inscritas no PNLD 2012 (incluindo os livros que não foram aprovados), primeira edição a incluir a sociologia desde o retorno da sua obrigatoriedade, sustentando que a importância do programa permite a suposição de que a amostra de livros nele inscrita é significativa para a produção de livros didáticos em sociologia no período. Conforme afirma Meucci, mesmo que a sociologia não tenha dado o devido valor aos livros didáticos, compreendendo-os apenas como síntese escolar, este trata-se de um bem cultural complexo, representando um “lugar” privilegiado para a compreensão dos mecanismos e estratégias de produção e circulação do conhecimento.

Em sua análise, a autora aponta, ainda, o caráter mercadológico do livro didático, sobretudo quando avaliados os dados resultantes de sua comercialização no país. O rápido exame dos números atualizados sobre a produção e a venda do setor editorial brasileiro, conforme pesquisa da Fipe realizada sob encomenda do Sindicado Nacional dos Editores de Livro (ano base 2014)⁷, atestam o argumento. Em geral, nota-se o crescimento do setor – tanto em títulos publicados, quanto em faturamento –, sendo o livro didático um produto valioso: apenas em 2011, o faturamento com a venda no subsetor de didáticos foi de R\$ 2.383.749.066,43 (somadas as compras do governo e do mercado), em um total de R\$ 4.837.439.173,32 (quase 50% de todo o faturamento). Apenas as compras do governo por meio do PNLD, incluindo reposição de obras e aquisição e novos títulos para o ensino médio regular, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e demais modalidades, foram responsáveis pelo faturamento de R\$ 1.188.646.064,51 (quase 25% do total do faturamento do subsetor).

A tabela 01 traz um comparativo entre as duas edições do PNLD que incluíram o conteúdo de sociologia (2012 e 2015), mostrando, por sua vez, as cifras investidas pelo governo apenas no ensino médio regular com a aquisição de novos títulos. A tabela traz, ainda, o número de alunos e escolas beneficiadas, bem como o quantitativo

⁷ Conferir nota no. 6.

Tabela 01 – Valores gastos nos PNLD 2012 e PNLD 2015 (novos títulos)

PNLD (Ensino Médio)	Alunos beneficiados	Escolas beneficiadas	Livros	Investimento*
2012	7.981.590	18.862	79.565.006	R\$ 720.629.200,00
2015	7.112.492	19.363	87.622.022	R\$ 898.947.328,29
Total	15.094.082	38.225	167.187.028	1.619.576.528

Fonte: elaborado a partir dos dados disponíveis em FNDE/PNLD. * Valor gasto com aquisição, distribuição, controle de qualidade etc.

Tabela 02 – Coleções mais distribuídas no PNLD 2012 – Componente curricular de Sociologia

Título – PNLD 2012	Livro	Manual do professor	Total
Sociologia para o Ensino Médio	2.650.528	36.505	2.687.033
Tempos modernos, tempos de sociologia	1.130.942	16.515	1.147.457
Total	3.781.470	53.020	3.834.490

Fonte: elaborado a partir dos dados disponíveis em FNDE/PNLD.

Tabela 03 – Coleções mais distribuídas no PNLD 2015 – Componente curricular de Sociologia

Título – PNLD 2015	Livro	Manual do professor	Total
Sociologia em movimento	2.387.750	32.746	2.420.496
Sociologia hoje – Volume único	1.639.710	22.935	1.662.645
Sociologia para o Ensino Médio	1.232.574	18.144	1.250.718
Tempos modernos, tempos de sociologia	1.029.308	14.368	1.043.676
Sociologia – Volume único	904.224	13.208	917.432
Sociologia para jovens do século XXI	255.231	3.876	259.107
Total	7.448.797	105.277	7.554.074

Fonte: elaborado a partir dos dados disponíveis em FNDE/PNLD.

dos títulos.

Por sua vez, as tabelas 02 e 03 mostram, neste cenário de expressivos gastos, o quantitativo de títulos adquiridos pelo governo nas duas edições do programa que incluíram o conteúdo de sociologia. Foram listados apenas os gastos com a aquisição de novos títulos no primeiro ano de implementação de cada edição do programa.

Nota-se que o livro “Tempos modernos, tempos de sociologia” (Editora do Brasil), vendeu mais de um milhão de exemplares (incluindo o manual do professor), sendo que o livro “Sociologia para o ensino médio” (Editora Saraiva), alcançou a impressionante marca de mais de dois milhões e meio de exemplares comercializados. Isso representa um número em muito superior a qualquer livro editado em âmbito universitário.

Conforme observamos (tabela 03), a obra “Sociologia em movimento” (Editora Moderna), foi escolhida por 32% dos docentes da educação básica, seguida pela obra “Sociologia hoje –

volume único” (Editora Ática), adotada por 22% dos docentes, e “Sociologia para o ensino médio” (Editora Saraiva), que compôs a opção de 16,5% dos profissionais responsáveis. A obra “Tempos modernos, tempos de sociologia” (Editora do Brasil), foi adotada em 13,8% dos casos, seguida de “Sociologia – volume único” (Editora Scipione), com 12% das opções, e “Sociologia para jovens do século XXI” (Imperial Novo Milênio), que respondeu por 3,4% das adoções. Conforme mencionado anteriormente, mesmo o livro com menor número de indicações por parte dos professores da educação básica (3,4%), figurou com a marca expressiva de quase 260 mil exemplares vendidos. A título de comparação, livros direcionados ao público universitário são, em média, editados na casa dos mil exemplares, número modesto frente ao poderoso subsetor dos didáticos.

Logo, Meucci nos lembra como, nesse processo, as editoras estão sempre atentas ao PNLD, fazendo com que a confecção dos livros

didáticos se dê em diálogo com professores e estudantes imaginários, além de pareceristas anônimos. Assim,

Podemos, nesse sentido, ao menos sugerir a hipótese de que um dos efeitos do PNLD é a imposição de um modelo de livro didático disseminado entre todas as disciplinas e por todo o país, repercutindo também nos livros comercializados no mercado, se constituindo como um padrão e, possivelmente, como um selo de qualidade para as editoras que os têm aprovado. Nessa perspectiva, os livros aparecem como alvo importante de regulamentação por intermédio da ação do poder público (MEUCCI, 2014, p. 214).

Além dessa finalidade mercadológica, a autora reforça o elemento propriamente didático dos livros, preparados, em princípio, com esse objetivo. Todavia, Meucci não é inocente com relação aos seus usos, apontando duas questões que se aproximam centralmente do debate aqui em curso: [a] ou os livros são negligenciados no cotidiano escolar, ignorados por professores e alunos, ou [b] são valorizados, constituindo, em alguns casos, referência exclusiva na construção das aulas e no trato dos temas. Ainda que carente de maiores aproximações, sabe-se, por meio da experiência no processo de formação de professores – que envolve, sobretudo, a escuta dos relatos advindos da escola, seus atores e nossos licenciandos, professores em formação –, que ambas as hipóteses são plausíveis e igualmente perversas para a presença da sociologia na escola: por um lado, os livros, mesmo após um rígido controle do governo por meio do PNLD, perdem espaço para estratégias didáticas outras; por outro, os livros constituem referência exclusiva, em grande parte nas mãos de profissionais sem formação específica na área, o que enseja sua reprodução mecânica, nos erros e acertos.

No tocante ao conteúdo das obras, a análise de Meucci avança, identificando três técnicas de escrita principais nesse tipo de produção. Estas seriam: [1] o “topicalismo”, caracterizado por “uma redação organizada em tópicos, estratégia que visa demarcar um conteúdo num lugar específico” (MEUCCI, 2014, p. 215); [2] o “nominalismo”, técnica marcante nos livros didáticos que “Consiste na estratégia de nomear

os fenômenos para possibilitar a compreensão de suas características, correlações e implicações” (MEUCCI, 2014, p. 215). Em geral, tal característica aparece, de acordo com a autora, por meio da associação entre fenômenos da vida ordinária e conceitos científicos, ou para qualificar autores e produções; e [3] o “contextualismo”, presente de duas maneiras distintas: [3.1] “Há o contextualismo que busca ilustrar esquemas teóricos de uma ciência descrevendo situações corriqueiras que exemplificam a abstração científica” (MEUCCI, 2014, p. 216); e [3.2] “aquele que se caracteriza pelo esforço de discorrer acerca do desenvolvimento histórico de determinado fenômeno” (MEUCCI, 2014, p. 216). Meucci entende que esta estratégia serve a dois propósitos:

- a) favorecer uma espécie de deslocamento temporal;
- b) demonstrar que a origem do fenômeno marca a situação atual. A primeira finalidade pressupõe que a descrição histórica é instrumento útil para provocar a desnaturalização dos fenômenos. A segunda pressupõe que há uma relação de continuidade entre presente e passado. Da mesma maneira como a primeira modalidade de contextualismo se serve da vida para exemplificar a teoria, o contextualismo histórico se serve do tempo para ilustrar a contingência (MEUCCI, 2014, p. 216).

Segundo Meucci, tais características não são exclusivas dos livros didáticos de sociologia, mas produzem um efeito significativo nas disciplinas das humanidades ao suprimir as dinâmicas complexas dos fenômenos sociais. Esse didatismo por meio da história produz, ainda de acordo com a autora, o exercício genealógico dos fenômenos como recurso privilegiado de explicação, postura com consequências problemáticas sobre a compreensão dos fenômenos sociais. Assim, se tomarmos a sociologia como uma forma de consciência específica, conforme discutirei a seguir, privilegiar a história como instrumento de discussão sobre os fenômenos sociais pode implicar sua compreensão apenas ao longo do tempo – fato, por si só, positivo –, negligenciando sua compreensão neste tempo, tal como a leitura antropológica do mundo promove – fato, esse

sim, ruim.

Ainda sobre a edição de 2012 do programa, Meucci faz um exame das características dos autores, ponto importante na discussão aqui em curso. Isso porque, ao apontarmos a hipótese de que a sociologia na escola constitui uma nova forma de organização dos intelectuais, emerge centralmente a questão sobre quem são os autores, qual o seu perfil. Meucci nossa que os autores de 2012 atuavam, em sua maioria, nas universidades, sendo poucos professores da educação básica. Grande parte dos autores havia se formado em centros de excelência, muitos com mestrado e doutorado, o que compõe um quadro interessante sobre os livros: trata-se de um campo de inserção manifesto para os intelectuais das ciências sociais. Todavia, o exame dos conteúdos operado por Meucci, que será discutido a seguir, traz importantes questionamentos.

Apenas a título de ilustração, na edição de 2015 do programa, onde um número maior de obras foi aprovado – 6 no total, contra 2 livros na primeira edição, em 2012 –, encontramos basicamente o mesmo perfil de autores⁸. Tomando somente os títulos aprovados, encontramos 32 autores (destaque para uma obra coletiva em especial, responsável pelo grande número de autores). A primeira análise dos currículos registrados na Plataforma Lattes do CNPq (não foram identificados os currículos de 9 autores), indica que os autores das obras aprovadas no programa são em sua grande maioria doutores, com produção acadêmica (possuem algum projeto de pesquisa, ou artigos publicados, ou participação em congressos, participação em bancas de trabalhos etc.) e filiação institucional (quase todos vinculados ao ensino superior). Nesse sentido, a preocupação recai não necessariamente sobre a produção dos livros – visto que além da formação dos autores, há ainda a seleção das obras conforme critérios rigorosos, pautados pela literatura sobre o ensino da disciplina na educação básica –, mas sim sobre a operacionalização dos conteúdos na escola média, notadamente porque tais conteúdos trazem algumas marcações importantes.

Assim, ao discutir a presença do pensamento social brasileiro nos livros didáticos, Meucci

constata que Florestan Fernandes, Gilberto Freyre e Sergio Buarque de Holanda figuram entre os autores mais citados. Em geral, sustenta autora, há a predominância dos autores do pensamento dos anos 1930, sobretudo da “Escola Paulista”. Importa, ainda, notar que, conforme identifica Meucci, os livros recorrem a sínteses históricas do pensamento social brasileiro, em geral apresentando um percurso que vai da perspectiva racial para a perspectiva sociológica. Assim, Nina Rodrigues e Oliveira Vianna, por exemplo, são considerados “racialistas”, tendo como resultado a ausência de qualquer análise consequente de suas obras.

O apontamento mais importante para o argumento aqui em curso é, todavia, a hipótese de trabalho presente em Meucci sobre os livros escolares privilegiarem a perspectiva culturalista na abordagem dos autores do pensamento social brasileiro, com evidente sacrifício de aspectos decisivos para sua interpretação. Esta é a marcação preocupante há pouco referida, que pode, com efeito, produzir efeitos deletérios no ensino da disciplina no contexto da escola básica. Assim,

Nas páginas desses livros didáticos (creio que temos apenas uma exceção), menos do que a análise e a inquirição das interpretações “clássicas”, temos a essencialização do “caráter” nacional brasileiro. Por isso, podemos formular a hipótese de que os livros escolares, quando evocam interpretações do Brasil dos anos 1930, qualificam de sociológica exclusivamente uma certa perspectiva histórico-culturalista, desprezando outros recortes ou dimensões (como os aspectos econômicos e institucionais, por exemplo) (MEUCCI, 2014, p. 227).

Daí a inquietante ausência de Raymundo Faoro, de acordo com a autora, apesar da presença do patrimonialismo, tema principal de sua obra. Esta é uma das mais produtivas hipóteses do texto de Meucci, sobretudo porque tem sérias consequências para a compreensão da vida política brasileira. Ao abandonar a perspectiva institucional, os livros didáticos produzem uma imagem essencializada do “ser brasileiro”, tendo

8 Efetuei rápida atualização dos dados, incluindo apenas os autores aprovados na edição de 2015, mas seguindo a mesma estrutura argumentativa proposta por Meucci (2014).

nesse “caráter nacional” a explicação para uma série de fenômenos da vida política – como o coronelismo, a corrupção, o nepotismo, dentre outros –, e abandonando, por conseguinte, explicações que dimensionem a ossatura do Estado na compreensão dos fenômenos.

Ao associarmos isso ao papel do livro didático como referência exclusiva para grande parte dos professores de sociologia (notadamente aqueles que não possuem formação na área, conforme intuição de pesquisa a partir da experiência nas escolas de Viçosa-MG que vem, inclusive, sendo comprovada pelo levantamento em curso), identificamos um problema: a sociologia na escola pode estar produzindo um efeito contrário ao que apregoam seus documentos oficiais (falo das Orientações Curriculares Nacionais e das noções de “desnaturalização” e “estranhamento”), contrário, sobretudo, à sua forma específica de consciência que será discutida adiante. Em outras palavras, os livros didáticos, a despeito do perfil dos seus autores, podem estar essencializando e naturalizando processos e fenômenos que deveriam ser explicados.

Seguindo a provocação feita por Marx em seus “Manuscritos econômico-filosóficos”, é como se parte considerável dos livros didáticos se comportasse como a economia à sua época, tomando como “fato dado e acabado” o que, na verdade, deveria ser explicado. Fato que evidencia uma das primeiras preocupações acerca das hipóteses aqui avançadas: se a sociologia na escola é uma nova forma de organização dos intelectuais do campo das ciências sociais, como lidar com esse problema, a saber, a operacionalização de conceitos, temas e categorias em sala de aula sem incorrer em leituras problemáticas?

3. O PERFIL DOS PROFESSORES IMPORTA?

Em texto onde discute percepções antagônicas e, segundo seu entendimento, igualmente equivocadas sobre o papel dos professores de sociologia na educação básica, Moraes traz alguns elementos importantes sobre o perfil dos docentes, conforme os termos aqui tratados (MORAES, 2014). No texto, o autor defende o “letramento científico” como postura a ser seguida pelos professores de sociologia, criticando, por um lado, concepções “à direita”, presentes nas notícias e artigos jornalísticos sobre a presença da sociologia na escola, e “à esquerda”, conforme discutido em artigos produzindo dentro do campo de estudos sobre o ensino de sociologia que apregoam a adoção de uma postura crítica e reflexiva, ou mesmo de intervenção social, para os professores da disciplina.

O objetivo aqui não é esgotar o debate proposto pelo autor, mas apenas situar alguns pontos presentes naquilo que ele define como crítica “à direita”, resgatando leituras negativas sobre o papel da sociologia na escola. Nesse processo, situo, todavia, o argumento aqui em curso, a ser defendido nas próximas duas seções deste texto, no que o autor classifica como críticas “à esquerda”, apregoando uma postura abertamente normativa para a disciplina no contexto escolar. Defendo, com efeito, que o ensino de sociologia tende a contribuir para o aperfeiçoamento do arranjo democrático⁹.

Moraes elenca artigos, em sua maioria publicados quando do retorno da obrigatoriedade da disciplina para os currículos da educação básica, compondo um curioso quadro a ser discutido. Aqui, contudo, listo apenas alguns fragmentos como ilustração para o argumento

9 Na fase de elaboração deste trabalho, ganhou repercussão nos noticiários, entre os movimentos sociais e setores organizados da opinião, da presença de uma questão sobre o pensamento e atuação de Simone de Beauvoir, bem como a escolha do tema “violência contra a mulher no Brasil” para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2015. Como dado da pobreza reflexiva e ódio crescente com o qual determinados setores da opinião tem se comportado, os deputados Jair Bolsonaro (PP-RJ) e Marco Feliciano (PSC-SP) classificaram como “doutrinação ideológica” a discussão sobre feminismo na prova. Feliciano referiu-se ao exame como “vergonha”, e Bolsonaro chegou a operar o trocadilho rasteiro “Exame Nacional do Ensino Marxista” para se referir à prova. Tal como venho sustentando, a presença da sociologia na escola pode contribuir decisivamente para o enfrentamento dessa pobreza reflexiva, não necessariamente por assumir posições no espectro ideológico e/ou partidário, mas apenas por representar uma forma específica de consciência necessariamente humanista, nos termos de Berger discutidos a seguir. Fonte: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/deputados-reclamam-de-doutrinacao-no-enem,1785824>> Acesso: 25 out. 2015. Em alguma medida, o movimento que avançou em setores da sociedade, autonomeado “Escola sem Partido”, e que recentemente tornou-se projeto de lei no Senado Federal (193/2016), de autoria do senador Magno Malta (PR/ES), pode representar uma reação pobre e equivocada à presença, não apenas da sociologia, mas dos seus temas e conceitos no universo escolar.

10 A íntegra do texto pode ser lida em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/cuidem-suas-criancas-os-molestadores-ideologicos-vem-ai/>> Acesso: 25 out. 2015.

em curso. Nessa direção, no texto “Cuidem de suas crianças! Os molestadores ideológicos vêm aí”, Reinaldo Azevedo assim descreve os professores de sociologia:

Ao lado da eterna reclamação dos professores de que faltam condições de trabalho nas escolas, o que, no geral, é mentira, a tal “educação crítica”, de que fala o ministro, responde por boa parte da miséria do país nessa área. Se o ensino de matemática – e das ciências – é uma lástima, o das disciplinas abrigadas na rubrica “Humanidades” costuma ser uma insanidade, o que é comprovado por um exame simples dos livros didáticos de história e geografia, por exemplo: perdem-se no mais estúpido proselitismo, pautados por um submarxismo ignorante e bolorento. Já demonstrei aqui de que monstruosidades é capaz um professor de história de um cursinho, mesmo tendo de seguir uma apostila¹⁰ (apud MORAES, 2014, p. 20).

Nelson Archer, por sua vez, publica o artigo “Doutrinação barata”, referindo-se, novamente, ao ensino de sociologia como “doutrinação marxista”. Por meio de uma alusão supostamente erudita à literatura, o autor diz:

A resposta se torna evidente quando ouvimos autoridades e os interessados confessando, sem querer, seu objetivo real. Eles falam em encorajar a visão ou pensamento crítico. Essa expressão nojenta oculta, ou melhor, revela o ápice da arrogância: nossa maneira de pensar, que chamamos mentirosamente de “crítica”, é a certa, a única certa.

Como hoje controlamos a lei, nós a usaremos para impor nossos dogmas aos adolescentes, impedindo-os de pensarem por conta própria. Para que perder tempo com tentativa e erro se já temos todas as respostas? Enfim, sociologia e filosofia no ensino médio são apenas eufemismos. Seu nome verdadeiro é doutrinação barata¹¹ (apud MORAES, 2014, p. 22)

Os exemplos presentes no texto de Moraes são muitos. Importa, contudo, percebermos o que há de procedente e o que há de exagerado nessas imagens. Isso porque, fora a pobreza reflexiva e o preconceito exagerado, as impressões

sobre o retorno da sociologia para o contexto escolar denunciam preocupações no tocante aos conteúdos ensinados e, sobretudo, no tocante aos seus operadores. Em outras palavras, malgrado a defesa aqui avançada acerca da importância do ensino de sociologia na escola básica, é necessário apreendermos o estado presente do ensino da disciplina nas escolas, precisamente porque apenas dessa forma prescrições normativas, tanto para o papel da sociologia na escola, quanto para a postura dos professores da disciplina, serão possíveis. Sustento a hipótese de que parte dessas imagens construídas nos veículos de comunicação é tristemente verdadeira. O exame detalhado do perfil dos professores pode apontar elucidar esse ponto.

O Censo Escolar 2013, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), traz dados importantes para realizarmos uma primeira aproximação acerca do perfil dos professores de sociologia na educação básica, foco do argumento deste trabalho. Aqui concentro a discussão apenas nos dados referentes ao ensino médio regular, mobilizando os resumos técnicos produzidos pelo INEP e disponibilizados para o grande público. Os dados podem ser apropriados de diversas maneiras e apresentam um rico quadro da situação do ensino básico e superior.

O levantamento do INEP divide os decentes da educação básica em dois grandes grupos: Grupo 1, formado por docentes que lecionam apenas uma disciplina (G1); e Grupo 2, formado por docentes que lecionam outra(s) disciplina(s) (G2). O Censo ainda opera subdivisões importantes para o dimensionamento das demandas da escola básica brasileira. Assim, o G1 é subdividido em: Grupo 1.1 de docentes que lecionam exclusivamente no ensino médio (G1.1); e Grupo 1.2 de docentes que lecionam em outra(a) etapa(s) de ensino (G1.2); da mesma forma, o G2 é igualmente subdividido em: Grupo 2.1 de docentes que lecionam exclusivamente no ensino médio (G2.1); e Grupo 2.2 de docentes que lecionam em outra(a) etapa(s) de ensino (G2.2). O quadro 01 abaixo sintetiza a metodologia da pesquisa:

11 A íntegra do texto pode ser lida em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0906200814.htm> Acesso: 25 out. 2015.

Quadro 01 – Divisão em grupos e subgrupos dos docentes no ensino médio regular – Brasil/2013.

Docentes que lecionam no ensino médio regular			
Grupo 1: docentes que lecionam apenas uma disciplina (G1)		Grupo 2: docentes que lecionam outra(s) disciplina(s) (G2)	
Grupo 1.1: docentes que lecionam exclusivamente no ensino médio (G1.1)	Grupo 1.2: docentes que lecionam no ensino médio e em outra(s) etapa(s) de ensino (G1.2)	Grupo 2.1: docentes que lecionam exclusivamente no ensino médio (G2.1)	Grupo 2.2: docentes que lecionam no ensino médio e em outra(s) etapa(s) de ensino (G2.2)

Fonte: elaborado a partir dos dados disponíveis em CENSO ESCOLAR 2013: perfil da docência no ensino médio regular, 2015.

O objetivo do INEP com tais informações é produzir, dentre outras leituras, um quadro sobre as condições de trabalho e sobre o déficit de professores nesta etapa de ensino. Nessa direção, no que se refere ao ensino de sociologia em particular, os dados do Censo apontam, com base no cálculo de uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, previsto o limite de horas em

sala de aula para 1.500 minutos, com a hora-aula dimensionada em 50min. e uma média de 2 aulas por semana¹², uma demanda de 16.780 docentes.

Tais números foram calculados a partir das informações sobre o número de docentes de sociologia na educação básica e sua consequente subdivisão nos subgrupos da pesquisa. Conforme o levantamento, temos (quadro 02):

Quadro 02 – Divisão em grupos e subgrupos dos docentes de sociologia no ensino médio regular – Brasil/2013.

Docentes que lecionam Sociologia no ensino médio regular: 47.961			
Grupo 1: 6.094 (12,7%)		Grupo 2: 41.867 (87,3%)	
Grupo 1.1: 4.656 (9,7%)	Grupo 1.2: 1.438 (3,0%)	Grupo 2.1: 13.630 (28,4%)	Grupo 2.2: 28.237 (58,9%)

Fonte: elaborado a partir dos dados disponíveis em CENSO ESCOLAR 2013: perfil da docência no ensino médio regular, 2015.

Os números mostram como a grande maioria dos docentes (G2), lecionam outras disciplinas (87,3% do total), sendo que parte expressiva deles atua não apenas no ensino médio (G1.2 e G2.2), mas também em outras etapas do ensino (61,9% do total). Se compararmos essas informações com o dado sobre a formação desses profissionais, encontramos um cenário ainda mais desafiador. Na tabela 04 foram

incluídas não apenas a disciplinas de sociologia, mas também as demais presentes no currículo da educação básica. Os docentes foram divididos entre aqueles que possuem formação específica na disciplina que lecionam e aqueles que não possuem, sendo subdivididos a partir dos grupos 1 (lecionam apenas uma disciplina) e 2 (lecionam outras disciplinas). Assim temos:

12 A previsão é, por certo, distante da realidade das escolas em quase todos os estados da federação, visto que em sua maioria está prevista apenas uma aula por semana para a disciplina de sociologia.

Tabela 04 – Distribuição dos docentes no ensino médio regular por perfil de exercício da docência e tipo de formação
– Brasil/2013.

Área	Com formação específica	Sem formação específica	G1 com formação específica	G1 sem formação específica	G2 com formação específica	G2 sem formação específica
Língua Portuguesa	75,6%	24,4%	82,8%	17,2%	70%	30%
Artes	21,3%	78,7%	43,5%	56,5%	8,4%	91,6%
Educação Física	66,2%	33,8%	80,1%	19,9%	37,9%	62,1%
Matemática	66,5%	33,5%	76%	24%	57,1%	42,9%
Física	26,8%	73,2%	52,2%	47,8%	17,4%	82,6%
Química	43,2%	56,8%	63,4%	36,6%	30,3%	69,7%
Biologia	66,9%	33,1%	81,8%	18,2%	51,9%	48,1%
História	61,7%	38,3%	75,3%	24,7%	53,3%	46,7%
Geografia	57,1%	42,9%	78%	22%	40,1%	59,9%
Filosofia	21,8%	78,2%	57,8%	42,2%	15,6%	84,4%
Sociologia	11,8%	88,2%	36,9%	63,1%	8,2%	91,8%
Língua Estrangeira	46,8%	53,2%	54,8%	45,2%	41,5%	58,5%

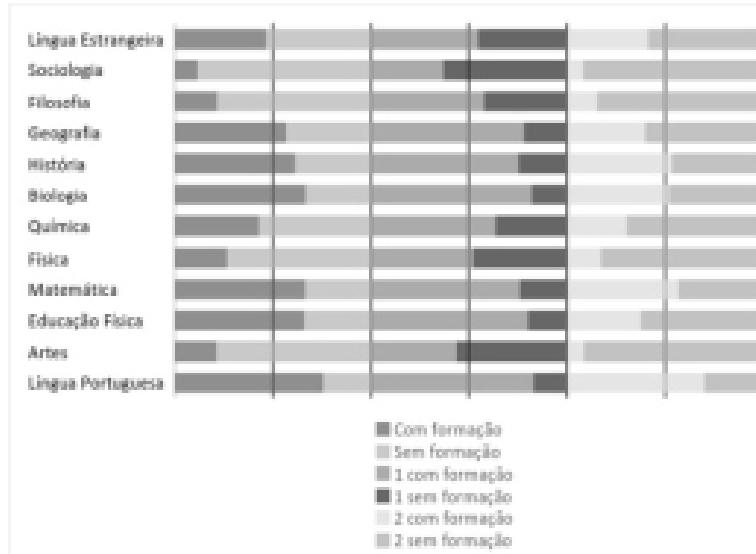
Fonte: elaborado a partir dos dados disponíveis em CENSO ESCOLAR 2013: perfil da docência no ensino médio regular, 2015.

A disciplina de sociologia foi destacada. Nota-se que, no geral, a grande maioria dos seus docentes não possui formação na área (88,2% do total). Apenas as disciplinas de Artes (78,7%), Filosofia (78,2%) e Física (73,2%) ficam acima dos 70% de docentes sem formação específica. Sobre a Física, importa notar que, conforme os dados do Censo, mais de 30% dos seus docentes é formada em Matemática (licenciatura), o que nos permite supor dano menor para a condução

da disciplina em sala de aula.

O caso da sociologia, entretanto, merece destaque. Trata-se da disciplina que, além do menor número de docentes com formação específica no geral, quando passamos para o Grupo 2 (docentes em lecionam outras disciplinas), mais de 90% não possuem formação específica. O gráfico 01 abaixo ilustra o comparativo deste cenário:

Gráfico 01 – Distribuição dos docentes no ensino médio regular por perfil de exercício da docência e tipo de formação
– Brasil/2013.



Fonte: elaborado a partir dos dados disponíveis em CENSO ESCOLAR 2013: perfil da docência no ensino médio regular, 2015.

Ainda recorrendo aos dados do Censo com o objetivo de traçar um perfil dos professores, chamo a atenção para as disciplinas ministrada pelos docentes do Grupo 2. O levantamento do INEP questionou qual ou quais outra(s) disciplina(s) dos docentes deste grupo lecionam, dado que nos permite interessantes questionamentos sobre a operação dos conceitos, temas e categorias da sociologia no contexto escolar. A tabela 5 traz apenas o percentual de professores que lecionam além da sua disciplina principal, também a sociologia.

Tabela 05 – Distribuição percentual dos docentes do ensino médio regular de acordo com outras disciplinas que lecionam (apenas sociologia) – Brasil/2013.

Área	G2.1	G2.2
Língua Portuguesa	20,0%	9,4%
Artes	30,3%	19,1%
Educação Física	42,9%	18,8%
Matemática	15,7%	8,0%
Física	13,0%	7,0%
Química	18,2%	11,9%
Biologia	22,8%	12,5%
História	53,8%	39,1%
Geografia	53,1%	34,2%
Filosofia	69,4%	57,0%
Língua Estrangeira	25,5%	9,5%

Fonte: elaborado a partir dos dados disponíveis em CENSO ESCOLAR 2013: perfil da docência no ensino médio regular, 2015.

Nota-se que os professores de Filosofia (69,4%), História (53,8) e Geografia (53,1%) estão entre os que mais frequentemente assumem a disciplina Sociologia na escola¹³. Todavia, importa percebermos como entre os docentes que lecionam exclusivamente no ensino médio, 42,9% dos professores de Educação Física também assumem a disciplina Sociologia, e 22,8% dos docentes de Biologia também lecionam Sociologia. Atento para os dois casos, pois sustento a hipótese de que Educação Física, e mais fortemente a Biologia, compõe um discurso diametralmente oposto à consciência sociológica, conforme os termos discutidos a seguir.

Nessa direção, o quadro atual da disciplina na escola é marcado por um cenário preocupante. Malgrado nossas esperanças (em parte pretensiosas) com relação ao papel da sociologia na escola, a saber, a crença na sua importância para a consolidação da democracia, o contexto presente é marcado pela ausência expressiva de profissionais com formação específica, fazendo com que, em muitos casos, os docentes reproduzam mecanicamente livros didáticos e programa de ensino.

4. PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: A PROPÓSITO DE UMA DISCUSSÃO NORMATIVA

Norberto Bobbio apresenta uma didática reflexão sobre a expressão “intelectuais” no contexto presente. A referência é válida, visto que uma das hipóteses centrais aqui discutida pretende enfocar a sociologia na escola como campo de inserção dos intelectuais. Segundo o filósofo, por vezes a discussão sobre os intelectuais tende a se confundir com o uso da expressão “intelectual” como adjetivo. Assim, o trabalho intelectual é pensado em contraponto ao trabalho manual. Todavia, salienta Bobbio, seja qual for a extensão do uso da expressão intelectual, a categoria dos intelectuais e daqueles que exercem trabalhos manuais não coincidem, sendo seus problemas de natureza diversa. De forma análoga, nem todos os que exercem trabalhos não manuais podem ser considerados intelectuais. Logo, “O que caracteriza o intelectual não é tanto o tipo de trabalho, mas sua função” (BOBBIO, 2003, p. 433).

Bobbio nos lembra que assim como os demais

13 Dados apenas do grupo 2.1 (professores que lecionam exclusivamente no ensino médio)

termos amplamente utilizados na linguagem política, o “intelectual” também comportou significados valorativos contrastantes, por vezes sendo mobilizado como insulto. Nesse sentido, o debate em torno dos intelectuais diz respeito, de acordo com o autor, à superposição entre o significado descriptivo neutro do termo e seus diferentes significados valorativos. Nessa direção,

É desnecessário advertir que, para uma formulação adequada do problema, convém tomar o conceito em seu uso mais neutro, independentemente de qualquer juízo de valor, ainda mais que a história do problema é repleta de juízos éticos e políticos contrastantes, com referência a tal ou qual grupo de intelectuais, por parte de seus – sempre eminentes – confrères (BOBBIO, 2003, p. 445).

Isso porque, por não constituírem uma classe homogênea, os intelectuais não são, de acordo com Bobbio, depositários de um só corpo determinados de doutrinas (exceto em sociedades teocráticas). Logo,

Se fosse preciso julgar quem são os intelectuais, não com base no significado descriptivo do termo, mas no significado emotivo, e, portanto, de acordo com o ideal intelectual que cada grupo se propõe e a partir do qual exclui todos os demais, a classe dos intelectuais acabaria sendo, à força de tirar de si uma parte para agradar a uns e outra para agradar a outros, uma classe vazia. Ademais, a razão por que é conveniente o uso neutro do termo é que, independentemente do juízo de valor segundo o qual existem intelectuais considerados bons ou maus, os problemas da incidência das batalhas de idéias para o desenvolvimento de determinada sociedade são comuns a uns e outros (BOBBIO, 2003, p. 445).

Igualmente, não convém, conforme defende Bobbio, restringir o grupo dos intelectuais aos chamados “grandes intelectuais”, pois o problema do lugar dos intelectuais na sociedade remete também aos pequenos e médios, além do fato de hoje estarem em extinção os chamados “grandes intelectuais”. Dessa forma, a proposta aqui desenvolvida, a saber, pensar os professores de sociologia na escola básica como uma forma de

organização dos intelectuais encontra, em parte, sustentação do modo como Bobbio aborda a temática.

Em linhas gerais, a hipótese aqui enunciada concorda com a descrição de Bobbio sobre um conceito não valorativo de intelectuais. Contudo, mesmo sem defender um conjunto de ideias em particular, sustento a proposta de que os praticantes da sociologia na educação básica devem, sobretudo, partilhar de uma forma de consciência que tende a contribuir para o arranjo democrático. Nessa direção, aponto a possibilidade de pensarmos um papel normativo para os intelectuais, ainda que não os enquadremos num conjunto específico de ideias.

Tal proposta coaduna, de alguma maneira, com o que Burawoy vem defendendo como o papel público da sociologia. Conforme discutido na introdução deste trabalho, o autor entende que devemos recuperar a fibra moral da disciplina, esta perdida ao longo do processo de institucionalização. Neste processo, Burawoy enuncia, da maneira sugestiva, onze teses na defesa de uma sociologia pública. O debate tem sido explorado de muitas formas, inclusive com argutas aproximações com o contexto brasileiro (PERLATTO, 2013). Por ora, enuncio apenas algumas de suas teses pertinentes para o argumento deste texto.

Assim, em sua TESE II, “A multiplicidade das sociologias públicas”, o autor afirma: “Existem múltiplas sociologias públicas refletindo diferentes tipos de públicos e múltiplas formas de acessá-los. As sociologias públicas tradicional e orgânica são dois tipos polares, porém complementares. Os públicos podem ser destruídos, mas também podem ser criados. Contudo, alguns nunca desaparecem – nossos estudantes são o nosso primeiro e cativo público” (BURAWOY, 2009, p. 24). Burawoy aponta nossos estudantes como o primeiro e cativo público da sociologia. Dessa forma, penso que o contexto presente, inaugurado pelo retorno da disciplina de sociologia aos currículos do ensino médio, é marcado pelo crescimento desse público cativo da disciplina. Em outras palavras, a sociologia vem testemunhando um público crescente, sem, contudo, garantias com relação ao tipo de sociologia em pauta.

No mesmo debate, Braga afirma que nossa

“sociologia profissional” foi bem sucedida na consolidação do campo no interior das instituições de ensino superior e das agências de fomento, sugerindo que ocupar-se com o ensino da disciplina na educação básica pode “desviar as energias” (BRAGA, 2009, p.165-166). Seu diagnóstico remete ao modo com Terence Ball descreve a busca da teoria política por espaço no interior do campo acadêmico norte-americano, busca que teria levado seus praticantes a “morar no subúrbio”: lugar seguro, familiar, mas sem ameaça, sem indagação (BALL, 2004). De alguma forma, o desafio posto pela sociologia a partir do contexto escolar pode, no limite, representar um desafio posto à disciplina como um todo.

Em sua TESE VIII, “História e hierarquia”, Burawoy defende a existência de uma experiência em sociologia pública perdida nos sistemas de ensino estaduais, onde professores, consumidos por uma enorme carga horária de ensino, não possuem tempo para escrever sobre suas experiências. A defesa é particularmente marcante, ao menor por dois motivos: [1] o argumento é importante para a discussão do ensino de sociologia no Brasil, pois é precisamente este empecilho posto à profissão que endossa a hierarquia do sistema de ensino, onde professores com melhores condições de trabalho nas Universidades podem avançar na pesquisa e reflexão, ao passo em que professores da educação básica perdem-se no cotidiano da sala de aula. Não por acaso, os livros inscritos do PNLD, conforme discutimos anteriormente, são produzidos, em sua maioria, por professores universitários. Como alterar este cenário? Um passo crucial é, sem dúvida, a concessão de horas-aula pagas para que os professores possam dedicar-se ao estudo e reflexão, ponto que toca a discussão sobre a valorização profissional, algo que escapa aos propósitos deste texto; [2] há um travo autocentrado na TESE VIII, onde Burawoy afirma que o sistema norte-americano de ensino espelha a complexidade do mundo. Ainda assim, seu argumento é produtivo ao reconhecer que a luta por uma sociologia pública faz sentido em determinados contexto nacionais, e em outros não. No Brasil, por exemplo, tal disputa

soa em parte estranha, precisamente porque nossa sociologia conserva uma tradição pública (PERLATTO, 2013).

Dito isso, sustento a possibilidade de defendermos uma postura normativa para os professores de sociologia. Mesmo abdicando da defesa de um conjunto de ideias específico, devemos estar sempre atentos ao elemento público da disciplina, por um lado, e à sua consciência específica, por outro.

Sobre este último aspecto, refiro-me, em particular, ao modo como Berger, apenas a título de exemplo, define a sociologia como uma disciplina “humanista”, dentre outros aspectos por sua capacidade de promover “alternação”. Em outras palavras, Berger descreve a “consciência sociológica” como a capacidade de compreender sistemas de valores antagônicos. Isso abriria caminho para pensarmos a sociologia na escola seria um “espaço de convívio comum”, precisamente em razão dessa consciência. Assim, ao promover o “diálogo” entre sistemas antagônicos ela seria capaz de “treinar” para o convívio democrático, mostrando como o contraditório tonifica a democracia, desde que desenvolvido dentro dos procedimentos democráticos.

5. CONCLUSÃO

A proposta aqui foi pensarmos a sociologia como uma forma específica de consciência (BERGER, 1976), que seria capaz de problematizar as barreiras territoriais imposta pela cidade, barreiras que implicam universos morais incomunicáveis, perniciosos ao modo de vida democrático. Ao lado disso, sugiro o professor de sociologia como um intelectual público, capaz difundir, em escala sem precedentes, os temas, conceitos e categorias da ciência sociológica. Estas são as hipóteses que norteiam a agenda de pesquisa em curso, que pretende traçar um perfil substantivo dos professores de sociologia da educação básica.

Creio que, ante as mudanças em curso na sociedade brasileira, parte delas prenha de ameaça ao convívio democrático, inclusive no ambiente

14 O já citado projeto de lei 193/2016, de autoria do senador Magno Malta (PR/ES), que pretende incluir o autonomeado programa “Escola sem partido” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9.394/1996), avançando iniciativa que já há alguns meses vem sendo encampada em sítios e redes sociais, talvez representa a maior ameaça no presente.

escolar¹⁴, devemos inescapavelmente assumir uma postura normativa acerca na nossa presença no mundo público. De alguma forma, este foi o exercício aqui esboçado, tomando como objeto de discussão a presença da sociologia no mundo público, sobretudo após o retorno da disciplina para os currículos escolares. Mais do que isso, acredito que reside aí tanto um entendimento do professor como intelectual público da disciplina, quanto da sociologia enquanto forma específica de consciência cara ao arranjo democrático.

Entendimentos esses que encontram, por sua vez, eco no modo como Habermas concebe o papel dos intelectuais. Ao recompor sua trajetória em busca de um entendimento sobre o lugar e a postura dos intelectuais no mundo, Habermas manifesta, com efeito, clara concepção normativa:

Obviamente, Professores não são apenas cientista que, de uma perspectiva do observador, se ocupam de questões da esfera pública política. Eles também são cidadão. E ocasionalmente participam da vida política de seu país como intelectuais. (...) O intelectual deve fazer emprego público do saber profissional de que dispõe, sem ser perguntado, ou seja, sem que haja pedido de quaisquer dos lados, por exemplo, como filósofo ou escritor, como cientista social ou como físico. Sem ser imparcial, ele deve se expressar consciente de sua falibilidade. Deve se restringir a temas relevantes, contribuir com informações objetivas e melhores argumentos possíveis, ou seja, ele deve se esforçar em melhorar o deplorável nível das discussões públicas. (...) Não é de admirar que fracassemos, em geral, com esses critérios; mas isto não pode desvalorizar os próprios critérios, pois os intelectuais que tão frequentemente combateram e anunciaram como mortos seus iguais não podem se permitir uma coisa: ser cínicos (HABERMAS, 2009, p. 339).

As hipóteses de pesquisa aqui enunciadas carregam, por certo, tal entendimento do papel dos intelectuais como um pressuposto normativo.

6. Referências bibliográficas

BALL, Terence. Aonde vai a teoria política? Revista de Sociologia e Política, Curitiba, PR, s/v, n. 23, p. 09- 22, nov. 2004.

BERGER, Peter. Perspectivas sociológicas: uma visão humanística. Tradução de Donaldson M. Garschage; revisão de Fernando N. Rodrigues. São Paulo: Círculo do Livro, [1963] 1976.

BOBBIO, Norberto. Intelectuais. In: _____. O filósofo e a política: antologia. Organização e apresentação José Fernández Santillán; tradução César Benjamin e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003. p. 439-465.

BRAGA, Ruy. Atravessando o abismo: uma sociologia pública para o ensino médio. In: BRAGA, Ruy; BURAWOY, Michael. Por uma sociologia pública. São Paulo: Alameda, 2009. p. 161-171.

BRAGA, Ruy; BURAWOY, Michael. Por uma sociologia pública. São Paulo: Alameda, 2009.

BURAWOY, Michael. Por uma sociologia pública. In: BRAGA, Ruy; BURAWOY, Michael. Por uma sociologia pública. São Paulo: Alameda, 2009. p. 15-66.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional da democracia. Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, RJ, v. 55, n. 4, p. 1015-1054, 2012.

BUARQUE, Chico; PONTES, Paulo. Apresentação. In: _____. Gosta d'água. São Paulo: Círculo do Livro, 1975.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2013: resumo técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

CENSO ESCOLAR 2013: perfil da docência no ensino médio regular. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2013: resumo técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, 2015.

GONÇALVES, Danyelle Nilin (Org.). *Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

HABERMAS, Jürgen. *Discurso de agradecimento*. In: FRANKENBERG, Günter; MOREIRA, Luiz. (Orgs.) *Jürgen Habermas, 80 anos: direito e democracia*. Rio de Janeiro: Editora Lumem Juris, 2009.

HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Orgs.). *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa (Orgs.). *Dilema e perspectivas da sociologia na educação básica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Org.). *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

MARTINS, Rogéria da Silva; SOUSA, Diogo Tourino de. *Ensino de sociologia e as intermitências curriculares: o debate clássico e contemporâneo no âmbito da intervenção social*. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin (Org.). *Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MEUCCI, Simone. *Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia*. Revista Brasileira de Sociologia, vol. 02, no. 03, p. 209-232, jan/jun de 2014.

MORAES, Amaury Cesar de. *Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato*. Tempo Social, vol. 15, no. 1, São Paulo, 2003.

_____. *Ciência e ideologia na prática dos professores de sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso?* Educação & Realidade, vol. 38, no. 1, Porto Alegre, RS, jan./

mar. 2014, p. 17-48.

PERLATTO, Fernando. *Sociologia pública e o Brasil: apontamentos para um debate*. Revista de Ciências Humanas, CCH/UFV, vol. 10, no. 2, julho/dezembro de 2010, pp. 256-268.

_____. *Sociologia pública: imaginação sociológica brasileira e problemas públicos*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Estudos Sociais e políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*. Apresentado do XXVI Encontro Nacional FORPROEX (2009: Rio de Janeiro, RJ) e aprovado no XXXI Encontro Nacional em Manaus, AM. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2013.

REZENDE DE CARVALHO, Maria Alice. *Temas sobre a organização dos intelectuais no Brasil*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, ANPOCS, vol. 22, no. 65, pp. 17-31, 2007.

_____. *Sociologuês: linguagem para uma vida racionalizada*. Boletim CEDES, Rio de Janeiro-RJ, abril/maio de 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época, v. 11)

SANTOS, Mário Bispo dos. *A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2002.

SOUSA, Diogo Tourino de; REGHIM, Mariane Silva; GOMES, Arthur Fontgaland. *A formação de professores de Sociologia: o debate sobre modelos formativos e algumas hipóteses de pesquisa*. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Org.). *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015. p. 67-86.

WERNECK VIANNA, Luiz et. al. *Corpo e alma da magistratura brasileira*. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

PRIMAVERA SECUNDARISTA: AS OCUPAÇÕES NAS ESCOLAS ESTADUAIS PÚBLICAS DE UBERLÂNDIA-MG EM 2016

Marili Peres Junqueira*

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar o processo, os impactos e os desafios das ocupações das Escolas Estaduais de Ensino Médio ocorridas em Uberlândia no final de 2016. Uberlândia tem trinta escolas estaduais urbanas que oferecem Ensino Médio regular e presencial, e destas 25 foram ocupadas e a escola federal (urbana e rural) foi ocupada. O movimento de ocupação das escolas contra a PEC 55 e a MP 476 foi algo inédito para a cidade e transformador para os jovens. A análise foi realizada por meio da observação participante nas escolas ocupadas e pelas cartas de desocupação das escolas. Um dos pontos abordados na análise foi a modificação positiva com relação aos conhecimentos e conteúdos da Sociologia durante a ocupação e nas cartas de desocupação. Outra questão analisada por meio da teoria de Castells, foi a forma e a velocidade de comunicação realizada pelas redes sociais e similares entre os estudantes, professores e apoiadores do movimento de Uberlândia e com outras localidades. A comunicação foi fundamental para a abrangência, a sincronia e o rápido tempo de implantação das ocupações, cerca de uma semana e meia. O mesmo padrão de ocupação, interações e apoios entre as escolas mostraram o poder da comunicação e da rede formada. A análise realizada nas cartas e nos depoimentos mostraram como foi importante existir o ensino de Sociologia naquele momento na escola. A Sociologia tem um papel fundamental na formação do estudante, mas não tem sido fácil o seu processo de efetivação e permanência na escola.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Ocupações. Uberlândia-MG. Movimentos Sociais.

SPRING HIGH SCHOOL: THE OCCUPATIONS IN THE STATE HIGH SCHOOLS OF UBERLÂNDIA-MG IN 2016

ABSTRACT

The present paper aims to present the process, impacts and challenges of the occupations of State High Schools that took place in Uberlândia at the end of 2016. Uberlândia has thirty urban state schools that offer regular and face-to-face High School, and of these 25 were occupied and Federal school (urban and rural) was occupied. The movement of occupation of the schools against PEC 55 and MP 476 was something unheard of for the city and transforming for the young people. The analysis was carried out through participant observation in the occupied schools and the disoccupation letters of the schools. One of the points discussed in the analysis was the positive change in relation to the knowledge and contents of Sociology during the occupation and in the disoccupation letters. Another issue analyzed through the Castells theory was the form and speed of communication carried out by social networks and similar among students, teachers and supporters of the Uberlândia movement and with other localities. The communication was fundamental for the comprehensiveness, the synchrony and the fast time of implantation of the occupations, about a week and a half. The same pattern of occupation, interactions and supports between schools show the power of communication and the network formed. The analysis carried out in the letters and testimonies showed how important it was to teach Sociology at that moment in school. Sociology has a fundamental role in student training, but it has not been easy for it to be effective and remain in school.

Key-words: Sociology Teaching. Occupations. Uberlândia-MG. Social movements.

LA PRIMAVERA DE LA ENSEÑANZA MEDIA: OCUPACIONES EN LAS ESCUELAS ESTADUALES DE UBERLÂNDIA-MG EN 2016

RESUMEN

El presente trabajo pretende presentar el proceso, los impactos y los desafíos de las ocupaciones de las Escuelas Estaduales de Enseñanza Media ocurridas en Uberlândia a finales de 2016. Uberlândia tiene treinta escuelas estatales urbanas que ofrecen Enseñanza Media regular y presencial, y de estas 25 fueron ocupadas y la escuela federal (urbana y rural) fue ocupada. El movimiento de ocupación de las escuelas contra la PEC 55 y

* Doutora em Sociologia pela UNESP-Araraquara. Contato: marili.junqueira@gmail.com

la MP 476 fue algo inédito para la ciudad y transformador para los jóvenes. El análisis fue realizado por medio de la observación participante en las escuelas ocupadas y por las cartas de desocupación de las escuelas. Uno de los puntos abordados en el análisis fue la modificación positiva con relación a los conocimientos y contenidos de la Sociología durante la ocupación y en las cartas de desocupación. Otra cuestión analizada por la teoría de Castells, fue la forma y la velocidad de comunicación realizada por las redes sociales y similares entre los estudiantes, profesores y partidarios del movimiento de Uberlândia y con otras localidades. La comunicación fue fundamental para el alcance, la sincronía y el rápido tiempo de implantación de las ocupaciones, cerca de una semana y media. El mismo patrón de ocupación, interacciones y apoyos entre las escuelas muestran el poder de la comunicación y de la red formada. El análisis realizado en las cartas y en los testimonios mostraron cómo fue importante existir la enseñanza de Sociología en aquel momento en la escuela. La Sociología tiene un papel fundamental en la formación del estudiante, pero no ha sido fácil su proceso de efectividad y permanencia en la escuela.

Palabras clave: Enseñanza de Sociología. Ocupaciones. Uberlândia-MG. Movimientos Sociales.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca apreender a particularidade das ocupações nas Escolas Estaduais do Ensino Médio da cidade de Uberlândia-MG no final de 2016 frente as cartas de desocupação das mesmas. A velocidade e a abrangência das ocupações nas escolas foram surpreendentes e de grande impacto na cidade. Uberlândia localiza-se na região designada como Triângulo Mineiro no estado de Minas Gerais a uma distância de 553 Km de Belo Horizonte, 414Km de Brasília e 563km de São Paulo, sendo um importante polo comercial entre os grandes centros do Sudeste e o Centro-Oeste do Brasil¹.

A cidade de Uberlândia é um polo atrativo para a região do Triângulo Mineiro principalmente pós década de 1950. Têm-se os dados de deslocamento aferidos pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), algumas pesquisas no campo da economia como a de Ferreira sobre a caracterização de alguns fluxos migratórios para o Triângulo Mineiro e o Alto Paranaíba. Para Ferreira (1998), o estudo econômico das características dos migrantes revelou, em resumo, que a população que se dirige para a região estudada tem baixa escolaridade, encontra-se entre as faixas de idade mais jovem (até 49 anos), sem expressiva variação de gênero, e deslocou-se para o Triângulo Mineiro e o Alto Paranaíba em momentos de grandes mudanças na sociedade brasileira, certamente refletindo-as.

De acordo com Andrade (2006), no final da década de 70 a preocupação com a melhor distribuição populacional, levou o governo de Minas

Gerais a iniciar o “Programa de Centros Intermediários” para o estado, com ações dirigidas para melhoria das condições de vida da população, geração de emprego e maior infraestrutura social e urbana, dentre esses centros intermediários atendidos pelo programa encontra-se Uberlândia.

O discurso do progresso, da oportunidade e da prosperidade existentes em Uberlândia e propagados pela mídia e pelo estado foi um dos fatores mais apontados para o deslocamento populacional, embora não existam muitos estudos específicos, esses dados foram recolhidos em pesquisas que abordavam outras questões. O grande crescimento populacional é tido como um reflexo desse discurso e das políticas públicas já abordadas. Uberlândia é uma cidade de cerca de 604.013 habitantes em 2010 com uma estimativa de 669.672 para 2016², e teve sua industrialização acelerada com a desconcentração das grandes metrópoles e as medidas governamentais que estimulavam o povoamento do interior do país em meados do século XX.

Após essa breve contextualização de Uberlândia, o presente trabalho seguirá com foco na questão da Educação em Uberlândia em 2016 para o Ensino Médio especificamente, pois é o lócus da disciplina de Sociologia, e as ocupações das escolas, um pouco de sua história e de seu processo para a cidade. Em seguida, serão abordadas algumas cartas de desocupação das escolas e a relação com o Ensino de Sociologia, mostrando a relação entre ambas e como os conteúdos e conceitos de Ciências Sociais e de outras disciplinas influenciaram a redação dessas cartas. Pode-se inferir também que se os conteúdos e conceitos aflora-

1 A primeira versão desse texto foi apresentada no GT de Ensino de Sociologia no 18º Congresso Brasileiro de Sociologia de 2017 promovido pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS).

2 Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=317020>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

ram nas cartas, esses estavam presentes também durante o processo de ocupação.

A EDUCAÇÃO E AS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS EM UBERLÂNDIA

A educação também se tornou um outro vetor de atração populacional para Uberlândia. A Universidade de Uberlândia foi criada pelo decreto 762, quando Rondon Pacheco, político local, exercia a função de ministro-chefe do gabinete do então presidente Arthur da Costa e Silva. Depois em 1978, ocorreu a federalização passando a se chamar Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Têm-se várias faculdades e universidades particulares que se instalaram na cidade para atender a população da região e da cidade. A UFU contava com 23.349 estudantes de graduação presenciais, 746 estudantes de graduação à distância, 481 estudantes de especialização à distância, 2.013 mestrandos presenciais e 1.128 doutoran-

dos presenciais, segundo os Dados Gerais para o ano base de 2015³. Segundo dados do portal E-MEC, existem 12 instituições de Ensino Superior com sede em Uberlândia, sendo uma pública (Universidade Federal de Uberlândia-UFU), as outras 11 instituições são privadas⁴. Existem outras instituições de Ensino Superior que atuam em Uberlândia e são sediadas em outras cidades, como é o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro e da Universidade de Uberaba, ambas são sediadas em Uberaba.

Atrelado ao crescimento populacional, Uberlândia disponibiliza para seus moradores não somente o Ensino Superior, mas também a Educação Básica. Na Sinopse Estatística da Educação Básica do INEP, têm-se os dados referentes ao Ensino Médio, pois a Sociologia enquanto disciplina está localizada no Ensino Médio e no Ensino Superior apenas.

Quadro 01 - Sinopse Estatística do Ensino Médio para Uberlândia em 2016 - INEP

	Total	Estadual Urbana	Privada Urbana	Federal Urbana	Federal Rural
Escolas	51	30	19	1	1
Matrículas	23.399	19.335	3.503	119	442
Docentes	1.380	1.015	320	21	55

A população total de Uberlândia para o ano de 2010 pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é 604.013 habitantes. Se análise for por faixa etária, tem-se 50.872 habitantes entre 15 a 19 anos em 2010. A expectativa de crescimento populacional para 2016 frente ao ano de 2010 pelo IBGE é de 10,87%, se aplicarmos este fator à faixa etária propícia para o Ensino Médio teremos o número de 56.401 habitantes. Desta forma, apenas 41,48% da população entre 15 a 19 anos estaria matriculada no Ensino Médio em Uberlândia, se essa faixa etária correspondesse exclusivamente às matrículas. Sabe-se que essa relação não é real, visto que muitos estudantes do Ensino Médio encontram-se em diver-

sas faixas etárias. Mas essa porcentagem possibilita ter uma relação aproximada de que a maioria dos estudantes em potencial do Ensino Médio não se encontram matriculados, a espelho do que ocorre no Brasil em geral. A população brasileira de fato possui uma baixa escolaridade iniciando sua evasão em grande medida no Ensino Médio.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é a única universidade sediada em Uberlândia a oferecer o curso de graduação em Ciências Sociais, tanto no grau de bacharelado quanto no grau de licenciatura. Após um longo processo interno de discussão e elaboração do curso de Ciências Sociais em 1996, ele foi aprovado pelo Conselho

³ Dados Gerais UFU 2016. Disponível em: <http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/folder_dados_gerais_2016_ano_base_2015.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2017.

⁴ São elas: Centro Universitário do Triângulo (UNITRI); Faculdade Católica de Uberlândia (FCU); Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia (FUNEES Uberlândia); Faculdade do Trabalho (FATRA); Faculdade ESAMC Uberlândia (ESAMC); Faculdade Pitágoras de Uberlândia (PIT UBERLÂNDIA); Faculdade Presidente Antônio Carlos de Uberlândia; Faculdade Shalom de Ensino Superior (FASES); Faculdade Uberlandense de Núcleos Integrados de Ensino, Serviço Social e Aprendizagem (FAESSA); Faculdade UNA de Uberlândia (UNA) e Passo 1 (PASSO 1)

Universitário da UFU, por meio da Resolução 04/1996. Suas atividades iniciaram no primeiro semestre de 1997. Desde essa data, a formação para Ciências Sociais não foi interrompida na UFU, contou inclusive com uma ampliação dada pela implantação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais em 2009 com a primeira turma iniciando em 2010. No ano de 2016, têm-se aproximadamente cerca de 47 professores de Sociologia atuando nas trinta escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Uberlândia, destes 40 são formados em Ciências Sociais pela UFU, isto é, cerca de 85%. Esse índice é bem superior que a média nacional ou de Minas Gerais que gira em torno de 15% dos professores do Ensino Médio responsáveis pela Sociologia nas escolas de Ensino Médio são formados em Ciências Sociais⁵.

No final do século XX, a UFU implantava em seu processo de ingresso, o vestibular, a área de Ciências Sociais e de Filosofia. Em vista disso, muitas escolas de Ensino Médio, principalmente as privadas, incluíram em suas atividades a disciplina ou atividades de contra turno ligadas à Ciências Sociais e de Filosofia. A UFU foi uma das pioneiras a ter essa implantação no processo seletivo de ingresso de seus estudantes. Segundo Silva (2007, p. 418), a implantação do vestibular se deu a “partir de 1997, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, a partir de 2003, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). A Universidade Federal do Paraná (UFPR) aprovou a inclusão da Sociologia nas provas de vestibular, a partir de 2007.”.

A Sociologia sempre foi uma disciplina que entrou e saiu nos currículos da Educação Básica. Depois de uma grande discussão e um árduo processo de reinclusão da Sociologia nesse final do século XX e início do século XXI, a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, estabelece novamente a inclusão enquanto disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio, juntamente com a Filosofia. Em vista dessas ações, a formação para a docência no Ensino Médio ganhou destaque não só em Uberlândia como também nacionalmente.

Em 2010, ocorreu a ampliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a inclusão da Sociologia no PIBID/UFU/

CAPES. Criado em 2007 e implantado em 2008, o PIBID é um dos grandes programas de incentivo à docência na Educação Básica priorizando a formação de licenciandos, e talvez o mais importante dos últimos anos. Em um primeiro momento somente as áreas de Matemática, Física, Química e Biologia eram foco desse programa, depois ele foi ampliado para todas as áreas/disciplinas da Educação Básica. A UFU respondeu aos editais da CAPES implantando o PIBID em 2008 e depois o ampliando em 2010. O curso de Ciências Sociais recebeu então em 2010 suas primeiras vinte bolsas de iniciação à docência, duas para supervisores que são para professores da Educação Básica e uma para coordenação de área que se destina para professores da Educação Superior. Em 2016, o PIBID/UFU/CAPES subprojeto Ciências Sociais conta com 27 bolsas de iniciação à docência, três bolsas de supervisão e duas bolsas de coordenação de área.

Essa complexidade de fatores dentre eles um curso de licenciatura em Ciências Sociais, um vestibular que inclua conhecimentos das Ciências Sociais, um PIBID/UFU/CAPES com muitas bolsas, um grande número de docentes de Sociologia com formação na área leva Uberlândia a ter uma particularidade frente a realidade brasileira. Essa singularidade possibilitou também ter um quadro diferenciado nas ocupações que ocorreram entre os meses de outubro e novembro de 2016 nas escolas de Uberlândia.

Uberlândia contava em 2016 com trinta escolas estaduais urbanas que oferecem Ensino Médio regular e presencial, e destas 25 foram ocupadas, cerca de 83% desse segmento de escolas. O Instituto Federal do Triângulo Mineiro (Ensino Médio) também foi ocupado, tanto na sua unidade na zona urbana quanto na rural, e mais duas outras escolas de Ensino Fundamental Públicas foram ocupadas. Se observarmos as outras cinco escolas públicas de Ensino Médio que não foram ocupadas em suas particularidades tem-se uma amplitude ainda maior do movimento. Uma escola é de ensino semipresencial, e funciona com plantão de atendimento e horários de avaliação, então não possui aulas regulares. A segunda escola é uma unidade prisional. A terceira escola contava com apenas duas salas de Ensino Médio e era na sua grande maioria composta pelo En-

5 Ver: ZARIAS, MONTEIRO e BARRETO, 2014 e Censo Escolar do INEP.

sino Fundamental, que discutiu a possibilidade de ocupação e do contexto social e político, e decidiu em assembleia não ocupar a escola. A penúltima escola fez assembleia, mas votou por não ocupar a escola. A última escola fez assembleia, optou por ocupar a escola e no momento da ocupação recebeu de advogados e do Ministério Público oficialmente um pedido de reintegração, antes mesmo da ocupação de fato. As discussões que ocorreram todas as escolas também foi um impacto importante do movimento. Então se desconsiderarmos as escolas com ensino semi-presencial, a que está em unidade prisional, e a que foi impedida pelo Ministério Público de ser ocupada, apenas duas escolas em Uberlândia não foram ocupadas por opção própria, perfazendo um total de cerca de 93% de ocupação.

O movimento de ocupação das escolas teve como principais agentes desencadeantes a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55 (antes nomeada como PEC 241) que limitaria os gastos públicos e a Medida Provisória 476 que reforma o Ensino Médio e seu fomento. Durante o processo de ocupações nas escolas a pauta foi se alterando, ganhando outras bandeiras de lutas nacionais, regionais e particulares de cada escola. Como por exemplo, uma das escolas ocupadas teve como ponto fundamental discutir a violência imposta pela arbitrariedade e ações da direção dessa escola para com os estudantes durante o ano letivo, ou em outra instituição como a violência do bairro modifica as condições de ensino-aprendizagem. No presente trabalho, essas particularidades não serão focadas pelos próprios limites inerentes à presente comunicação. Assim, serão abordados e analisados como essa singularidade de formação e ensino de Sociologia de Uberlândia possibilitou uma configuração diferenciada também nas ocupações das escolas públicas.

As ocupações de Uberlândia ocorreram de forma bastante rápida e em pouquíssimo tempo o número final de escolas ocupadas foi alcançado, cerca de dez dias. Essa articulação se espelhou em movimentos de ocupação anteriores e teve como meio de articulação utilizado pelos jovens estudantes as redes sociais virtuais, principalmente o Facebook e o WhatsApp. A partir de informações coletadas junto a diversas fontes como jornais de circulação nacional, blogs na internet, a “União Brasileira de Estudantes Secundaristas”, o movimento “Ocupa Paraná”, e a União Nacio-

nal dos Estudantes, os movimentos de ocupação mais notórios iniciaram em 2015 em São Paulo com suas pautas próprias e foram se disseminando entre estudantes de diversos estados do Brasil e também movimento similar do Chile anteriormente. Tendo em vista o êxito obtido em São Paulo com o não fechamento de escolas inicialmente proposto e a rediscussão do novo sistema de ciclos e o remanejamento de alunos, o processo de ocupação se tornou uma ação eficaz de luta e mobilização, e dessa forma se disseminando entre os jovens. O desgaste de algumas formas de reivindicação como a greve levou os movimentos de resistência a tomarem novas ações como as ocupações.

Para Castells, o uso desses meios virtuais de comunicação e outras questões relacionadas a isso denota uma sociedade da informação marcada pelo avanço das redes e de uma economia em rede - “sociedade em rede”. A identidade pessoal adquire um caráter muito mais aberto e fundamental, entendendo “o processo pelo qual um ator social se reconhece e constrói significado principalmente com base em determinado atributo cultural ou conjunto de atributos, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outras estruturas sociais” (CASTELLS, 2011, p. 57-58). Essa relação de pertencimento e de reconhecimento de sua identidade frente as redes formadas e a necessidade de estar atuando dentro desse movimento coletivo levou os estudantes e seus apoiadores a se articulares e mobilizarem em prol de um projeto futuro de educação. Claro que foram observadas muitas nuances e atuação de movimento sociais e políticos, mas foi estabelecido um consenso de ações para a educação e o Ensino Médio. Castells também observa o papel fundamental das tecnologias de informação nas transformações sociais por meio das alterações de sociabilidade entre os indivíduos que utilizam delas. Dentro das redes criadas pelos estudantes e seus colaboradores as interações sociais foram modificadas e se reorganizaram em prol de um projeto de futuro, muito semelhante ao que Castells denominou de identidade de resistência. Para ele, os atores sociais

que se em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios

diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos. (CASTELLS, 2010, p. 24).

As trincheiras foram virtuais inicialmente depois se acoplaram as ocupações nos espaços reais dos estudantes e permaneceram ativas até o momento das desocupações para depois retornarem ao ciberespaço. Muitos blogs e Facebooks das escolas permanecem ativos com outras reivindicações imediatas, como também os grupos de WhatsApp com outras denominações e objetivos específicos, mas ainda com a preocupação de melhoria da educação como objetivo e projeto geral.

O rápido movimento de ocupações em Uberlândia foi muito articulado entre as escolas e os estudantes com o uso das redes virtuais de comunicação. Para além do Facebook, uma das formas de apoio e organização do movimento foi realizado por um grupo no WhatsApp chamado “Sociologia e amigos”. Esse grupo foi criado por professores do Ensino Médio preocupados com os rumos da Base Nacional Comum Curricular das disciplinas de Filosofia e Sociologia com o objetivo de articular professores da Educação Básica e professores da Universidade Federal de Uberlândia para fortalecer e consolidar essas disciplinas no Ensino Médio e a relação entre a Educação Básica e a Educação Superior. A criação desse grupo ocorreu por volta de um mês antes do início das ocupações, e foi aos poucos sendo colocados contatos dos professores ligados ao ensino dessas áreas. Contudo a partir da deflagração da ocupação da Escola Estadual Prof. José Ignácio de Sousa, esse grupo mudou drasticamente seu objetivo e foi utilizado pelos professores para apoiar o movimento de ocupações com uma rede de arrecadação de doações de alimentos, produtos de limpeza e colchões, atividades de ensino-aprendizagem nas escolas, e informações sobre a conjuntura política, social e educacional no Brasil. Em um certo momento, ele chegou a ter cerca de duzentas pessoas inscritas incluindo estudantes do Ensino Médio e do Ensino Superior, advogados, professores das mais diversas áreas e moradores da cidade que apoiavam o movimento, ou não. Postagens feitas nesse grupo de declarações do Superintendente de Ensino, que também estava adicionado, foram utilizadas por advogados locais contrários às ocupações para processá-lo. Em virtude disso e por estar muito grande, foi

criado outro grupo denominado “Apoio às ocupações”, e se tornou em 2017 “Apoio às greves”. Além desses grupos, existiam outros grupos de apoio, das próprias escolas e das salas de aula. A articulação virtual do movimento de ocupação foi bastante intenso e caloroso, com discussões que se estendiam madrugada a dentro.

Outra questão do presente trabalho é a adoção da postura de ocupações das escolas, haja visto que em todas as escolas de Uberlândia ocorreram atividades de ensino-aprendizagem, atividades a que são destinadas as escolas. Portanto, em nenhum momento as escolas foram invadidas, que é uma tomada violenta de uma instituição que interrompe, destrói e impede seu funcionamento fundamental. Leva-se também em consideração que em todas as escolas ocorreram assembleias, muitas delas em vários turnos para o completo atendimento da comunidade escolar, para determinar se e quando ocorreriam as ocupações. Como colocado na carta de desocupação de uma das escolas “Não invadimos nossa escola, nós a OCUPAMOS porque ela nos pertence.” Ressalta-se que na primeira escola ocupada em Uberlândia, a Escola Estadual José Ignácio de Sousa em 18 de outubro de 2016, a ocupação foi a partir de uma assembleia dos estudantes, somente depois da escola ocupada que os demais segmentos, direção, docentes e servidores realizaram uma grande assembleia que referendou a decisão tomada pelos estudantes. Essa escola foi fundamental para a construção do movimento, a posição de apoio e entendimento das reivindicações pela direção e pelos docentes foi amplo, inclusive com a liberação de uso dos computadores dos docentes para a comunicação e o uso da cozinha para a alimentação dos ocupantes.



Primeiro dia da ocupação da EE Professor José Ignácio de Sousa, 18 out. 2016, vinculada pelo aplicativo WhatsApp.

Os estudantes ocuparam as escolas reivindicando melhores condições de ensino-aprendizagem, de trabalho para os docentes e de estrutura do Ensino Médio e da Educação em geral. Dessa forma, entende-se como uma forma legítima de luta social estar na escola lutando por essa mesma escola. Jamais utilizado o uso da palavra invasão, já que as palavras estabelecem campos sociais, culturais e políticos. Para R. Williams (1979, p. 25),

uma definição de língua, ou linguagem, é sempre, implícita ou explicitamente, uma definição dos seres humanos no mundo. As categorias tradicionais principais - ‘mundo’, ‘realidade’, ‘natureza’, ‘humano’ - podem ser contrapostas ou relacionadas com a categoria de ‘língua’, mas é hoje um lugar comum observar que todas as categorias, inclusive a categoria de ‘língua’ são em si construções idiomáticas, e com isso só com esforço podem ser separadas da língua, e dentro de um determinado sistema de pensamento, para a indagação sobre relações.

As agendas das escolas eram divulgadas pelas redes sociais virtuais e também com cartazes nas portas das escolas. Abaixo alguns exemplos das agendas realizadas. Lembra-se que a produção gráfica e artística das agendas era tarefa de grupos de estudantes das próprias escolas. Era comum e recorrente, pela própria interação de comunicação entre as escolas, existir equipe de limpeza, de imprensa (recepção de visitantes, divulgação de atividades e interação do movimento), de atividades pedagógica, de segurança e de lazer. As equipes eram identificadas por crachás ou fitas coloridas nos braços dos estudantes, além de terem seus nomes e turnos afixados nas paredes internas das escolas. Essa organização era comum em todas as escolas, bem como uma lista com a identificação de visitantes ou palestrantes que entravam e saiam com seus números de documentos, apenas os estudantes das próprias escolas tinham livre acesso sem essa formalidade. A depender da relação estabelecida entre a direção da escola e dos docentes com os estudantes, esses também tinham livre acesso à escola. Observou-se que em algumas escolas quando a direção já havia uma relação prévia autoritária e violenta com os estudantes, eles estabeleciaam relações restritivas aos docentes e dirigentes durante a

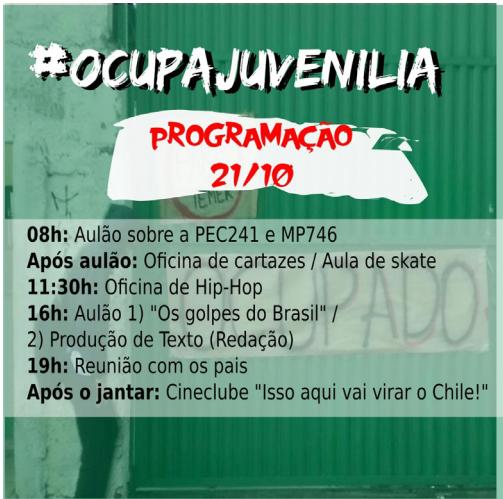
ocupação em uma relação de reprodução e espeilhamento ao que era. Clara reprodução daquilo que lhes foi passado anteriormente pela própria escola. Quando a relação anterior era de respeito mútuo, as relações entre docentes, dirigentes e estudantes também o era durante as ocupações.

Cronograma de 20 de outubro de 2016, da Escola Estadual de Uberlândia, carinhosamente conhecida como Museu, por ser uma das primeiras escolas da cidade. A oficina de tranças incluía a discussão de identidade e cultura afro-brasileira, a oficina de pão incluía uma aula sobre biologia e fermentação, e a oficina de grafite sobre cultura hip-hop e exclusão da periferia. Todas as atividades eram realizadas por apoiadores do movimento e também por familiares dos estudantes.



Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/ocupamuseu/>>. Acesso em: 23 out. 2016.

Essa outra chamada para atividades é da Escola Estadual Profa. Juvenília Ferreira dos Santos. A foto ao fundo é do portão de entrada dos estudantes que recebeu as indicações da ocupação e essa foto foi utilizada durante o período de ocupação como pano de fundo para muitas comunicações virtuais. Essa mesma imagem era vinculada pelo Facebook e pelos grupos de WhatsApp. Percebe-se nessa chamada um horário para reunião como os pais dos estudantes. Essas reuniões eram recorrentes nas ocupações, os estudantes faziam entre eles e os responsáveis, e também chamavam professores e/ou palestrantes externos para explicar e apresentar a eles relatos das atividades de ocupação, debates sobre a PEC 55 (antes nomeada como PEC 241), a MP 746, questões de gênero dentre outros assuntos e temas.



Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/OcupaJuven%C3%A1lia-248492282220090/?fref=ts>>. Acesso em: 22 out. 2016.

Este é outro exemplo de cronograma de atividades da Escola Estadual Jerônimo Arantes. Percebe-se claramente o padrão realizado pelas escolas durante as ocupações, a imagem da escola com o cartaz indicando o movimento e as atividades programadas de ensino-aprendizagem sobre temas que de fato dialogam com o momento de vida e o interesse dos estudantes, não são aqueles preconizados pelas Secretaria de Educação em sua plenitude, apesar de resguardarem relações com esses conteúdos; dentre outras possibilidades de ações como feira de trocas e mobilização política.



Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/ocupajeronimo2016>>. Acesso em: 27 out. 2016.

O estado do Paraná no final de 2016 possuía cerca de 9510 escolas, cerca de 850 foram ocupadas,

de acordo com os dados fornecidos pelo Movimento #OcupaParaná, o que representa cerca de 9% das escolas do estado. No Brasil, segundo a UNE cerca de 1100 escolas, 100 campi universitários e 90 IFEs foram ocupados, superando em números absolutos o movimento ocorrido no Chile, considerado um dos mais expressivos em termos mundiais, que chegou a atingir 600 escolas de um total de 12.116 (cerca de 5% das suas escolas ocupadas). Os dados de Uberlândia são novamente fora da curva com 83% das escolas públicas de Ensino Médio sendo ocupadas, sem mencionar o Instituto Federal e as duas escolas de Ensino Fundamental que foram ocupados, ainda sem descontar as escolas de ensino à distância e do sistema prisional, que assim chegaríamos ao número de 93% das escolas de Ensino Médio Públicas da cidade. Até mesmo escolas particulares debateram sobre ocupação, a Reforma do Ensino Médio e a PEC 55. Esse amplo e forte movimento iniciado pelos próprios estudantes de Ensino Médio pela sua força de resistência contra as medidas do governo anunciadas nesse momento foi nominalizado nas redes sociais e por jornalistas como “Primavera Secundarista”. O termo secundarista vem de momentos históricos anteriores de resistência nesse nível de educação, apesar de receber a nomenclatura atualmente de “Ensino Médio”, fizeram o resgate em alusão ao passado de lutas. Dadas as proporções e reivindicações, surgiu um movimento de Ocupa Tudo dadas as necessidades frente a gama de reformas estabelecidas pelo Estado brasileiro.

Depois desse impacto na vida dos cerca de 19.000 matriculados em escolas ocupadas e suas famílias de Uberlândia, além de toda a relação econômica e comercial relativa a manutenção desse contingente para estudar como por exemplo bares, restaurantes, fotocopiadoras, papelarias dentre outros; do uso do espaço físico das escolas para o ENEM que necessitou ser adiado nesses espaços; da pressão do Promotor da vara da Infância e Juventude do Ministério Público de Minas Gerais que foi fortemente contrário ao movimento de ocupações e dos estudantes e das famílias também contrários às ocupações, as escolas foram desocupadas. As desocupações também foram rápidas como as ocupações, mas cada escola teve o seu tempo, seu debate, sua assembleia e fez as ponderações posteriores necessárias para encerrar as atividades pedagógicas anuais dentro do

cronograma estipulado pela Superintendência Regional de Ensino. Algumas poucas escolas depois de desocupadas foram reocupadas por alguns dias para debates internos e novamente desocupadas.

Cartas de desocupação e a relação com o Ensino de Sociologia

As cartas de desocupação foram um aprendizado a parte, sendo algumas delas uma verdadeira catarse de todo o movimento. A maioria das escolas fez a própria carta explicando os motivos da ocupação, o que ocorreu e os motivos da desocupação. Outras escolas optaram por apenas uma nota explicativa curta e breve. Percebe-se o processo autoral dos estudantes de cada escola, inclusive com incorreções gramaticais e uso da linguagem coloquial. As publicações foram obviamente pelos mesmos caminhos virtuais das ocupações, Facebook e WhatsApp, e também fisicamente nos muros das escolas.

A primeira carta que será destacada é da Escola Estadual Profª Juvenília Ferreira dos Santos de 09 de novembro de 2016.

Primeiramente, FORA TEMER!

Comunicamos aos pais, alunos, professores e comunidade que nossa Escola Profª Juvenília Ferreira dos Santos está oficialmente **DESOCUPADA**.

Nós lutamos e resistimos durante 20 dias. Somos gratos a todos que nos apoiaram de forma direta ou indireta, e saímos da nossa escola de cabeça erguida e com sentimento de dever cumprido.

Resistimos a inúmeras acusações e xingamentos, ao cansaço e ameaças, a calúnias e às tentativas FRUSTRADAS do Exmº Promotor Jadir Cirqueira de manchar o Movimento Ocupa de Uberlândia. Resistimos por entender que as medidas do atual governo não são soluções e que afetarão drasticamente o nosso futuro. Não as aceitamos e JUNTOS continuaremos a lutar contra elas. (Disponível em: <<https://www.facebook.com/OcupaJuven%C3%ADa/>>.

248492282220090/?skip_nax_wizard=true>.

Acesso em: 10 nov. 2016)

Um dos pontos tratados merece ser contextualizado, a citação do Promotor da vara da Infância e Juventude que acusou os estudantes que faziam uma manifestação em frente ao Fórum local de estarem armados e restringindo sua saída. A manifestação ocorreu na porta da frente, ele saiu pelo estacionamento e os estudantes levavam somente cartazes em folhas de papel. Essa foi apenas uma das ações equivocadas desse promotor que merece destaque, dentre outras inverdades colocadas. Outra de suas ações foi a coibição do movimento de uma escola que havia decidido em assembleia pela ocupação, desta forma ela não foi ocupada. Na carta de desocupação da Escola Estadual Américo René Giannetti, salienta também a postura do promotor e agrega a relação que a imprensa tratou as ocupações. “Também sofremos com a falta de imparcialidade da mídia e com o autoritarismo e difamação do Ministério Público representado pelos Srs. promotor e juiz da Vara da Infância e Juventude.” (Disponível em: <<https://www.facebook.com/ocuparene/>>. Acesso em: 10 nov. 2016). Outra menção velada a postura que o promotor agiu perante o movimento foi na carta de desocupação da Escola Estadual do Parque São Jorge. “Determinadas autoridades, por sua vez, agiram de forma similar do que em tempos passados, reprimindo a funcionalidade do movimento. Alegaram que processaria e incriminaria os apoiadores e, também, os próprios professores que participassem da ocupação dando aulas, por exemplo.” (via WhatsApp em 6 nov. 2016). O papel da imprensa foi ressaltado na carta de desocupação da Escola Estadual Segismundo Pereira. “Descobrimos, também, que essa mídia, durante muito tempo, acobertou e impediu que vissemos outros diversos lados da política. Assim, como acobertou todo o lado proveitoso e positivo do nosso movimento.” (via WhatsApp em 6 nov. 2016). A carta de desocupação da Escola Estadual Felisberto Carrejo também manifesta seu repúdio à imprensa.

Durante esse tempo que nós mantivemos ocupados (11 dias) descobrimos o quanto somos fortes, descobrimos o que fazer quando o circo se fecha ao nosso redor e temos que tomar decisões rápidas e difíceis, aprendemos muito

sobre a política do nosso país, aprendemos a ter senso crítico, a compreender e entender tudo de errado que a mídia golpista nos passa. Todos que participaram do movimento amadureceram, aprenderam a lutar e ser muito forte quando a repressão política nos desencoraja. (via WhatsApp em 9 nov. 2016)

A carta de desocupação da Escola Estadual Sérgio Pacheco também elenca os confrontos realizados pelo movimento de ocupação da escola.

Enfrentamos diversas provações durante o processo de ocupação, sobretudo hostilidades de pais, funcionários e alunos contrários à ocupação; veiculação de informações distorcidas e calúnias na imprensa; bem como as investidas do promotor de justiça, o qual recusou-se a receber o documento com as reivindicações do movimento. (via WhatsApp em 10 nov. 2016)

Um destaque da carta Escola Estadual Profª Juvenília Ferreira dos Santos foi a colocação que “Aprendemos em 20 dias de ocupação mais do que aprenderíamos em 1 ano de aulas regulares, e agora colocaremos em prática todo o aprendizado, só que nas ruas.” (Disponível em: <https://www.facebook.com/OcupaJuven%C3%ADlia-24849228220090/?skip_nax_wizard=true>. Acesso em: 10 nov. 2016). Essa relação foi recorrente durante a ocupação e depois dela que os momentos de aulas dentro das escolas por serem diferentes, com a predisposição dos estudantes para estarem nelas e com discussões que de fato eram pertinentes foi impactante na formação dos estudantes. Essa reflexão também aparece na carta de desocupação da Escola Estadual Sérgio Pacheco. “Nestes dias de ocupação aprendemos muito mais que todos os anos de ensino regular.” (via WhatsApp em 10 nov. 2016). Muitos não se interessavam por política, depois as aulas de Sociologia passaram a ter um interesse muito maior segundo os professores de Ensino Médio das Escolas Estaduais. Quando os estudantes vinham conversar com os professores externos às escolas durante os “aulões” como eram carinhosamente chamadas as palestras, era com uma bagagem e com leituras que antes não eram realizadas. Os

estudantes demandavam pelos temas, pesquisavam antes e debatiam com os palestrantes. Os aulões eram compartilhados e assistidos pelos professores do Ensino Médio e os estudantes, lado a lado, em muitos temas ambos eram alunos; em outros os professores de Ensino Médio aprendiam com os estudantes como por exemplo nas aulas de Hip Hop ou Capoeira; e em outras os professores de Ensino Médio podiam ser mais livres nas temáticas conversadas com os alunos, os professores de Artes palestravam sobre a conjuntura política. Foi um momento de docência para todos, os professores do Ensino Médio, os estudantes do Ensino Médio, a comunidade, os pais dos estudantes, professores do Ensino Superior e estudantes do Ensino Superior. Os estudantes de estágio supervisionado do curso de graduação em Ciências Sociais participaram dos aulões com vários temas ligados a sua formação como história e cultura indígena, indústria cultural, democracia, conjuntura política, movimentos sociais e também temas ligados a sua história de vida com aulas de yoga e instalação de hortas orgânicas. A sensibilidade de perceber o grande aprendizado durante a imersão na escola é um ponto muito positivo nessas cartas de desocupação da Escola Estadual Sérgio Pacheco e Juvenília Ferreira dos Santos. A carta de desocupação da Escola Estadual Américo René Giannetti toca o mesmo ponto de conteúdo e currículo. “Nesse tempo [de ocupação da escola], propusemos uma Educação sem amarras, desenvolvemos atividades pedagógicas condizentes com o currículo escolar, mas fora das salas de aula. Foram aulões, palestras, rodas de conversas, cine-debates, atividades culturais.” (Disponível em: <<https://www.facebook.com/ocuparene>>. Acesso em: 10 nov. 2016).

A carta de desocupação da Escola Estadual Prof. José Ignácio de Sousa, a primeira a ser ocupada na cidade, reflete conceitos e temas caros a Ciência Política, além é claro de uma análise da conjuntura e um amadurecimento peculiar e inesperado para estudantes do Ensino Médio de uma escola pública.

Mais uma vez na história de nosso país, as forças opressoras se impõem de forma autoritária para reprimir direitos de um movimento democraticamente organizado, tapando os olhos e ouvidos diante da insatisfação justificável dos estudantes. Vivemos um

momento de poderes corrompidos, com representantes que cospem diariamente na Constituição. Estamos em transição de um governo democrático e corrupto, para um governo autoritário e corrupto. Temos consciência de que o governo anterior também tomou medidas contra nossa classe, porém ainda estávamos sem fôlego. Aprendemos que os três poderes estão corrompidos pela imunda e notória corrupção. As oligarquias ainda estão vigentes neste país, beneficiando toda uma classe elitista. [...] Tivemos experiências inovadoras e convivemos como família em uma luta focada nesse retrocesso que caminha para uma ditadura velada, com um fascismo camuflado de democracia. [...] Muitos pais e mães se preocuparam mais com notas ou com as três semanas que precisariam ser repostas, ao invés dos vinte anos de congelamento dos investimentos para educação e saúde - princípios básicos de qualquer ser humano, garantidos em nossa Carta Magna em defesa do Estado Democrático de Direito. A falácia de redução de gastos públicos contraposta com a gastança do atual governo mediante o aumento da verba destinada à mídia e a outros privilégios de seus cúmplices no atual processo de espoliação nacional, só reforçam a importância de nossa luta. [...] Podem matar uma, duas ou três rosas, mas jamais conseguirão deter a chegada da Primavera. (Disponível em: <<https://www.facebook.com/movimentovozesdefuturo>>. Acesso em: 10 nov. 2016).

A reflexão sobre vários temas e debates contemporâneos são elencados nas cartas. A Escola Estadual Sérgio Pacheco reflete isso ao colocar que foram “chamados de desocupados, éramos jovens demais e nada sabíamos engracado porque ao defenderem a redução da maioridade penal temos consciência dos nossos atos, porém na hora de lutarmos por nossos direitos somos irresponsáveis baderneiros.” (via WhatsApp em 10 nov. 2016). A finalização da carta de desocupação da Escola Estadual de Uberlândia, Museu, também ressalta o aprendizado com as Artes Visuais e a Sociologia. “Desocupamos o Museu com a certeza de que esta escola já foi transformada, porque nós compreendemos que esse espaço pode e deve

ter mais cor, mais arte e mais diversidade.” (via WhatsApp em 21 nov. 2016). Uma das cartas faz uma bela reflexão sociológica e filosófica baseada em Nietzsche e também outros pensadores, a carta de desocupação da Escola Estadual Messias Pedreira.

Segundo Nietzsche, torna-te aquilo que tu és. E aquilo que somos ou fizeram de nós está além das nossas forças, pois ao mortal não resta nada mais para desejar além daquilo que se passou. Então, quem sou eu? Ora, é impossível responder, porque a cada tempo é preciso tornar-se quem se é! Mas esse é aquele ponto alto, onde tudo já se está claro, onde já definimos o que somos, secundaristas que lutam por uma educação de qualidade, que seja libertadora, capaz de formar cidadãos críticos e conscientes, pois são tempos temerosos, não há como negar. [...] Como já dizia Charles Bukowski, romancista estadunidense: “A diferença entre uma democracia e uma ditadura consiste em que numa democracia se pode votar antes de obedecer às ordens”. [...] Não há como negar, nosso movimento entrará para os livros de História. [...] Aprendemos, na prática real, o que é democracia! [...] sobre a discussão tradicional de ensino que ocorreu na ocupação, devemos afirmar que aprendemos Matemática (mediana, moda, funções, probabilidade, combinação, dicas e macetes básicos, além de como calcular a nota de acordo com o curso, etc) História (regimes militares, cultura africana, da proclamação a república, etc) Biologia (discussão de gênero, ecologia, membranas plasmáticas, citologia, etc) Redação e Português (democratização do acesso à cultura, direitos humanos, comentaram vários temas, estrutura da redação, competências, etc) Geografia (agricultura, geopolítica, economia, mobilidade urbana) Inglês (como interpretar mesmo sendo leigo na língua, palavras chaves para resolver questões, cognatas) Química (termoquímica, reações, balanceamento, gases, química geral) Física (leis de newton, dinâmica, eletrocinética, etc) Literatura (barroco, romantismo, realismo, vanguardas europeias, modernismo) Sociologia (clássicos, conceitos de cultura, indústria cultural, etc) Filosofia (pré-socráticos, feminismo, sororidade,

misandria, misoginia, teoria aristotélica, moral, ética, e parte da teoria de Sartre, Nietzsche e Baumam), etc. (via WhatsApp em 15 nov. 2016).

A imersão fez também que os estudantes tivessem uma relação de pertencimento à escola. O destaque fica por conta das seguintes frases da Escola Estadual Profa. Juvenília Ferreira dos Santos: “Não invadimos nossa escola, nós a OCUPAMOS porque ela nos pertence. E nós a entregamos da mesma forma que a encontramos, LIMPA e CONSERVADA com tudo em seu devido lugar.” (Disponível em: <https://www.facebook.com/OcupaJuven%C3%ADa-24849228220090/?skip_nax_wizard=true>. Acesso em: 10 nov. 2016). A conservação das escolas era recorrente. Durante inclusive os finais de semana, dias de menor movimento na escola, era o dia propício a grandes limpezas. Em algumas escolas, os estudantes relataram que não deixavam as faxineiras limparem porque “a escola era deles”, mas elas ensinavam as equipes de limpeza dos estudantes a não desperdiçar produtos e organizavam as equipes. Deve-se ressaltar também que a reprodução da divisão de gênero era reproduzida apesar do vanguardismo do movimento. Em muitas escolas, as equipes de limpeza e da cozinha eram compostas prioritariamente por mulheres. Na carta de desocupação da Escola Estadual do Parque São Jorge, isso fica claro “A escola é nossa por direito. E enquanto aqui permanecemos, cuidamos dela como se fosse nossa casa, o que de fato foi. Todos os dias, nós lavamos as louças, os banheiros, as salas, os corredores e o pátio.” (via WhatsApp em 6 nov. 2016).

Outro destaque positivo é a finalização da carta Escola Estadual Profª Juvenília Ferreira dos Santos com uma relação positiva de futuro, uma relação de esperança, apesar do fim do movimento de ocupação. “Por fim, agradecemos a todos que nos apoiaram, e deixamos aqui nosso recado: tentaram nos enterrar, mal sabiam que somos sementes.” (Disponível em: <https://www.facebook.com/OcupaJuven%C3%ADa-24849228220090/?skip_nax_wizard=true>. Acesso em: 10 nov. 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento de ocupações em Uberlândia chegou ao fim pelo próprio desgaste natural de um grande confrontamento a estrutura social vigente e também pela expedição de uma liminar do promotor da vara da Infância e Juventude do Ministério Público de Minas Gerais em 07 de novembro de 2016, sob a ameaça de aplicação ao Estado uma multa diária de 50 salários mínimos, ou seja, R\$ 44 mil, até o limite máximo de 500 salários mínimos. Algumas escolas foram desocupadas no dia da liminar, reocupadas poucos dias depois, e novamente desocupadas. Durante o mês de novembro o processo foi esse, desocupações, reocupações e muitas manifestações nas escolas, ruas e praças da cidade. Entre os meses de outubro e dezembro ocorreu também uma greve dos três segmentos da Universidade Federal de Uberlândia, que possibilitou e gerou também agendas conjuntas de confrontamento pelos sindicatos dos docentes, dos técnicos e das ocupações das escolas. Em uma das manifestações de conscientização da população de Uberlândia promovida pela Associação dos Docentes da UFU (ADUFU) em dezembro de 2016 realizada na Praça Tubal Vilela, central na cidade e com escolas estaduais que foram ocupadas próximas, e com movimentados pontos de ônibus; era recorrente a abordagem de estudantes que colocavam que entendiam sobre a PEC 55, a MP 746, o Movimento da Escola sem Partido, mudanças propostas para a aposentadoria e a retirada de direitos pois tinham participado das ocupações. Foram nítidas a mudança e a conscientização geradas pela ocupação das escolas, os debates ocorridos geraram conhecimento. Outro destaque era o orgulho dos estudantes de se colocarem pertencentes ao movimento de ocupações, apesar da desocupação e de estarem com aulas em dezembro, período que normalmente é dado somente a recuperação, via-se a satisfação e a honra de terem participado do movimento, além do conhecimento gerado durante as ocupações. Os jovens sabiam perfeitamente a conjuntura política que estavam inseridos, sabiam argumentar criticamente sobre as reformas colocadas pelo governo e seus impactos.

O movimento foi efêmero, mas com perspectivas e viabilidade real de mudanças individuais e coletivas. Apesar da aprovação da PEC 55 e da MP 746, que se tornou a Lei 13.415 de 16 de fevereiro

de 2017, o movimento e amplitude alcançados pelas ocupações foi algo inédito para a cidade e transformador para os jovens, isso permanecerá no imaginário desses jovens. Durante as ocupações, não existia outro assunto na cidade, todos estavam envolvidos e debatendo as razões das ocupações, os temas a elas ligados e seus objetivos, além é claro do próprio modelo de reivindicações.

Esses padrões, interações e apoios entre as escolas mostram o poder da comunicação virtual e da rede formada na sociedade atual. Acredita-se que as ocupações não chegariam a ser um décimo do que foi, se essas redes não tivessem estabelecidas. Da mesma forma, acredita-se que o fato de existir a Sociologia no Ensino Médio, ao lado das disciplinas da área de Humanas como História e Filosofia, possibilitou uma outra compreensão do movimento como é refletido nas cartas de desocupação. A Sociologia tem um papel fundamental na formação do estudante, mas não tem sido fácil o seu processo de efetivação e permanência na escola e o futuro será pleno de lutas para a sua manutenção. Os jovens debatiam e sabiam claramente o currículo e a forma que gostariam e pretendiam nas escolas de Ensino Médio. Era evidente e latente que eles pleiteavam uma reforma do Ensino Médio, que como estava posto e vigente, bem como que o governo planeja, não era o que eles almejavam. A escola deveria ser modificada e o currículo deveria ser revisto. As propostas de currículo propostas e pedidas pelos jovens e o pertencimento que isso gerou durante as ocupações tornou clara a necessidade de uma reforma do Ensino Médio, tanto em currículo como na escola em si.

O presente texto é finalizado com a mesma ponderação externada na carta de desocupação da Escola Estadual Prof. José Ignácio de Sousa com relação ao fim das ocupações em Uberlândia e a Primavera Secundarista de 2016. “Podem matar uma, duas ou três rosas, mas jamais conseguirão deter a chegada da Primavera.” (Disponível em: <<https://www.facebook.com/movimentovozesdofuturo>>. Acesso em: 10 nov. 2016).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. A sustentabilidade apoiada pelas políticas urbanas federais e estaduais: o caso de Governador Valadares, Juiz de Fora Montes Claros, Poços de Caldas e Uberlândia. São Paulo, FAU SP, 2006.

Carta de Desocupação da Escola Estadual Américo Renê Giannetti. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ocuparene>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

Carta de Desocupação da Escola Estadual de Uberlândia (Museu). Disponível em: <<https://www.facebook.com/ocupamuseu/>>. Acesso em: 23 out. 2016.

Carta de Desocupação da Escola Estadual Jerônimo Arantes. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ocupajeronimo2016>>. Acesso em: 27 out. 2016.

Carta de Desocupação da Escola Estadual Prof. José Ignácio de Sousa. Disponível em: <<https://www.facebook.com/movimentovozesdofuturo>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

Carta de Desocupação da Escola Estadual Prof. José Ignácio de Sousa. Disponível em: <<https://www.facebook.com/movimentovozesdofuturo>>. Acesso em: 10 nov. 2016

Carta de Desocupação da Escola Estadual Profa. Juvenília Ferreira dos Santos. Disponível em: <<https://www.facebook.com/OcupaJuven%C3%ADlia-248492282220090/?fref=ts>>. Acesso em: 22 out. 2016.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

DADOS Gerais UFU 2016. Disponível em: <http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/folder_dados_gerais_2016_ano_base_2015.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2017.

FERREIRA, E. W. Triângulo Mineiro e Alto

Paranaíba: características dos fluxos imigratórios (1980-1991). Dissertação (Mestrado) – Instituto de Economia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 27 maio 2017.

Menezes, Jean de. Ocupação não é invasão! 27 out. 2016. Disponível em: <<http://www.carosamigos.com.br/index.php/columnistas/216-jean-de-menezes/8247-ocupacao-nao-e-invasao>>. Acesso em: 27 maio de 2017.

PORTAL E-MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 maio 2017.

PORTAL IBGE. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_piramide.php?codigo=317020> e <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=317020>>. Acesso em: 27 maio de 2017.

SILVA, Ileizi L. F. A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. Revista Cronos. Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

WILLIAMS, Raymond. Marxismo e literatura. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ZARIAS, Alexandre, MONTEIRO, Allan e BARRETO, Túlio Velho. Mestrado profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio: a experiência nos horizontes da formação continuada para professores. Revista Brasileira de Sociologia. Vol 02, N. 03, Jan/Jun/2014.

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: COM A PALAVRA OS ESTUDANTES

Katiúscia C. Vargas Antunes*
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira**

RESUMO

O artigo em tela traz uma reflexão acerca da Sociologia na escola básica a partir da ótica dos estudantes. O objetivo central da pesquisa foi problematizar o papel da Sociologia para/com os jovens, tendo como referência o que estes pensam sobre a disciplina. O locus da pesquisa foi o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. A metodologia que norteou o estudo pautou-se na técnica do grupo focal. Foram realizados três grupos, com um número de 12 a 15 estudantes que cursavam o terceiro ano do ensino Médio. Os resultados foram organizados cinco categorias analíticas, i) conhecendo a sociologia: o que é?; ii) A sociologia e o pensamento crítico: por que debater?; iii) A sociologia e o cotidiano: o que tem a ver?; iv) O meu/a minha professor/professora de sociologia: como ensinar?; e v) Mudanças são bem-vindas: por que mudar? De maneira geral, foi possível perceber que os estudantes compreendem a sociologia como uma disciplina relevante para compreensão da sociedade e suas relações; que quando o professor trabalha de maneira contextualizada eles demonstram maior interesse; que a relação entre professor-aluno, quando amistosa, faz diferença na recepção da disciplina em sala de aula, ou nos espaços de encontro.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Juventudes, Representação social.

THE SOCIOLOGY AT THE HIGH: WHITH THE WORD THE STUDENTS

ABSTRACT

The present article brings a reflection about sociology at the school in the students point of view. The central objective of the research was to discuss the role of sociology with/among the youngsteers using their beliefs about the discipline. The locus of research was the school of applied science of the Juiz de Fora Federal University, Minas Gerais, Brazil. The methodological guideline used was the focal group technique. Three groups were organized, with numbers ranging from 12 to 15 students coursing the last year of high school. The results were organized in five analytical categories, i) knowing sociology: what is it?; ii) Sociology and the critical thinking: why debate?; iii) Sociology and routine: what is the relation?; iv) My sociology teacher: how to teach?; And v) Changes are welcome: why change? As a general idea, we were able to realize that the students perceive sociology as a relevant discipline for the comprehension of society and its relations; That when the teacher works to bring the discipline to their context, they show greater interest; that a friendly interaction between teachers and students, makes difference in the reception of the content of the discipline, inside and outside the classroom.

Key-words: Sociology teaching, youth, social representatin

LA SOCIOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA MEDIA: CON LA PALABRA LOS ESTUDIANTES

RESUMEN

El artículo trae una reflexión acerca de la Sociología en la escuela básica a partir de la óptica de los estudiantes. El objetivo central de la investigación fue problematizar el papel de la Sociología para / con los jóvenes, teniendo como referencia lo que estos piensan sobre la disciplina. El locus de la investigación fue el Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Juiz de Fora / MG. La metodología que orientó el estudio se basó en la técnica del grupo focal. Se realizaron tres grupos, con un número de 12 a 15 estudiantes que cursaban el tercer año de la enseñanza media. Los resultados se organizaron cinco categorías analíticas, i) conociendo la sociología: ¿qué es? ii) La sociología y el pensamiento crítico: ¿por qué debatir? iii) La sociología y lo cotidiano: ¿qué tiene que ver? iv) Mi / mi profesor / profesora de sociología: cómo enseñar ?; Y v) Cambios son bienvenidos: ¿por qué cambiar? De manera general, fue posible percibir que los estudiantes comprenden la sociología como una disciplina relevante para la comprensión de la sociedad y sus relaciones; Que cuando el profesor trabaja de manera contextualizada, demuestran mayor interés; Que la relación entre profesor-alumno, cuando es amistosa, hace diferencia en la recepción de la disciplina en el aula, o en los espacios de encuentro.

Palabras - Clave: Enseñanza de Sociología, Juventudes, Representación social.

* Dra. em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação. FACED/UFJF. Contato: katiuscia.vargas@ufjf.edu.br

** Dra. em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação. FACED/UFJF. Contato: Rafaela.reis@ufjf.edu.br.

O presente trabalho tem por objetivo problematizar o papel da Sociologia para/com jovens do Ensino Médio, tendo como referência o que os próprios estudantes pensam desta disciplina. As discussões que serão apresentadas neste texto são fruto de uma pesquisa realizada junto aos alunos das turmas de terceiro ano do Ensino Médio, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF/MG. Tal pesquisa nasceu no âmbito da disciplina de Prática em Ensino de Sociologia I, do curso de Licenciatura em Ciências Sociais e acabou ultrapassando os limites da disciplina, transformando-se num projeto de pesquisa que mobilizou os licenciandos a investigar mais profundamente qual a representação que os estudantes do Ensino Médio têm sobre a Sociologia.

Para responder à questão de pesquisa, definimos um percurso metodológico pautado nos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Como estratégia de produção dos dados, foram realizados três grupos focais com todas as turmas de terceiro ano do Ensino Médio do Colégio João XXIII. Cada grupo contou com a participação de 12 a 15 estudantes e foi mediado pelos licenciandos em Ciências Sociais. Foi elaborado um roteiro inicial com questões em que perguntávamos aos alunos sobre o que era Sociologia, suas percepções sobre a disciplina, se ela contribui de alguma maneira para a construção de um pensamento mais crítico e atuação na sociedade e, ainda, aspectos relacionados à atuação docente na condução da disciplina. Os encontros foram gravados em áudio e, posteriormente, utilizamos a abordagem metodológica de análise de conteúdo que, conforme sugere Laurence Bardin (2009), é um instrumento de pesquisa aplicável em discursos diversos e que nos permite quantificar informações orais por meio de categorizações. Em outros termos, nos permite classificar os conteúdos das mensagens em uma espécie de “gavetas”. Diante disso, cinco foram as categorizações realizadas no material obtido pelos grupos focais, quais sejam: i) conhecendo a sociologia: o que é?; ii) A sociologia e o

pensamento crítico: por que debater?; iii) A sociologia e o cotidiano: o que tem a ver?; iv) O meu/a minha professor/professora de sociologia: como ensinar?; e v) Mudanças são bem-vindas: por que mudar? Essas categorizações orientam a apresentação dos dados da pesquisa a seguir¹.

Os resultados desta pesquisa nos auxiliam a pensar no papel da Sociologia no Ensino Médio, a partir da forma como os jovens estão compreendendo esta disciplina no seu cotidiano, possibilitando (re)significar a forma como professores e professoras estão apresentando a Sociologia aos seus alunos e, consequentemente, a busca pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas para/com os jovens.

A CONSTITUIÇÃO DA SOCIOLOGIA COMO SABER ESCOLAR E O SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

A constituição da Sociologia como saber escolar, ao longo da história brasileira, foi marcada por presenças e ausências desta disciplina nos currículos. Muitas são as razões que justificam essa intermitência, dentre as quais podemos citar os aspectos histórico-culturais e as relações que são tecidas entre os campos social, educacional e científico (SILVA, 2007). Para além desses aspectos, existe o questionamento acerca de qual papel a Sociologia teria na escola básica. Constantemente perguntas como: que Sociologia é essa que deve ser ensinada? Qual sua utilidade? Para quem serve a Sociologia? são levantadas tanto no meio acadêmico quanto no interior das escolas. Assim, para compreendermos como essa disciplina vem se consolidando é necessário nos reportarmos a alguns marcos históricos que, de alguma maneira, indicam o lugar da Sociologia na escola.

A Sociologia figura pela primeira vez nos currículos escolares no século XIX, quando, por sugestão de Rui Barbosa foi incluída nas reformas educacionais propostas por Benjamin Constant em 1891 que, vale ressaltar, não foram efetivadas. Foi somente a partir dos anos de

1 Na apresentação dos resultados das pesquisas serão trazidas para ilustração algumas falas transcritas dos alunos pesquisados. Para efeito de identificação, informaremos o Grupo Focal (GF) que ele fez parte, conforme as siglas GF1, GF2 e GF3 e os nomes que eles mesmos pediram para se identificar.

1920, em virtude das chamadas reformas Rocha Vaz (1925) e a Francisco Campos (1931), que a Sociologia se consolidou como disciplina escolar (MORAES, 2011).

Um fato curioso mencionado por Meucci (2011) é que a introdução da Sociologia na escola básica antecedeu à criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais, que só ocorreu na década de 1930. Esse fato talvez explique, em parte, a incompreensão acerca de como realizar a contextualização da Sociologia como ciência para a Sociologia como saber escolar, posto que, à época, os professores que lecionavam a Sociologia eram intelectuais autodidatas ou de outras áreas de conhecimento como Direito, por exemplo. É também nos anos 30 que identificamos um alinhamento da Sociologia como saber escolar com as perspectivas de modernização do país, que se fortaleciam sobremaneira no cenário político-econômico. Como nos relata Oliveira (2013),

A Sociologia apresentou-se neste contexto como uma disciplina capaz de renovar intelectualmente o país, de modernizá-lo por assim dizer. Ainda que devamos considerar os aspectos contraditórios da realidade social, intelectual e política existentes não apenas no Brasil como na América Latina como um todo (p.356).

Com a reforma Capanema, em 1942, a Sociologia é retirada dos currículos, permanecendo apenas nos cursos de formação de professores. Essa trajetória intermitente da presença/ausência da Sociologia na escola básica atravessou períodos marcadamente autoritários e outros considerados democráticos, o que segundo Moraes (2011) não nos permite afirmar que há uma coincidência da presença da Sociologia na escola nos momentos democráticos e, consequentemente, sua retirada dos currículos em governos autoritários. Um fato que ilustra essa afirmação foi quando da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024 de 1961, onde em um período considerado democrático, a Sociologia permaneceu fora da escola. Para Moraes (2011),

a exclusão da Sociologia do currículo prende-se menos a preconceitos ideológicos e mais à indefinição do papel dessa disciplina no contexto de uma formação que se definia mais orgânica, resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e mais exigente ou convicta em relação à concepção de educação (p. 365).

Nesse sentido, ainda hoje, mesmo com os avanços ocorridos com a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, a indefinição acerca do seu papel paira sobre o mundo acadêmico e sobre a escola. Não há um consenso no que tange a defesa da Sociologia no Ensino Médio.

A partir da década de 1980, período marcado pela chamada redemocratização do país, a Sociologia gradativamente volta para a escola e passa a figurar nos currículos de alguns estados da federação. Em 1996, quando da aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, a Sociologia é mencionada como um conhecimento necessário para a formação dos jovens, no sentido de favorecer o exercício da cidadania. Esta relação da Sociologia com a formação da/para a cidadania talvez seja um dos movimentos no sentido de definir qual o seu papel na escola básica, entretanto, como bem nos aponta Oliveira (2014), atribuir a Sociologia este papel é, ao mesmo tempo, negar a própria condição de cidadãos dos jovens do Ensino Médio, quando se tem a pretensão de fazê-los futuros cidadãos e, por outro lado, representa um certo reducionismo em relação aos conhecimentos que a Sociologia pode abordar.

Foi durante o governo Lula, mais precisamente em 2006, que o Conselho Nacional de Educação manifesta-se favorável à obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio, fato que se concretiza em 2008, com a Lei 11.684.

Não obstante à sua obrigatoriedade na escola desde 2008, os debates em torno do tema, apontam para a necessidade de formar-se uma cultura escolar em torno da Sociologia, que não deve partir apenas das gestões dos Estados, mas devem estar presentes no cotidiano da escola, e principalmente, na formação de professores. As questões e reflexões levantadas, não devem se concentrar apenas na forma como o saber escolar

sociológico irá se fixar nos currículos, mas, do mesmo modo, deve-nos levar a refletir qual é o lugar da Sociologia e como temos construído o seu papel no Ensino Médio.

Para Oliveira (2013), norteados pelas Orientações Curriculares Nacionais, podemos considerar que, fora do clichê sobre formação de cidadãos, a Sociologia como saber escolar deve estranhar e desnaturalizar a realidade social dos alunos. Ainda no campo das políticas de currículo, estamos vivenciando o processo de construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que, esta sendo analisada pelo Conselho Nacional de Educação antes de ser votada. Este documento já passou pela fase de consulta pública e muitas críticas de professores, pesquisadores e associações de ensino foram dirigidas à maneira como determinadas disciplinas foram pensadas².

No caso da Sociologia, podemos afirmar que, pela primeira vez, houve um movimento no sentido de sistematizar que conteúdos, por assim dizer, devem ser ensinados nos três anos do Ensino Médio. Para nós, isso significa um avanço em relação ao documento anterior que, na nossa leitura, foi construído de forma a justificar a presença da Sociologia na escola, sem definir o que deveria ser ensinado. Sobre esse aspecto, vale ressaltar que tal indefinição fez com que diferentes abordagens e práticas se disseminassem nas escolas entre os professores de Sociologia, caracterizadas desde uma abordagem histórica da Sociologia, partindo sempre dos Clássicos representantes dessa ciência – Durkheim, Marx e Weber – até abordagens que se distanciam da Sociologia, caracterizando mais uma aula de atualidades do que propriamente de Sociologia.

Voltando a BNCC, identificamos que houve uma coerência na organização e distribuição dos conteúdos da Sociologia em todo o Ensino Médio, permitindo que o professor tenha uma orientação mais precisa de como trabalhar com esta disciplina. Entendemos que tal organização não significa um aprisionamento dos assuntos a serem tratados nas séries em que estão indicados. Compreendendo o currículo como um documento “vivo” e dinâmico, certamente existem possibilidades de diálogo com o que esta

posto, adequando e reorganizando o ensino a partir dos diferentes contextos escolares.

Acreditamos que, para o debate sobre a Sociologia como saber escolar, devemos refletir, igualmente, a quem este saber é transmitido e de que forma, a partir da compreensão de quem são os sujeitos do Ensino Médio. Este saber pode ser construído de maneira mais adequada se considerarmos os contextos escolares e cotidiano dos jovens que hoje frequentam as escolas de todo o país, trazendo significações para a sala de aula, que unam teoria com o dia-a-dia vivenciado pelos alunos.

Para Freitas (2014) o desafio de ser professor de Sociologia no Ensino Médio passa por dois momentos: acertar e refletir sobre o que é fundamental para um público que é obrigado a aprender Sociologia, mas que ainda não escolheu ser cientista social, do mesmo modo, encontrar horizontes semânticos, onde sentidos de significações devem ser construídos em conjunto. Assim, torna-se crucial, neste contexto, o que tem sido feito para “seduzir” os jovens a compreenderem a importância da Sociologia na escola, muito mais como uma ferramenta que os permitirá desnaturalizar e estranhar a realidade social, desenvolvendo a habilidade de poder pensar criticamente sobre a sociedade em que vivem, do que, propriamente, como um conteúdo a ser aprendido e decorado para posteriormente ser reproduzido em avaliações ou processos seletivos para ingresso no Ensino Superior.

É nesse sentido que procuramos dar voz aos alunos para compreender melhor como a sociologia vem sendo percebida e trabalhada no contexto escolar. Isso é o que veremos a seguir.

3. O QUE DIZEM OS ALUNOS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA.

3.1. Conhecendo a sociologia: o que é?

Anthony Giddens (2012, p.19) afirma em sua obra que a

2 Importa destacar que a discussão sobre a Sociologia no currículo do Ensino Médio refere-se a segunda versão da BNCC. No atual momento político que nosso país atravessa, este documento encontra-se em fase de reformulação tendo em vista a aprovação da Medida Provisória 746/16.

[...]Sociologia é o estudo científico da vida humana, de grupos sociais, de sociedade inteiras e do mundo humano. É uma atividade fascinante e instigante, pois seu tema de estudo é o nosso próprio comportamento como seres sociais. [...] Ela nos ensina que aquilo que consideramos natural, inevitável, bom ou verdadeiro pode não ser, e que as coisas que consideramos como normais são profundamente influenciadas por fatos históricos e processos sociais.

Essa definição de Sociologia realizada por Giddens é uma descrição clara e simples das possibilidades que essa ciência emergida no século XIX nos proporciona. Mas a despeito de sua clareza e simplicidade, sabe-se que para chegar a essa definição, o sociólogo realizou profundos estudos em sua trajetória acadêmica e profissional.

E se perguntássemos de maneira aleatória às pessoas pelas ruas de nossas cidades o que é Sociologia ou por que seria interessante investir nos estudos sociológicos? Será que chegariam a alguma definição aproximada de Giddens? E nas salas de aulas do ensino médio, conseguiríam alguma definição que demonstrasse, tal como nas palavras do autor, o que ela nos ensina?

Os alunos do CAP João XXIII, ao serem questionados sobre o que é estudar sociologia apresentaram uma interessante postura em relação à disciplina. Num primeiro momento, é a introdução de mais um conteúdo curricular na sua grade escolar, e chata, por discutir muitas teorias. Mas ao passar do tempo, há uma visão mais clara e às vezes surpreendente sobre as suas contribuições efetivas, tal como é possível observar nas falas em destaque:

No começo eu achei que era chato, porque no ensino fundamental você tem química, filosofia, química, biologia, aí você entra no ensino médio e tem mais uma disciplina (GF2, Y).

Eu estranhei e até tinha perguntado uma amiga, porque a gente iria estudar sociologia? Pra que a gente precisava saber como a sociedade funciona se a gente já vive numa sociedade? Só

que tem muita coisa por trás e muita coisa que passa despercebida (GF1, mulher 2).

Estudar sociologia é ver como o comportamento de grupo de pessoas pode interferir em um comportamento individual. [...] eu lembro foi estudando Karl Marx e a princípio eu não via utilidade em estudar Karl Marx. Mas demorou um pouquinho pra eu perceber que é importante saber essas coisas. Isso muda a nossa percepção de algumas coisas no cotidiano (GF1, Luz).

É interessante destacar ainda que os alunos, embora apresente um contato inicial reticente com a disciplina, aos poucos, conforme vão conhecendo os conteúdos, adquirem a dimensão do qual Giddens apresenta em sua definição. Isso tornou muito claro quando se ouviu o depoimento de uma aluna que já estudava a disciplina por quase três períodos letivos completos.

[...] eu acho que o que mais marcou na disciplina de sociologia foi o desenvolvimento tanto da nossa maturidade como aluno, como pessoa, como cidadão durante os três anos com essa conexão que foi estabelecida entre a teoria - porque muita das vezes as matérias são ensinadas apenas na teoria. E a matéria da sociologia ela é desencadeada em todos os âmbitos da sociedade por todas as questões da nossa vida e, às vezes, coisas que a gente não conseguia ver em nossa vida a gente vê com outra visão. A gente consegue ampliar a nossa mente em questão de aceitar mais a opinião, que é diferente da nossa. E vê o desenvolvimento da sociedade ao longo da história, vê como o pensamento ele foi desenvolvendo ao longo do tempo e como isso gera mudanças na sociedade em si (GF3, Aurora).

Vale observar, para encerrar esse primeiro tópico, que se a disciplina foi capaz de realizar o que esses depoimentos trazidos reportaram, foi cumprida ao menos a missão de fazê-la compreender o que ela é. Demais implicações sobre isso, serão discutidas adiante.

3.2. A Sociologia e o pensamento crítico: por que debater?

Quando no ano de 2006, o CNE e a CEB emitiram parecer nº 38, que tinha por tema a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, ele se amparava na LDB (Lei 9.394/96), em seus artigos 35 e 36 (este modificado, em 2016, pela Medida Provisória nº 746). O inciso III do artigo 35 diz que o Ensino Médio, sendo etapa final da Educação Básica, tem como finalidade “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Posto isso, concordamos com os relatores do Parecer que a Sociologia e, igualmente, a Filosofia, tendo em vista as possibilidades que estas disciplinas oferecem aos alunos, são capazes de realizar a finalidade acima apresentada. Mas será que são mesmo?

Essa questão que colocamos anteriormente foi apresentada também aos alunos presentes nos grupos focais. Colocam tanta expectativa em relação ao ensino de Sociologia, mas será que ela está realmente realizando a transformação dos alunos, oportunizando a construção de um pensamento mais crítico diante da realidade vivida e observada?

Os depoimentos obtidos nos dão pistas de que a sociologia pode contribuir sim para a desnaturalização e percepção mais crítica das situações sociais que os alunos estão vivenciando.

Eu acho que o conhecimento que a gente aprende aqui, eu acho que a gente passa a entender o próprio processo por trás das coisas que acontecem e a partir disso a gente cria uma ideologia e pode discutir qualquer tipo de assunto. Aí a gente vai ter um senso crítico (GF3, Tempestade).

Eu acho que amplia nossa visão sobre aquele determinado assunto e, às vezes, as pessoas têm uma visão bem preconceituosa sobre determinados assuntos e acha que é só aquilo mesmo. Não aprofundam o pensamento

dela naquilo. Esse preconceito acaba caindo, porque ela vê que não era só aquilo que ela pensava. A pessoa tem um modo de viver, seja o que for, e isso muda o pensamento das pessoas e comportamento porque tem pessoas que tratam mal determinada pessoa por algo que ela segue, algo que ela acredita. E acho que isso muda muito no que posso dizer sobre mim mesma é que alguns pensamentos meus mudaram, muitos eram muito superficial sobre um determinado assunto e esse pensamento mudou por eu ter aprofundado mais isso na sociologia (GF3, Aurora).

Importante dizer que os alunos destacam a Sociologia como possibilidade de romper a barreira de preconceitos, tendo em vista a consciência de diferenças, seja de que ordem for, ou, então, por compreensão mais ampla de como as coisas realmente são. Além disso, é uma oportunidade de rever comportamentos e promover mudanças de atitudes em relação a situações que inclusive geram *bullying* no ambiente escolar.

[...] os seus comportamentos na vida muitas vezes são de acordo com as coisas que você vê, experimenta, apreende e por isso você aprendendo sobre a sociedade, você passa a se comportar de outro jeito em relação a ela, principalmente quando você não se sente bem ou vê várias coisas de um jeito que você não concorda e que são muito comuns para os outros. Ai quando você passa a entender isso, estudando sociologia, eu acho que você muda o comportamento em relação a essas coisas (GF3, Wellington).

Essa percepção discente sobre a Sociologia enquanto formadora de consciência crítica e possível de provocar mudanças de atitudes não é uma exclusividade observada na pesquisa realizada no CAP João XXIII, mas de outros estudos, como o realizado no Distrito Federal (DF) por Tauvana Yung (et al, 2015). Embora a pesquisa tenha tido como objetivo identificar a relação entre as especificidades do contexto escolar com a formação inicial adequada de professores, ela foi capaz de identificar que

a percepção dos alunos sobre a Sociologia é de que a disciplina oportuniza “uma boa conduta social, um saber conviver em grupo, tendendo ao conhecimento ético e de valores com os familiares” (p.141).

3.3. A Sociologia e o cotidiano: o que tem a ver?

Quando nos empenhamos a estudar um pouco mais sobre o ensino de Sociologia no Brasil, nos deparamos com diversos estudos que retratam um aspecto um tanto peculiar, que é a oposição entre bacharelado e licenciatura nos cursos de Ciências Sociais ou Sociologia em nosso país. Resumidamente, essa oposição se relaciona por certa disputa de *status* entre o pesquisador e o docente, ratificada nos próprios bancos universitários, nos quais os graduandos eram “incorporados” a um “*habitus*” que os distanciavam da docência, o “*habitus* bacharelesco”. Ana Caroline Sardinha (et al, 2015), quando cunhou esse termo referiu-se aos cursos de Ciências Sociais que, tradicionalmente, tende a inculcar em seus alunos mais os capitais inerentes à pesquisa que as habilidades docentes, tão necessárias ao exercício do magistério.

O que isso reflete neste tópico, é que a Sociologia nem sempre pode ser ensinada de uma maneira que conseguisse pensar o cotidiano do aluno, mas sendo transmitida de forma teórica, descontextualizada e pouco percebida como uma “lente” para compreender a realidade. Os docentes ensinavam como aprendiam em suas graduações e sabemos que, a menos que o jovem do Ensino Médio queira ser um cientista social, dificilmente a disciplina o atrairia desta maneira.

Achei que no primeiro momento foi um pouco pesado, porque já chegamos com a teoria sem ter uma introdução do que é a sociologia, e com muita teoria eu levei um choque. E depois a gente vai acostumando, e começamos a perceber que a teoria vai tendo algum embasamento no geral que a gente vai tratar. Tipo a teoria vai complementar o que a gente tem no cotidiano hoje, mas inicialmente eu achei muito pesado (GF1, Homem 2).

Assim sendo, questionados sobre a possibilidade de relacionar os conteúdos transmitidos em Sociologia com o cotidiano e se eles conseguiam levar discussões desses conteúdos para espaços externos à escola, os alunos pesquisados demonstraram que sim, que o debate, normalmente, extrapola os muros da escola e chega às casas, onde eles afirmam poder, inclusive, contrapor argumentos de familiares. Ademais, ainda que a teoria esteja lá presente, eles conseguem com a mediação do professor realizar a leitura da realidade a partir dela.

Vou dar um exemplo no que a gente estava estudando o ano passado então. A gente estava estudando propaganda e etc,. Aí estava mostrando como a mídia coloca o estereótipo de beleza pra gente e tal, e a gente sempre segue esse estereótipo. A gente leva isso pra vida, mas sem saber que estamos fazendo parte de um modelo e a gente só consegue perceber que não precisa ser todo mundo padronizado, quando a gente começou a estudar sociologia. E a sociologia acabou mostrando de certa forma que não é assim (GF1, Mulher 2).

E quando a pergunta é sobre levar as discussões da disciplina para fora dos espaços escolares, os depoimentos foram:

Eu nunca cheguei em casa e falei, agora vamos discutir a teoria do socialismo. Eu não faço isso. Mas se surgir um assunto assim, o que eu aprendi na sala, foi argumentos para conseguir discutir assuntos assim. Porque querendo ou não a gente leva para fora de sala também (GF1, Mulher 2).

Eu tenho uma experiência muito grande em casa, né, porque meu pai foi militar na época da ditadura e ele tem a posição política dele e eu tenho a minha. Então a gente debate muito, sabe, sobre o sistema, mas não só com ele, até com outros familiares também. Principalmente com minha família, eu debato muito e depois que a gente vai crescendo, com o passar dos

anos no ensino médio a gente vai acumulando conhecimento, acumulando conhecimento tanto do nosso lado, como do deles, a gente vai debatendo cada vez mais e melhor (GF1, Homem 3).

Conforme vimos neste tópico, a Sociologia consegue despertar interesse nos alunos pela proximidade com o contexto e de debater assuntos tão presentes no dia a dia, mas também pela maneira como ela é lecionada. Quando o professor consegue realizar a transposição didática, mostrando onde a teoria se encaixa na realidade do aluno, este acaba se envolvendo mais com a disciplina. É esse assunto que iremos aprofundar um pouco mais no próximo tópico.

3.4. O meu/minha professor/professora de Sociologia: como ensinar?

Posteriormente à institucionalização da Sociologia no Ensino Médio no ano de 2008, muitos desafios foram postos, como: elaboração de currículo, formação de professores, realização de concursos públicos para professores da disciplina, elaboração de material didático e até mesmo elaboração de itens para avaliações em larga escala.

No que compete ao trabalho do professor, tema deste tópico, cumpre-se dizer que, entre 2008 e 2016, dada a legislação que regula o ensino de Sociologia no Ensino Médio, a previsão é de que ela seja oferecida em todos os anos da etapa final da Educação Básica, seja ela regular ou do ensino técnico. Contudo, coloca-se a dificuldade, tendo em vista que a grande maioria dos sistemas de ensino trabalha apenas uma aula semanal com o conteúdo. Desta informação, algumas implicações são possíveis de extrair: dificuldade de tratar um conteúdo de maneira adequada, ou mesmo de utilizar algum recurso didático mais interessante, como a realização de um debate, filmes, pesquisa, etc; e, também, a excessiva distribuição de turmas por professor de sociologia, considerando a importância de preenchimento da carga horária para qual ele foi contratada. Muitas vezes ele precisa se deslocar entre diferentes escolas para o cumprimento de

sua jornada.

Além desses elementos, nos interessou destacar como esse(a) docente leciona sociologia, pois há estudos realizados que denotam que a maneira como o professor atua em sala de aula, pode tornar o conteúdo mais interessante ou não. Yung (et al, 2015) demonstrou em sua pesquisa que as aulas em que os alunos precisam ler ou copiar no quadro são as que menos agradam; porém, quando há proposição de debates, participação interativa ou uso de jogos, os alunos tendem a se interessar mais. E o conteúdo de sociologia, às vezes excessivamente teórico, não fica para trás.

Eu acho que assim, a maneira da aula expositiva ajuda muito, porque tem muitos professores que dão aula como há quinhentos anos e não é legal né. Assim, os professores do João XXIII, no geral, eles tentam, né, igual ela falou, né. Eles tentam mudar o jeito deles para que todo mundo aprenda, seja com vídeo, com fotos, apenas falando e escrevendo quando tem que escrever, né. E é bem legal, porque se ficar naquele sistema de todo mundo sentadinho, quietinho e só o professor fala, às vezes fica desinteressante e não é uma coisa legal e acaba que o aluno acaba não entendendo e não aprendendo (GF1, Homem 3).

Só de falar que a aula vai ser fora de sala de aula, todo mundo já fica empolgadíssimos é bem interessante (GF1, Mulher 2).

E também é diferente como a sociologia é e ensina em outros espaços. Por exemplo, a gente aqui tem aula de projeto social, movimento social. De uma forma, dentro desse tema, num colégio estadual ou municipal, como que é? Como que se dão as discussões dentro daquele colégio? Dentro do ponto de vista sociológico? (GF2, aluno 23)

A diferenciação de estratégias didáticas, que não precisa ser uma ação exclusiva da sociologia, tem tornado a disciplina mais atrativa, conforme é possível observar no depoimento a seguir:

Às vezes costuma ser massivo pra gente também, porque temos sete aulas e em todas as disciplinas é a mesma coisa e quando a sociologia seguia o padrão das outras ficava só na mesma coisa, não dava destaque. Mas depois que os professores mudaram essa aula com fotos e vídeos e até os trabalhos com práticas que a gente tem que realizar acaba ganhando mais destaque (GF1, Homem 2).

Ana Beatriz Neves (2015) realizou interessante pesquisa com professores de sociologia na Rede Estadual do Rio de Janeiro que tornou possível criar identidades docentes, tomando como base os tipos weberianos. Deste modo, ela identificou o professor descomprometido, que a docência é vivida de maneira secundária; o professor revolucionário, que percebe a Sociologia em sala de aula como uma oportunidade de doutrinação; o professor erudito, que opta por discutir temas sempre do ponto de vista dos clássicos; o professor cidadania, que se coloca na função de conscientizar o aluno de seus direitos e deveres; e o professor desnaturalizador, que almeja a desnaturalização da realidade que o aluno se insere.

Crê-se que um bom professor de sociologia pode ser pensado a partir da aglutinação de certas características observadas nesses tipos ideais, mas ocorre que há uma característica que, embora não esteja tipificada, pode estar presente em cada um desses cinco tipos e ainda assim fazer a diferença para o interesse e aprendizado em sociologia: a relação menos hierarquizada entre professores e alunos.

A gente tem uma vantagem até muito grande porque temos intimidade e conforto com os professores de sociologia. Igual o “professor” ele é amigo. Assim, sempre brinca lá fora, na aula está sempre brincando com a gente, já até jogou bola com a gente. Ele faz a gente se sentir muito confortável. A “professora” sempre foi a mesma coisa do “professor”, sempre conversou com a gente fora da aula e ajuda bastante a criar esse conforto. E na aula deles, eles sempre usaram uma linguagem muito tranquila de entender a matéria. E quando eles viam que

não dava daquela forma, tentava mudar para os alunos entenderem (GF1, Homem 2).

Aline Silva (2015, p. 194) nos ajuda a pensar a partir de sua pesquisa sobre a sociologia no município de Duque de Caxias, que, embora a disciplina seja considerada importante pelos alunos, como já pudemos observar nos tópicos 1 e 2 desta seção, há um aspecto diferencial que se coloca, que é o efeito-professor (Bressoux, 2003 apud Silva, 2015). Em suas palavras, é “a forma como se dará a relação professor-aluno na sala de aula, que influenciará a maneira como a disciplina será recebida pelos alunos”.

Passamos, finalmente, a apresentação do último tópico.

3.5. Mudanças são bem-vindas: por que mudar?

No momento em que a pesquisa foi realizada não se cogitava que a Sociologia pudesse sair dos currículos escolares novamente. Medida provisória nº746, aprovada em fevereiro de 2017, institui a reforma do Ensino Médio tornando o futuro da disciplina obscuro mais uma vez. A recente institucionalização não foi capaz de garantir no texto final da reforma a manutenção da disciplina como obrigatória nos currículos. A partir de 2017, o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos (art. 36, LDB/96), quais sejam: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. No que compete à área de ciências humanas, a sociologia será contemplada como conteúdo obrigatório, mas ainda sem uma definição de como isso se efetivará, visto que até o momento a BNCC para o Ensino Médio não foi publicada.

Contudo, considerando a obrigatoriedade ainda presente da disciplina, os depoimentos obtidos nos grupos focais revelaram tanto uma vontade de que a Sociologia se antecipe, já sendo oferecida no Ensino Fundamental, quanto a opinião de que ela seja optativa (convergindo para a proposta da reforma do Ensino Médio). E, ainda, que os alunos, não apenas em Sociologia, mas nas demais matérias têm ficado

sobrecarregados de conteúdos, se eximindo de aprofundar em outros, haja vista os programas de concursos vestibulares seriados (PISM da UFJF) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Eu acho que deveria ser aplicada [a sociologia] mais cedo. Eu acho que a sociologia deveria acontecer desde o ensino fundamental. E acho que três anos é pouco tempo pra gente discutir um monte de coisa. E eu acho que deveria ser um pouco mais natural. Então se fala do sociólogo, sabe das teorias dele, menos maçante e mais natural (GF3, Tempestade).

Eu acho que deveria ser opcional. Então se é, eu vou na aula dele eu vou de boa. Acho que deveria ser alguma coisa opcional e deveria partir da própria parte do aluno. Se ele estiver interessado ou não. O que acontece é um monte de vez ele não está interessado e vai e às vezes atrapalha a aula (GF3, Aluno).

[...] a gente acaba perdendo muita matéria que poderia ser estudadas, e ter um aproveitamento melhor se encaixasse no contexto que a gente está e seria muito melhor naquele momento, porque temos a ideia de que temos que estudar só para o PISM. Acaba que perdemos o valor do conhecimento geral assim, é um conhecimento só para uma prova e não um conhecimento pra si, aplicado na sociedade (GF1, Homem 2).

Diante do exposto, o que os estudantes destacam como possíveis mudanças nos leva a pensar não apenas sobre o ensino de sociologia, mas sobre o ensino médio de uma forma mais ampla. Eles mencionam, por exemplo, o quanto a lógica tradicional de ensino, com aulas expositivas e descontextualizadas é cansativa e pouco proveitosa. Também chamam atenção para a perspectiva de que só se estuda aquilo que cai na prova ou só se estuda com vistas a realizar um exame de ingresso no Ensino Superior. Essa é uma crítica comum ao Ensino Médio. Mesmo assim, percebemos que o foco que tem sido dado à mudança nesta etapa permanece por fortalecer a perspectiva de que os jovens do ensino médio necessariamente tem como objetivo de vida o acesso ao ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo problematizar o papel da Sociologia para/com jovens do Ensino Médio, tendo como referência o que os próprios estudantes pensam desta disciplina. Deste modo, iniciamos com a apresentação breve sobre a institucionalização da disciplina nos currículos escolares e posteriormente seguimos com a apresentação dos resultados dos grupos focais realizados com alunos do ensino médio em Juiz de Fora-MG para buscarmos entender a percepção dos jovens sobre o ensino de sociologia.

De maneira geral, foi possível perceber que os estudantes compreendem a sociologia como uma disciplina relevante para compreensão da sociedade e suas relações; que quando o professor trabalha de maneira contextualizada eles demonstram maior interesse; que a relação entre professor-aluno, quando amistosa, faz diferença na recepção da disciplina em sala de aula, ou nos espaços de encontro; e que é preciso reformar o Ensino Médio de uma maneira mais ampla, sobretudo a partir da contextualização dos conteúdos, de modo que não virem necessários apenas para a aprovação em exames e avaliações em larga escala.

Reformar o Ensino Médio foi objeto de Medida Provisória aprovada em 2017, que dará ao aluno condições de escolher seu itinerário formativo, retirando a obrigatoriedade de disciplinas como arte, educação física, sociologia e filosofia. Deste modo, o ensino de sociologia na educação básica, institucionalizado em 2008, acabou tendo um breve período de duração, embora a reforma tenha colocado em seu texto a sociologia não mais como disciplina, mas agora como conteúdo obrigatório. Se os desafios da recente institucionalização já eram muitos, como proposição de um currículo, formação inicial e continuada de professores de sociologia, organização de materiais didáticos e, até mesmo, tornar evidente para os alunos a sua importância, sem padecer do rótulo de disciplina “chata” e excessivamente teórica, a Reforma aprovada em 2017 trouxe um novo desafio - pensar a oferta de conteúdos de sociologia, num contexto de ausência de orientação sobre como as escolas se organizarão, a não publicação da versão final da Base Nacional Comum Curricular – Ensino

Médio, e se o conteúdo de sociologia será diluído em outras disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. CNE/CEB. *Parecer nº 38 de 07 de julho de 2006*. Dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do ensino médio. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf> Acesso em 30 de abril de 2016.

BRASIL. *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 de março de 2013

FREITAS, Geovani Jácó de. Juventude e Ensino Médio: Perspectivas da Sociologia entre conquistas e desafios. In CIGALES, Marcelo Pinheiro. *Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências*. *Saberes em Perspectiva*, v. 4, n. 8, p. 273-279, 2014.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 6^a ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

MEUCCI, Simone. *Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos CEDES*, v. 31, p. 359-382, 2011.

NEVES, Ana Beatriz Maia Neves. Sociologia no ensino médio: com que “roupa” ela vai? . In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (org.). *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções*. 1 ed. – Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

OLIVEIRA, A. Revisitando a História do

Ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum. Education* vol. 35, n 2, 2013.

_____. Desafios teórico-metodológicos no ensino de sociologia no ensino médio. *Revista Perspectiva*. v. 32, n. 3. 2014

SARDINHA, A.C.S.; SOUSA, M.P.; FREIRE, T. P. Formação de habitus docente em ciências sociais na UFMA. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (org.). *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções*. 1 ed. – Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

SILVA, Aline Barbosa da. A sociologia no ensino médio: o que pensam os estudantes de Duque de Caxias? . In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (org.). *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções*. 1 ed. – Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos*, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007

YUNG, T da S.; CASTRO, B. M. B de; CAMPOS, V. C. Reflexões sobre a representação social da Sociologia a partir da visão dos estudantes do ensino médio do DF. . In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (org.). *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções*. 1 ed. – Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

DOCÊNCIAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: SABERES E TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marcos Antônio Silva*
 Cirlene Cristina de Sousa**
 Licinia Maria Correa***

RESUMO

O artigo examina a constituição da docência de dois professores de sociologia do ensino médio, indagando pelos saberes que circundam a tessitura de uma experiência profissional. As contribuições teórico-metodológicas de Tardif e Raymond (2000) sinalizam que “pensar a genealogia” de um ofício é evidenciar a complexidade dos referenciais vividos por um determinado profissional em diferentes tempos e lugares da configuração de suas carreiras, o que exige uma análise relacional entre o percurso, os saberes biográficos e uma determinada profissão. Baseamo-nos também em Nôvoa (2002) e Teixeira (2007) para compreender como tais percursos influenciaram nas escolhas e nas posturas manifestas no exercício da docência dos sujeitos pesquisados. O nosso lócus privilegiado de observação foi o ambiente escolar, com um olhar especial para a sala de aula, lugar onde a docência se constitui cotidianamente e na qual os professores se mostram pessoas vivas, corporais, sujeito socioculturais (Teixeira, 1996).

Palavras-chave: Genealogia. Docência. Ensino de sociologia.

TEACHING IN SOCIOLOGY TEACHING: KNOWLEDGE AND BIOGRAPHICAL TRAJECTORY OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

The article examines the constitution of the teaching path of two secondary school sociology teachers, asking about the knowledge that surrounds the fabric of a professional experience. The theoretical-methodological contributions of Tardif Raymond (2000) point out that “thinking the genealogy” of a trade is evidencing the complexity of the references experienced by a particular professional in different times and places in the configuration of their careers, which a relational analysis between the journey, the biographical knowledge and a profession. We are also based on Nôvoa (2002) and Teixeira (2007) to understand how such pathways influenced the choices and the postures manifested in the exercise of teaching of the subjects studied. Our privileged locus of observation was the school environment, with a special look at the classroom, environment where teaching takes place on a daily basis and in which the teachers show themselves as living, physical, sociocultural subjects. (Teixeira, 1996).

Key-words: Genealogy. Teaching. Sociology teaching

DOCENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE SOCIOLOGÍA: CONOCIMIENTOS Y TRAYECTORIAS BIOGRÁFICAS DE MAESTROS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

En este trabajo, analizamos la constitución de la docencia de dos maestros de Sociología de enseñanza media. Para ello, traemos la contribución teórico-metodológica de los trabajos de Tardif y Raymond (2000) en los conocimientos que rodean la tessitura de una experiencia profesional. Para tales autores, “pensar la genealogía” de un oficio es evidenciar la complejidad de los referenciales vividos por un determinado

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), licenciado em Sociologia por esta mesma universidade. Pesquisador do Observatório da Juventude da UFMG e professor do ensino médio na Rede Estadual de Minas Gerais. Contato: marcosilva803@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestra em Comunicação Social pela UFMG e licenciada em História pela mesma universidade. Pesquisadora do Observatório da Juventude da UFMG e professora da educação básica e superior em Minas Gerais. Contato: cirlenesousa@yahoo.com.br

*** Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Araraquara (2008) e mestrado em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo (1996). Atualmente é professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do Observatório da Juventude da UFMG. Contato: liciniacorreal@gmail.com

profesional en distintas épocas y lugares de la configuración de su carrera. Esta metodología de genealogía requiere un análisis relacional entre la ruta y el conocimiento biográfico de una determinada profesión. Por lo tanto, buscamos comprender cómo tales rutas han influido en las decisiones y en las actitudes expuestas en el ejercicio de la docencia de los sujetos encuestados. Nuestro privilegiado lugar de observación fue el ambiente escolar, con una mirada especial en el aula de clase, lugar donde la docencia se constituye en el día a día y en el cual los maestros se muestran personas vivas, corporales, sujetos socioculturales (Teixeira, 1996).

Palabras - Clave: Genealogía. Enseñanza. Enseñanza de la sociología.

INTRODUÇÃO

Para Tardif e Raymond (2000), a escrita da genealogia da experiência docente é de capital relevância para o entendimento dessa prática profissional. Esses autores consideram que a profissão de professor é um dos raros ofícios que permite ao futuro profissional um contato prévio e constante com práticas e experiências ligadas à função que se irá exercer, tais como: referenciais e saberes vivenciados na escola básica, nos vínculos familiares, nos percursos universitários, nas relações socioculturais e nas práticas profissionais que afetam sua identidade como docente.

Na abordagem desses autores, que servirá como norteador teórico das análises das trajetórias docentes que serão examinadas no presente artigo¹, são apresentados como campo de investigação da constituição docente as seguintes dimensões: saberes pessoais dos professores ligados às experiências familiares e ao ambiente de vida, ou seja, que são adquiridos pela história de vida e pela socialização primária desses profissionais; saberes provenientes das experiências adquiridas por esses profissionais ainda na condição de discentes vivenciadas na escola primária e secundária; saberes provenientes da formação profissional nos cursos de Licenciatura, estágios e cursos ligados à formação continuada; saberes provenientes dos programas de ensino e livros didáticos propostos pelas redes de educação onde atuaram esses profissionais e, finalmente, saberes provenientes de sua própria experiência no exercício da docência em sala de aula e outros espaços escolares, adqui-

ridos na convivência diária com estudantes, seus pares, direção, pais de alunos e demais membros da comunidade escolar.

Segundo Tardif e Raymond (2000) essas são dimensões essenciais para entendermos posturas e valores adotados pelos docentes no exercício de seu ofício e explicitá-las é primordial para que esses profissionais possam compreender os limites e as potencialidades de sua atuação enquanto educadores. Por esse caminho metodológico² fomos instigados a compreender a docência dos professores Antônio e Miguel, seguindo as trajetórias, as “inscrições” e os “sinais” deixados por suas falas, por suas posturas em sala de aula, pelos “rastros” cotidianos de seus saberes e ofícios de professores³.

O objetivo central desse artigo é compreender em que medida essa multiplicidade de saberes influenciou nas escolhas e nas posturas manifestas no exercício da docência de tais sujeitos. Portanto, o nosso lócus privilegiado de observação foi o ambiente escolar, com um olhar especial para a sala de aula, lugar onde a docência se constitui cotidianamente e na qual os professores se mostram pessoas vivas, corporais, sujeitos socioculturais (Teixeira, 1996).

Como destaca Teixeira (1996), em uma sociedade plural como a nossa é bastante desafiador o exercício de pensar e ter a formação docente como foco. A autora salienta que nas últimas décadas o sistema educacional brasileiro apresentou grande expansão numérica ao lado de uma acentuada diversificação e racionalização

1 Este texto é um recorte da dissertação de mestrado defendida em 2016 por Marcos Antônio Silva, no Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A dissertação intitulada Os nós da docência: as vivências escolares de docentes e jovens alunos permeadas pelo Ensino de Sociologia buscou descrever e compreender como se dão as relações de jovens alunos e professores intermediadas pelo Ensino de Sociologia, em duas escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

2 Ressaltamos que as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas. Mantivemos o anonimato das escolas e os nomes dos sujeitos pesquisados são fictícios.

3 O artigo integra a pesquisa Juventudes e Escola: diagnóstico da condição juvenil e do ensino médio na Região Metropolitana de Belo Horizonte- Minas Gerais e contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG e Capes (Edital 13/2012, Acordo para Cooperação Técnica e Científica Capes/FAPEMIG).

técnico-administrativa dessa carreira profissional. No curso dessas mudanças emergem outras significações e expectativas acerca da Educação e do Magistério, delineando-se novos sentidos e representações sociais sobre a condição docente. Nesse novo contexto, Teixeira (1996) destaca que é preciso sempre considerar, em um processo de formação da docência, que os professores possuem corpos, pertencimentos étnicos, percursos familiares, crenças religiosas e políticas, gênero e orientações sexuais que os singulariza. Eles são sujeitos socioculturais que têm projetos, desejos e significam suas experiências no mundo das formas mais diversas, sob a influência de todas as dimensões que os constituem.

Nessa esteira, Nóvoa (2002) argumenta que a atividade docente se caracteriza por uma grande complexidade do ponto de vista emocional, pois os professores vivem em um espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. O distanciamento desses componentes emocionais seria a negação do seu próprio trabalho. O autor acentua a importância de, para além da formação pedagógica, incluir no processo de formação inicial e continuada de professores as relações afetivas e sociais com os demais sujeitos escolares, com os educandos e com a comunidade local. Além dessa dimensão social e emocional, esse processo de formação exige o reconhecimento da docência como um ofício, uma ação educativa e um processo pedagógico intencional. A qualificação profissional e acadêmica, exigidas para o exercício do magistério, enfatizam a docência como um ofício, uma atividade profissional com identidades e especificidades próprias.

Apoiados em tais autores, elaboramos nosso processo de análise das trajetórias docentes do professor Antônio e Miguel. Para tanto, dividimos esse artigo em dois eixos: no primeiro apresentamos os percursos e trajetórias da carreira docente do Professor Antônio; no segundo eixo, apresentamos a constituição da carreira do professor Miguel e, por fim, fazemos nossas considerações finais. Para tanto, reunimos elementos configuradores dos seus processos formativos pré-profissionais, acadêmicos e da prática docente em si mesma.

A seguir, analisamos o percurso docente do professor Antônio.

1. A DOCÊNCIA DO PROFESSOR ANTÔNIO

Professor Antônio, 51 anos de idade, casado e pai de um filho já adulto. Declara-se pardo e é oriundo de uma família de baixa renda do interior de Minas Gerais, da cidade de Itabira. A trajetória profissional de seu pai passa pela profissão de marceneiro e mecânico na Companhia Vale do Rio Doce. Apesar de pertencer a uma família das camadas populares, Antônio teve a oportunidade de frequentar escolas básicas públicas e particulares. O acesso a estas escolas se fazia via processo de seleção. Antônio estudou na rede pública até a quarta série⁴. Em seguida, recebeu uma bolsa custeada pela Companhia Vale do Rio Doce para estudar na rede particular até o final do ensino fundamental. O ensino médio foi iniciado na cidade de Itabira, mas com a vinda da família para Belo Horizonte, transferiu seus estudos para um curso de técnico em eletrônica. Exerceu algumas atividades profissionais como técnico em eletrônica, mas não alcançou, com esses trabalhos, o crescimento profissional sonhado. Este fato o levou à educação superior.

AS FONTES PRÉ-PROFISSIONAIS DO SABER-DOCENTE

Os vínculos familiares e a experiência da escola básica são elementos presentes nas memórias e na constituição da docência de Antônio. Do âmbito familiar, ele se reporta à figura do seu avô materno, um reconhecido professor primário da cidade de Itamarandiba, interior de Minas Gerais. Desses memórias, Antônio recorda o respeito que seu avô adquiriu como professor. Para Antônio, o avô era um sujeito de grande erudição e defensor da disciplina escolar. Essa experiência do avô influenciou sua escolha profissional e configurou alguns elementos e valores de sua docência, como podemos notar no fragmento abaixo:

[...] quando eu tinha 12 anos, viemos aqui em Belo Horizonte e meu avô pediu pra eu ler um artigo no jornal pequenininho, umas 20 linhas no máximo. Eu li aí ele perguntou: onde tá o erro? Eu não tinha descoberto o erro... Ele falou isso é erro de palmatória, ou seja, abri a mão e

⁴ Hoje quinto ano do ensino fundamental I.

recebi a palmada da madeira. [...] Todo mundo fala do meu avô, eu sou neto, aí eu senti um pouco o peso da responsabilidade de ser neto do Murilo Matos e não corresponder à figura dele. (Entrevista com Professor Antônio).

No depoimento acima o avô aparece como representante de uma escola marcadamente tradicional, na qual o erro se corrige pela palmatória, pelo rigor. Por meio dessa experiência educacional, o avô teve uma forte influência nos primeiros anos da vida escolar de Antônio e fez com que ele incorporasse algumas características fortes no seu modo de ser aluno, tais como: rigor, disciplina, acumular boas notas, respeitar a autoridade e a figura de seus professores, dentre outras.

Essa dimensão da autoridade docente é algo bastante configurador do olhar de Antônio sobre sua docência. Ao dizer de sua relação com seus jovens alunos, por exemplo, ele destaca a importância do respeito mútuo que deve haver entre professores e alunos, mas pondera que tal respeito não deve comprometer a autoridade do professor frente ao aluno. Por isso, ele considera que o professor não deve ter ligações muito afetivas com os alunos, para não comprometer sua autoridade e a disciplina escolar.

Outra referência na formação docente de Antônio é a escola básica. A trajetória escolar do professor Antônio foi marcada por concursos de seleção, indicando que, naquele contexto, o acesso à escola básica não estava ainda democratizado. Além desse processo de seleção para seu ingresso na escola básica, o depoimento de Antônio nos revela que a divisão das classes escolares também se fazia com base no mérito, por uma lógica de competição valorizada por aquela cultura escolar. No caso da escola na qual o professor Antônio ingressara, a divisão dos alunos por turmas se fazia pela nota que cada um tirava no processo de seleção. Portanto, o mérito pode ser notado como um elemento central na memória escolar de Antônio.

A cultura meritocrática, fundada numa perspectiva funcionalista e na qual transcorreu a escolarização de Antonio, favorecia a existência de um modelo de escola excludente, destinada aos grupos, que Bourdieu e Passeron (2014) denominaram Herdeiros. Ou seja, filhos da classe dominante e “naturalmente” adaptados à cultura es-

colar. Essa visão não permitia perceber o reflexo das desigualdades sociais dentro da escola. Ao ignorar as desigualdades e as diversidades entre os alunos, a escola trataria os desiguais como iguais, hierarquizando-os entre “bons” e “maus” alunos.

Os estudos realizados por Bourdieu e Passeron na década de 1960 (2014) problematizaram este processo, apontando que as desigualdades diante da escola não resultam somente da desigualdade de recursos econômicos das famílias, mas também era re-produzida durante toda a trajetória escolar. Segundo esses autores, o ensino de massa no qual o sucesso escolar dos alunos dependeria de suas aptidões e de seus méritos não permitiria uma democratização da escola e sim contribuiria para a manutenção das desigualdades e para a conservação da ordem social.

FORMAÇÃO ACADÊMICA E DOCÊNCIA

Em termos de formação acadêmica, grande parte da juventude do professor Antônio foi dedicada aos estudos técnicos, ao curso de engenharia elétrica e à profissão de bancário. A graduação em Ciências Sociais foi adiada por alguns anos. Em 2000, já adulto, formado em Engenharia Elétrica e exercendo a profissão de bancário na Caixa Econômica Federal, Antônio obtém o título de licenciado em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mas, antes mesmo desta licenciatura, no ano de 1985, ele ministrou aulas de matemática em um curso de eletricidade voltado para alunos da rede pública de ensino de Minas Gerais.

Eu estava fazendo Engenharia em 85, primeiro período, tinha um aviso lá, precisava de professor de Eletricidade, com eu tinha feito curso técnico, jovem, adolescente, sem dinheiro, tô dentro. Fui numa escola pública do estado lá no bairro Glória, trabalhar com a 7ª série, eletricidade. Apaixonei-me pelo trabalho, a partir daí falei: Quero ser professor. Foi essa experiência em sala de aula foi que eu gostei. (Entrevista, Professor Antônio).

Em suas narrativas sobre a docência, principalmente, nas aulas de sociologia, observamos que

dois elementos marcam o seu fazer pedagógico em sala de aula. O primeiro é a centralidade que o livro didático assume em suas aulas. Em sala de aula, o professor manuseia e dialoga com o livro didático, a ponto de este material se tornar central na exposição dos temas sociológicos ali propostos. Outro elemento marcante nesta experiência da docência de Antônio é sua postura bastante formal como professor. Ele institui uma separação inequívoca entre ser professor e do ser aluno, com distanciamento relacional entre ele e seus alunos. Tanto que a comunicação dele/professor com os jovens-alunos é bastante instrumental, monológica e linear, isto é: quem coloca questões em aula é o professor, as respostas obtidas a estas questões são, na maior parte dos casos, dadas também por ele. Há pouca interação, há vozes/ruídos que se estranham, se emudecem, e em poucas ocasiões se escutam.

Outro elemento marcante de suas aulas é o fato de seguir a temática do livro didático e levantar grande volume de questões em relação à temática sociológica ali proposta. Porém, muitas vezes, não há conexão entre suas questões e nem conceituações aprofundadas dos temas propostos, como podemos notar nos fragmentos abaixo, extraídos da observação de uma aula:

Quando a globalização começou? A globalização é legal? Dê exemplos de cultura que não é local. Nesta última questão, um aluno responde “Funk”, a resposta causa risos e os próprios colegas repreendem este aluno, já o professor não dá atenção ao aluno e continua a apresentar mais questões: Qual o lado negativo da globalização? Esta questão o próprio professor responde: “Globalização das doenças”. (Diário de campo, turma A, escola A).

Um aluno fala que as drogas vão para a África do sul para consumo local, o professor pergunta: “isso está no livro?” e afirma que aquela visão do aluno era senso comum e não ciência, explicando que os conhecimentos sociológicos não podem ser simples resultados de especulações. Um Silêncio se institui na sala. (Idem).

Notamos ainda que quando a temática proposta

se aproximava mais do conhecimento cotidiano dos alunos, a atenção dos mesmos à fala do professor era mais intensa. Isto ficou claro quando ele levou para a sala de aula, a questão hídrica no Brasil. Ressaltamos que naquele momento, a região sudeste passava por uma forte crise de abastecimento de água e tal assunto estava sendo amplamente debatido nos meios de comunicação social (imprensa escrita, televisão, internet, entre outros). E os jovens alunos, em meio a esses debates, levavam para a sala de aula muitas dúvidas, opiniões, curiosidades e sugestões sobre o tema.

Noutro registro, pudemos observar que a experiência na rede pública de ensino e seus desafios afetam bastante a carreira docente do professor Antônio. Ele avalia sua docência por meio de embates, como: paixão e deceção, gosto e desgosto, desejos e receios. O sonho de ensinar sociologia, de trabalhar com questões ligadas às humanidades e com os jovens do ensino médio, sofre um movimento de reconfiguração. Assim, ele questiona: “para onde se esvai a minha paixão inicial pela docência? Minha paixão não existe mais ou está sendo reconfigurada?”.

Para esse professor, o que mais tem pesado neste movimento é a grande desvalorização salarial da categoria, a falta de uma melhor organização e a “filosofia” da rede estadual de ensino em Minas Gerais. Ele se queixou de falta de tempo para planejamento de suas aulas, não vê campos de possibilidades para inovações e poucos investimentos para o processo de formação continuada de professores na rede. Ele destaca também a falta de um processo formativo que oportunizasse aos docentes a compreensão da juventude escolar e a apropriação de metodologias que permitissem um maior diálogo com seus jovens alunos na escola: “quem sabe trabalhar com essa juventude na escola?”, questiona o professor Antônio.

Apesar de pontuar a entrada na rede estadual de ensino como um momento forte de crise de sua carreira docente, Antônio destaca que há fortes indícios de que tal paixão e crise foram ainda configuradas durante o curso de graduação em Ciências Sociais. Em termos de paixão, ele cita o encontro com alguns professores que marcaram o seu modo de ser e de enxergar a docência. Em termos de crise/decepção, ele cita a precariedade da formação docente na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, onde cursou a licen-

ciatura. Para esse professor, os responsáveis pela formação acadêmica dos professores não tem se dado conta da complexidade que seus licenciandos e licenciados encontram na educação básica. Ele se mostra desapontado com sua formação universitária, fala do distanciamento entre os conhecimentos ali adquiridos e a realidade vivida por ele como docente da rede pública de ensino. Uma de suas críticas mais incisivas foi quanto ao modo de pensar as licenciaturas no Brasil.

Segundo tal professor, a licenciatura é uma modalidade de formação desprezada na educação superior. De sua experiência, na graduação em sociologia, ele destaca o inexpressivo investimento por parte da instituição no aluno que opta pela licenciatura em sociologia. Ao se formar em Ciências Sociais na UFMG, ele não se sentia preparado pedagogicamente para o exercício da docência, como podemos notar no fragmento abaixo:

É a crítica que eu faço à federal (referindo-se à UFMG), é que a licenciatura eram apenas 5 disciplinas. Aí você formava um professor no nível muito complicado, isso eu reconheço. Tenho deficiências. Sou um bacharel disfarçado com 5 disciplinas e me tornei professor. (Entrevista, professor Antônio)

Antônio refere-se às disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura, trazendo à baila um aspecto fulcral do debate sobre a formação inicial docente: forma-se para ser sociólogo ou professor de sociologia? Essa pergunta circunda os cursos de licenciatura e bacharelado, desde o rompimento com a formação comumente denominada “esquema 3 + 1”⁵. Este desprestígio vivenciado pelos cursos de licenciatura nos remete também à análise realizada por Cunha (1992) que sinaliza para o processo de separação dos cursos de licenciatura das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do Curso de Pedagogia, após a Reforma Universitária de 1968⁶. Tal ação teve como efeito

a segregação institucional da pedagogia e o declínio dos estudos ligados à sociologia da educação.

Para Tardif e Raymond (2002), se a formação inicial da docência na graduação é precária, a possibilidade de reflexão, por parte do professor, de que valores aprendidos nos seus processos de socialização pré-profissionais e acadêmicos se fazem presente em sua carreira docente, é menos evidenciada e pensada. É evidente, no caso de Antônio, por exemplo, que muitos referenciais vividos por ele na família, na formação da escola básica e na graduação, orientaram seu modo pensar e viver à docência. A princípio, estes referenciais não devem ser negativados. Porém, é fato que alguns elementos fortemente herdados dessas experiências pré-profissionais interferem, adversamente, no modo do professor pensar as novas realidades da escola contemporânea. Como, por exemplo, o debate da relação entre meritocracia e diversidades, que muitas vezes não é considerada pelos docentes que, atualmente, recebem em suas escolas, alunos com marcas muito complexas em termos de diferenças e diversidade. Em vários momentos, Antônio faz avaliação dos alunos pelo viés do mérito, sem problematizar tal situação e sabemos que um contexto educacional baseado no mérito, tem seu pilar sustentado pela exclusão dos diferentes.

Saviani (2009) acentua que hoje o que está em crise no processo de formação docente é o formato das nossas licenciaturas e o fato de muitas universidades não demonstrarem interesses específicos para o problema atual da formação de professores. Para ele, o que está em causa não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado, o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. De outro, um modelo segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo

5 O esquema “3+1” consistia em um modelo de formação de professores. Por meio deste esquema formativo, os estudantes deveriam cursar três anos, ou seis semestres, de disciplinas ligadas ao bacharelado e mais um ano, ou dois semestres, as disciplinas ligadas à prática docente, para obter o título de Licenciado.

6 Reforma realizada pelo Congresso Nacional no ano de 1968, Lei nº 5.540, de 28/11/68, que pretendia modernizar e expandir as Instituições de Ensino Superior, fixando normas de organização e funcionamento destas instituições. Dentre os vários pontos tratados por esta reforma destaca-se o fato deste projeto de lei ter na prática favorecido a criação de instituições privadas de ensino superior e atribuído à função de formação de professores exclusivamente aos cursos de Pedagogia.

didático. É determinante que a instituição formadora assegure, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará formando professores.

Nesse viés, Nóvoa (2002) sinaliza para a necessidade de a formação docente ultrapassar os conteúdos e ocupar-se também com a dimensão do saber relacionar-se com os diversos grupos que compõem o cenário da escola pública. Este novo contexto mostra que além da dimensão técnica de seu trabalho, faz-se necessária uma participação efetiva do docente na esfera política, nos debates curriculares, sociais e culturais e a realização de um trabalho continuado junto às comunidades que estão no entorno da escola. Para este autor, o processo mais abrangente da formação docente deve ser foco das formações iniciais e continuadas dos professores. Deve-se procurar um modelo de formação que estimule a autonomia e ações do próprio docente, no que diz respeito aos problemas enfrentados pela comunidade escolar onde atua. Os dilemas enfrentados pelos professores nos atuais contextos escolares necessitam de reflexões práticas e deliberativas que devem envolver os próprios sujeitos escolares aqui relacionados.

Como observamos até aqui, empreender uma genealogia das experiências dos docentes em formação é um aspecto primordial para tal processo de reflexão sobre a constituição da carreira docente. Prossigamos, então, abordando os saberes configuradores da carreira docente do professor Miguel.

2. PROFESSOR MIGUEL: DA VIDA RELIGIOSA À DOCÊNCIA

Miguel é um professor de 45 anos de idade, solteiro, pardo e pai de uma menina. Oriundo de uma família de baixa renda, seu pai ocupava a profissão de motorista de caminhão e sua mãe era dona de casa e trabalhava com costuras. Em termos de escolarização, o pai cursou até o sexto ano e a mãe até a terceira série do ensino fun-

damental. Miguel é graduado em filosofia e lecionava sociologia e filosofia na rede estadual de Minas Gerais. Foi seminarista católico na Diocese de Belo Horizonte e depois se transferiu para a Comunidade Nova Jerusalém em São Paulo⁷.

Apesar da baixa escolaridade e das dificuldades financeiras da família, os pais de Miguel sempre procuraram manter os filhos na escola: “meus pais sempre apostaram nos meus estudos e dos meus irmãos”. No dizer de Miguel, o esforço dos pais trouxe recompensa familiar, pois ele foi o primeiro membro da família a possuir formação de nível superior. Mas esse percurso até a universidade não ocorreu de forma regular, pois ao terminar o ensino médio, ele priorizou o mundo do trabalho. Miguel foi promotor de vendas e mesmo sem curso superior possuía certa estabilidade financeira. Assim, a possibilidade de cursar uma faculdade não se colocava de forma imediata no seu horizonte de futuro.

Depois do ensino médio e da experiência como promotor de vendas, a trajetória de Miguel tomou novos rumos, pois ele decidiu entrar para a vida religiosa. Ao se tornar seminarista diocesano em Belo Horizonte, começou a projetar novas perspectivas para sua vida. Outra guinada se deu quando ele deixou o seminário em Belo Horizonte e passou a viver uma nova experiência religiosa na comunidade carismática católica Nova Jerusalém, situada no interior de São Paulo.

Segundo Miguel, a sua rotina na comunidade carismática católica não favoreceu muito seus estudos superiores. O seu dia começava às cinco horas da manhã, quando ele participava da missa. Depois do café, os membros da comunidade se ocupavam de atividades no mosteiro. O trabalho era dividido por equipes: área de carpintaria, de pedreiro e atividades com trabalhadores do corte da cana de açúcar. Esta última atividade acontecia fora do mosteiro. Ele viveu como religioso nessa comunidade por sete anos, mas se desligou dela devido a um episódio de indisciplina.

Quando se afastou da comunidade pensou: “o que vou fazer da minha vida agora”? E em meio a esta crise, foi se configurando a sua imersão na docência. Mais especificamente, entre essas duas

7 A propósito dessa comunidade, encontramos a seguinte definição: “Somos um Instituto Religioso formado por irmãos e irmãs que a exemplo de seu fundador, Pe. Caetano Minette de Tillessen, vivemos um amor todo especial pela Sagrada Escritura e por isso, fazemos dela a razão de nossa existência e de nosso apostolado”. In. http://irnovajerusalem.com.br/?page_id=2. Acessado em 12/01/2016.

experiências religiosas, Miguel entrou no curso de filosofia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Entretanto, a graduação foi concluída na Faculdade Claretiana de Batatais, quando ele já havia deixado a vida religiosa. No ano de 2000, já formado em Filosofia, ele assumiu o desafio de ministrar aulas, trabalho pelo qual se apaixonou e onde encontrou novo sentido para sua vida. No seu dizer, ele encontrou um novo lugar no mundo: “ministrar aulas para jovens”.

PROCESSOS FORMATIVOS PRÉ-PROFISSIONAIS: FAMÍLIA, TEATRO, ESCOLA E RELIGIÃO

Ao fazer reflexões sobre sua vida docente, Miguel rememora os saberes aprendidos do seu grupo familiar, de sua formação teatral, da escola básica e de sua experiência religiosa. Esta última ganha grande destaque em sua carreira docente. Da escola básica, ele enfatiza sua relação com o mundo da leitura, uma lembrança que envolve a instituição escolar e também familiar. Miguel descreve um episódio do ensino fundamental que lhe marcou significativamente e que ele intitula de “O roubo do livro”. Assim descrito:

Teve um fato que me marcou no ensino fundamental. A professora faltou de aula e aí foram distribuídos alguns livros para a gente ler em sala. Eu sempre gostei de ler, peguei um livro “O segredo de Taquarapoca”. Aí acabou o horário, recolheu-se os livros e tava faltando um e todos ficaram presos na sala de aula, alguém tinha roubado um livro. E sabe quem tinha pego o livro, eu. Ai teve que chamar minha mãe, meu pai, muito complicado. Eu já sabia da coça que eu ia tomar, das correias. Chegou lá, explicou e tal, aí falei que tava gostando da leitura. No outro dia, meu pai chegou à noite e me chamou e me perguntou como tava lá na escola, me deu um embrulho e era o livro que eu tava lendo, eu fico até emocionado. (Entrevista, professor Miguel, Escola B).

Neste relato, destaca-se a sensibilidade do pai do professor Miguel que se distanciou da postura punitiva adotada pela escola frente a uma situa-

ção de conflito que envolvia aquele aluno de sete anos e o mundo da escola. Esta atitude do pai surpreendeu até mesmo as expectativas de Miguel, que esperava uma punição frente à gravidade do fato. A atitude do pai, segundo sua avaliação, motivou ainda mais o seu gosto pela leitura.

Não obstante, a meritocracia também configura a experiência escolar do professor Miguel. Seu processo de escolarização se deu em um ambiente educativo de grande competitividade. Neste ambiente eram claros os modos de pensar o que é ser bom aluno e ser bom professor, com ideias prontas sobre o que é aprender, sobre os sentidos e as funções da educação escolar. Miguel pontua alguns desses elementos: “Como eu era bom aluno, então eu gostava do professor severo, que o severo dá zero para quem merece zero e dez para quem merece dez. Eu gostava de me destacar em notas, era uma escola com quadros dos melhores alunos, todo bimestre meu nomeava lá [...] Eu queria ser o melhor” (Entrevista, Professor Miguel, Escola B).

Neste fragmento, o professor Miguel analisa o efeito que este ambiente de extrema concorrência provocara em sua condição de aluno, impactando, inclusive, sua relação com o saber. Em sua fala, Miguel evidencia que entre os alunos, havia uma postura de valorizar professores com práticas mais austeras, sendo que a adoção desta postura não era para motivar e aproximar os alunos com o saber, e sim classificá-los entre “bons” e ruins. Estas situações nos fazem lembrar as reflexões de Bernard Charlot (2005), ao destacar que muitas práticas de ensino em sala de aula e políticas escolares estabelecidas nas instituições educativas são aspectos que podem ter um efeito diferenciador na reprodução das desigualdades sociais e na reprodução de representações estereotipadas. Para Charlot (2005), aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constitui um sistema de sentidos dentro do ambiente escolar e que vão dizer ao sujeito quem ele é no mundo e frente aos outros. Isso se evidencia nos relatos dos professores Miguel e Antônio sobre a escola básica.

O professor Miguel sublinha também um conta-

to positivo de aprendizagem no campo das artes, na modalidade teatro. O teatro contribuiu para que ele superasse a timidez e se tornasse uma pessoa mais dinâmica. Além disso, ele considera que essa experiência com o teatro foi notada como algo que fortaleceu e dinamizou suas atividades docentes.

O teatro me ajudou muito, eu fiz antes da minha escolha pela educação. O teatro foi uma forma que eu canalizei para me expor. A minha trajetória todinha até chegar a sala de aula como professor, é totalmente influenciado pela forma como eu fui me formando, o teatro, a própria paixão pelo dinamismo, hoje está tudo em sala de aula. (Entrevista: Professor Miguel, Turma B).

Do teatro, o professor Miguel utiliza elementos para uma melhor postura didática em sala de aula: dramatiza sua forma de expor os conteúdos de sociologia; expressa-se com recursos teatrais que facilitam o entendimento dos seus jovens alunos aos temas abordados (oratória, gesticulações, tonalidade da voz, expressões engraçadas, utiliza um modo de olhar e uma postura pedagógica mais interacional e comunicativa); elabora criativamente suas aulas (recursos didáticos diversificados); envolve-se afetivamente com seus jovens alunos.

De fato, constatamos durante a observação, esse fazer pedagógico do professor Miguel relacionado com o seu saber teatral. Em sua primeira aula, por exemplo, o professor Miguel escolheu realizar uma performance teatral. Sua apresentação consistia em uma eloquente declamação da letra Geni e o Zeppelin, de Chico Buarque de Holanda. Após uma breve apresentação da letra da música e da autoria, o professor começa a declamar e com forte gestualidade, ele dava vida ao texto. Neste momento, todas as atenções estavam voltadas para aquela performance, o professor tinha o domínio total da turma. Terminada a performance teatral, aplausos de toda a turma. Após tais aplausos, o professor pergunta aos alunos quem na escola é tratado como a Geni da música, que mesmo querendo o bem de todos ainda insistem em cuspir nesta pessoa, em jogar bosta nela. Frente ao silêncio da turma, o professor responde: “aqui na escola quem é tratado igual

à Geni é o professor que vem de sua casa todas as manhãs com a boa vontade para compartilhar seus conhecimentos adquiridos após anos de dedicação em um curso universitário e é ignorado totalmente por parte significativa dos alunos”. (Diário de campo , turma B, escola B).

Ainda que consideremos o descaso do governo, da sociedade e especialmente dos jovens alunos frente aos professores da educação básica no seu cotidiano escolar e a possibilidade de muitos deles vivenciarem a experiência da figura da Geni, a resposta também faz parte da performance do professor, no sentido de alertar aos alunos sobre a forma de relacionarem com seus professores. Porém à sua resposta, muitos jovens alunos poderiam acrescentar outras Genis, mesmo que naquele momento a pergunta os tenha silenciado. Lembramos, por exemplo, do questionamento que nos faz o professor Arroyo (2012), no seu livro Outros sujeitos, outras pedagogias. Quem são os diversos, os diferentes que chegam à escola pública hoje? Ao longo de sua obra, vamos compreendendo que estes outros são as mulheres, os negros, as crianças e os jovens de classe popular, as mulheres, os homossexuais, os quilombolas, os camponeses entre outros.

Estes também não poderiam estar vivendo a experiência da Geni, na escola? Dito isto, é preciso acentuar que, com seu conhecimento teatral, o professor Miguel consegue debater temas próximos à realidade dos alunos e ao currículo oculto escolar, que muitas vezes não são considerados na estrutura curricular da educação básica.

Outro saber bastante importante na docência de Miguel e que fora adquirido por meio do teatro é o seu modo afetivo de relacionar-se com seus jovens alunos. Uma relação que foi percebida durante o período de observação de sua prática docente. Ademais, Miguel relata que a dimensão afetiva é algo que aproxima e fortalece a docência ao promover vínculos e laços relacionais para além da sala de aula. Para Miguel, estes vínculos são facilitados pelo seu saber teatral. Saberes que ajudam o professor Miguel a mobilizar a participação dos alunos em sala de aula. Nossa interpretação dessa perspectiva relacional do professor Miguel dialoga com os estudos sobre a docência feitos por Teixeira (2007), que destaca: “o coração da escola é a relação entre docência e discípulos” (p.440.).

O livro didático é, paradoxalmente, outro fator que marca o fazer docente do professor Miguel. Para este professor, os livros didáticos que chegam às escolas públicas são de qualidade e importantes para a formação dos jovens alunos. O problema seria o modo como se dá o uso desse material na escola e o distanciamento entre conteúdos propostos e a vida cotidiana dos alunos. Para este professor, uma parte significativa dos livros que chegam à escola não trazem elementos ligados ao contexto sociocultural dos jovens da escola pública. Miguel considera que os livros têm uma linguagem difícil e pouco atrativa para o público juvenil escolar. Ele critica ainda o caráter excessivamente acadêmico e voltado para as avaliações externas à escola. Por isso, ele resiste a permitir que o livro tenha centralidade em suas aulas. O livro didático para ele deve ser apenas um material para consulta e aprofundamento de alguns conteúdos. Além disso, ele considera que o livro didático, se for usado como cartilha, impede a autonomia do professor.

Contrapondo a essa reflexão do professor Miguel, Tardif e Raymond (2000) salientam que parte dos professores que norteiam suas escolhas de materiais didáticos a partir das experiências pessoais, fazendo pré-julgamentos de que seus alunos não darão conta da linguagem e dos textos dos livros didáticos, podem, dependendo da experiência, subestimar a capacidade de seus alunos e com isso limitar o seu campo de possibilidades e seu acesso à cultura literária e até mesmo ao livro didático.

Consideramos que essa assertiva foi importante para interpretarmos o fazer pedagógico do professor Miguel. Ao acompanharmos suas aulas era notável sua criatividade e o seu dinamismo, como já ressaltamos, no que se refere à sua experiência de relacionar o seu saber teatral à sua didática em sala de aula. Porém, ficou-nos evidente que em muitas de suas aulas havia uma abordagem bastante superficial de temas, conteúdos e até mesmo de objetivações mais concretas do processo de aprendizagem.

Em uma de suas aulas, os alunos foram divididos em vários grupos. O professor escreve no quadro: “Vanguarda: Conhecimentos Triviais” e informa aos grupos que irá realizar uma série de perguntas, envolvendo todas as matérias. Cada grupo

fora obrigado a responder às questões: Qual a nacionalidade de Charles Chaplin? Qual o efeito da dipirona no organismo? Neste momento, todos os alunos participam e se divertem frente a este formato de aula.

Ao fazer um registro comparativo entre estas aulas – aulas mais dinâmicas do professor Miguel e aulas mais tradicionais do professor Antônio – podemos depreender que tal comparação não nos autoriza a dizer que a dinamicidade do professor Miguel faz com que os alunos estejam sendo suficientemente formados em sociologia. Ao contrário, vimos que boa parte das aulas de Miguel parece bastante distanciada dos objetivos e conteúdos que se espera minimamente ser ensinado nas aulas de sociologia.

De forma geral, notamos que os conteúdos ministrados pelo professor Miguel no terceiro ano do ensino médio eram de cunho enciclopédico e possuíam um propósito de testar conhecimentos gerais dos alunos, mas sem exigir um grau maior de elaboração e/ou do exercício de estranhamento e desnaturalização das relações sociais. Bem diferente dos conteúdos ministrados nas aulas do professor Antônio, que, seguindo expressivamente o livro didático e aparentando ser pouco dinâmico no modo de pensar a relação pedagógica, trazia para a sala de aula, conteúdos de cunho sociológico.

Tal discussão nos remete a Young (2011) ao afirmar que ninguém vai à escola para aprender o que já sabe. Segundo este autor as atuais políticas educacionais insistem na preparação dos estudantes para a sociedade do conhecimento e o papel importante a ser desempenhado pela educação. No entanto, dizem muito pouco sobre o papel do conhecimento em si, na educação. Young (2011) traça nesta perspectiva uma linha divisória entre a postura que deve ser adotada pelas escolas frente ao aluno diferenciando o eu empírico (relações cotidianas) e o eu epistemológico (visão do mundo informada por uma perspectiva científica). Afirma, portanto, que as escolas são lugares onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”. Perspectiva esta que dialoga com os princípios epistemológicos da disciplina de sociologia indicados nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM-Sociologia), nas quais um dos principais propósitos do ensino de

sociologia na educação básica o movimento de desnaturalização e estranhamento das relações sociais.

Nessa mesma cadênci, Charlot (2009) assevera que os professores possuem duas tarefas pedagógicas fundamentais em seu fazer docente. A primeira consiste em ajudar os jovens alunos a administrarem o relacionamento entre os conceitos das diferentes disciplinas que constituem o currículo e suas vidas cotidianas. A segunda é apresentar aos alunos conceitos que têm significados que não derivam de sua experiência nem se relacionam diretamente com ela. Fica evidente, neste sentido, que o fato do professor Miguel não ser graduado em sociologia faria, provavelmente, uma diferença neste processo de formar os jovens do ensino médio para pensar a sociologia.

VIDA RELIGIOSA E DOCÊNCIA

Segundo Miguel, sua opção por trabalhar em escolas de periferia, a opção pela educação juvenil, o modo de olhar e conviver com seus jovens alunos e seus colegas de profissão e de recortar temáticas com vínculos humanos para suas aulas, são fortemente marcados pelos saberes adquiridos no seu tempo de religioso católico. Ele chega a dizer que pensa a sala de aula como um novo espaço de aprendizagem e de experiência religiosa.

Para tal professor, sua necessidade de conhecer mais profundamente a realidade de seus alunos, vem da experiência de imersão social vivida no tempo de sua vida monástica. Principalmente, da sua convivência com trabalhadores cortadores de cana em São Paulo. Ele diz que o valor aprendido de conhecer e conviver com as pessoas através da imersão e da compreensão dos seus contextos e lugares de vida o fez escolher morar na própria comunidade onde hoje ele leciona. Segundo o professor Miguel, o fato de conhecer melhor a comunidade onde atua profissionalmente tem possibilitado uma imersão maior na realidade de seus jovens alunos, o que tem contribuído para um maior diálogo entre os conteúdos que ele ministra em sala de aula e a realidade local. Assim, os elementos da vida monástica, tais como: experiência de vida comunitária, colocar-se na

experiência do outro exercendo a escuta e conviver com os outros de forma gratuita, são considerados, por Miguel, como motivadores de sua docência hoje.

Por fim, ele reitera que sua experiência missionária se reflete na dedicação, no amor pela escola e pelos seus jovens alunos. Estar próximo aos alunos, oferecer aulas mais afetivas, conviver de forma mais fraterna com outros sujeitos escolares é fruto da sua vida religiosa, hoje presente em sua docência. Além disso, durante o tempo da vida religiosa, ele alcançou uma formação bastante heterodoxa: tópicos de teologia, filosofia, artes, trabalhos sociais e pastorais, entre outros, que lhe são hoje fundamentais na escola. Entre os valores aí vividos, para ele, o mais caracterizador de sua experiência docente é: “o respeito à pessoa humana”. Esta perspectiva do saber religioso experienciada pelo professor Miguel, leva-nos, novamente, ao pensamento de Charlot (2005), ao acentuar que é na forma como um determinado sujeito apreende o mundo que acontece o modo de construção e de transformação de “si próprio”. Ou seja, aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo e para participar da construção de um mundo pré-existente.

Para além dessa marca religiosa, segundo Miguel, os professores da graduação tiveram importante influência no seu modo de pensar a educação. No curso de filosofia, a postura mais aberta, próxima e liberal de alguns professores provocou nele outro modo de olhar a educação escolar. Ele destacou a figura do professor Gera: “hippie”, “largadão”, “que não ligava o conhecer à nota”. No dizer de Miguel, a partir dessa experiência no curso de filosofia, ele passa a ter outra visão sobre a escola. Inclusive, realça que hoje é um defensor desta relação mais aberta, menos austera, menos disciplinar no seu ato de educar e viver a sala de aula com seus jovens alunos. Como ele mesmo considera:

Na faculdade, eu perdi muito daquele critério da severidade da escola, de querer ter as melhores notas, a própria faculdade já é um sistema differentíssimo da escola pública. E alguns professores igual esse Gera, tinha um professor chamado Padre Plínio, e outro professor. Na época eu não entendia muito, eu achava a aula muito liberal, tem que ser

um pouco mais severo, num pode ser assim não, uai. Esses professores sou eu hoje cara, inacreditável. (Professor Miguel, Escola B).

Ao final da entrevista com o professor Miguel, deparamo-nos com um depoimento que fortalece a metodologia do “pensar a genealogia” de uma carreira profissional, como forma de conhecer mais profundamente a docência na educação básica. Segundo este professor, se o encontro com a carreira docente - antes de fazer esse processo reflexivo de uma genealogia de sua carreira docente - parecia-lhe casual, agora, refletindo sobre sua carreira, ele mesmo reconhece que o saber, o prazer e a paixão pela educação, pelo ensinar jovens estudantes do ensino médio, é fruto de todos esses saberes que ele foi adquirindo durante esses anos. Suas rememorações levaram-no a concluir que sua vocação para docência já se manifestava em sua infância quando sua brincadeira preferida era ministrar aulas para outras crianças.

A experiência relatada informa que a motivação para a escolha pela profissão docente, no que diz respeito ao Professor Miguel, está ligada a um prazer em ensinar que também remonta à sua infância. Mas, esse relato da relação infância e docência nos leva a uma consideração importante feita por Tardif e Raymond (2000). Para tais autores, os discursos naturalizantes do talento pela docência ligada à infância são bastante recorrentes em relatos de professores, quando alguns chegam até a dizer “que foram feitos para isso, para ensinar”. Apesar da importância desse processo, os autores nos chamam a atenção para a tendência que aí existe em naturalizar o saber-ensinar e apresentá-lo como sendo inato. Se por um lado, essa relação se mostra positiva, pois remete a uma postura de dedicação ao ofício, por outro também pode ocasionar certo desprezo frente a processos formativos e ao aperfeiçoamento didático na medida em que estes podem ser entendidos como desnecessários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desse artigo com a convicção

de que as genealogias da carreira docente dos professores Antônio e Miguel foram significativas para a análise sobre a docência no ensino de sociologia. Esta convicção pode ser percebida por meio da avaliação que o próprio professor Miguel fez de sua participação nesse processo. Para tal professor, nossa escolha metodológica de fazê-lo refletir sobre os saberes vividos e aprendidos em sua docência, lhe ajudou na elaboração de uma avaliação do seu próprio fazer pedagógico e tal avaliação pode ser significada em duas direções. A primeira, decorre da própria avaliação que ele fez de suas aulas. Apesar de seu dinamismo e sua metodologia teatral que lhe é fundamental para o exercício de sua profissão, ficou explícito para si mesmo que há uma fragilidade no seu modo de formar seus alunos para a experiência sociológica, como por exemplo, instituir movimentos epistemológicos que são propostos pelo ensino de sociologia tais que estranhar o mundo e desnaturalizar as relações sociais. Para este professor, o processo de refletir e rememorar fatos que marcaram sua carreira docente foi muito positivo e motivador. Ele disse que não tinha tamanha consciência do quanto a escola básica, a universidade e a vida religiosa eram configuradoras da sua docência.

Neste enfoque, a pesquisa sugere que a análise do processo de socialização, das fontes dos saberes pré-profissionais, acadêmicos e das práticas docentes dos professores pesquisados, como informado por Tardif e Raymond (2000), foram significativos para compreendermos as posturas, as metodologias e os valores adotados pelos sujeitos docentes em suas práticas e no percurso de sua profissionalização. Ao olharmos para os saberes constituídos pelos docentes, fomos desvelando o quanto as suas vivências escolares e a própria cultura escolar - adquirida ainda quando frequentavam a escola na condição de aluno - são marcantes em seus modos de fazer e pensar a docência. Do mesmo modo, pudemos enxergar no exercício cotidiano da docência as marcas de suas experiências familiares, profissionais e da relação estabelecida com seus professores na graduação.

No tocante à experiência docente, a pesquisa sinalizou a necessidade de confrontar, na formação acadêmica, os saberes pré-profissionais. Essa intensa e contínua imersão do futuro docente em seu ambiente de trabalho, iniciada por vezes desde a primeira infância, constitui-se numa

bagagem de conhecimentos prévios, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente, que precisam ser valorizadas, mas ao mesmo tempo, problematizadas nos cursos de formação de professores. Ignorar esses saberes, nos cursos de formação docente implica no não reconhecimento do peso que essa formação anterior à qualificação profissional terá na prática pedagógica.

Um segundo aspecto a ser considerado em nossas pesquisas, mas especialmente nos cursos de formação inicial e continuada de professores é a “resistência”, ou mesmo, certa dificuldade que nós, professores, temos para admitir que no atual contexto educacional o princípio da meritocracia convive com os princípios da justiça, da equidade e do respeito à diversidade. Os “conflitos” que nós, docentes, encaramos em nossa profissão resultam de valores e princípios que se sedimentaram num processo de socialização, em uma cultura escolar fundamentalmente meritocrática, que, por séculos, nos fez crer que a “escola não era pra todo mundo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. G. (2012). Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis, Vozes.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. (2014). Os Herdeiros: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC.
- CHARLOT, B.; MAGNE, B. C. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. School and the pupils' work. Sísifo. Educational Sciences Journal, 10, p. 87-94, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>
- _____. Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CUNHA, L. A. A educação na sociologia: Um objeto rejeitado. Cadernos CEDES, 27: 9-22, 1992.
- NÓVOA, A. (2002). Formação de professores e trabalho pedagógico. In Nóvoa, A. (2002). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. Lisboa: Educa, p.33-48.
- 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..
- SAVIANI, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ., vol.14, n. 40, p.143-155.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, Campinas, 21.73, p. 209-244.
- TEIXEIRA, I. A. C. (2007). Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. Educação & Sociedade, Campinas, vol.28, n. 99, p.426-443.
- _____. (1996). Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte, Editora da UFMG.
- YOUNG, M. F. D. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Revista Brasileira de Educação, v.16, n.48, set.-dez.

A GESTÃO MUNICIPAL DA VIOLENCIA COMO UMA QUESTÃO DE GOVERNAMENTALIDADE

Letícia Fonseca Paiva Delgado*

RESUMO

A partir de novos formatos organizacionais que colocam em termos estratégicos a importância da inserção do município nas discussões sobre segurança pública no contexto brasileiro pós-constituição de 1988, o presente artigo tem por finalidade principal traçar a relação entre o processo de inclusão do município como ente central na implementação de políticas de segurança pública e o conceito Foucaultiano de governamentalidade. A ferramenta metodológica - apresentada pelo autor durante suas aulas no Collège de France - busca compreender um saber político que tem como preocupação central as noções de população e dos mecanismos capazes de assegurar sua regulação. A percepção da gestão da criminalidade enquanto umas das situações das quais o governo deve se encarregar permitirá a identificação de uma nova racionalidade frente às formas tradicionais de pensar a segurança pública, que se relaciona diretamente com o discurso e estratégias que reforçam a importância da participação do poder local no gerenciamento da criminalidade.

Palavras-chave: Segurança Pública; Município; Governamentalidade; Michael Foucault.

CITY VIOLENCE MANAGEMENT AS A GOVERNMENTALITY ISSUE

ABSTRACT

According to new organizational formats that put in strategic terms the importance of city's insertion in discussions about public safety in Brazilian post-constitution context, this article intends to draw the relationship between city's inclusion process as central entity in the implementation of public safety policies and Foucauldian concept of governmentality. The methodological tool - introduced by the author during his classes in Collège de France – seeks to understand the political knowledge which has as its main concerns the notions of population and its mechanisms of regulation. The perception of crime management as a situation of which the government must take responsibility of will allow identification of a new rationality regarding traditional forms of thinking public safety – which is directly related to the speech and the strategies that reinforce the importance of local power participation in crime management.

Key-words: Public Safety, City, Governmentality, Michael Foucault.

LA GESTIÓN MUNICIPAL DE LA VIOLENCIA URBANA COMO UNA CUESTIÓN DE GUBERNAMENTALIDAD

RESUMEN

Partiendo de nuevos formatos de organización que ponen en términos estratégicos la importancia de la inclusión de la ciudad en las discusiones acerca de la seguridad pública en el contexto brasileño posterior a la Constitución de 1988, este artículo se pretende, principalmente, a diseñar la relación entre el proceso de inclusión del municipio como pieza central en la implementación de políticas de seguridad pública y el concepto foucaultiano de la gubernamentalidad. A herramienta metodológica - presentado por el autor durante sus conferencias en el Collège de France – trata de comprender un saber político que pone en el centro de sus preocupaciones la noción de población y de los mecanismos capaces de asegurar su regulación. La percepción de la gestión de la delincuencia como una de las situaciones de las cuales el gobierno debe encargarse permite la identificación de una nueva racionalidad diante de las formas tradicionales de pensar en la seguridad pública, que está directamente relacionada con el discurso y las estrategias que refuerzan la importancia de la participación del poder en la gestión de la criminalidad.

Palabras-Clave: Seguridad Pública; Municipios; Gubernamentalidad; Michael Foucault.

INTRODUÇÃO

Creio que é preciso ter a modéstia de dizer que, por um lado, o momento em que vivemos não é esse momento único, fundamental ou irruptivo da história a partir do qual tudo termina e tudo recomeça; é preciso ter a modéstia de dizer, ao mesmo tempo, que - mesmo sem esta solenidade - o momento em que vivemos é muito interessante, e precisa ser analisado, decomposto e que, com isso, temos que nos colocar a questão: o que é o hoje? (Michel Foucault)

As questões correlatas ao aumento da violência urbana, principalmente após a década de 1990, trouxeram consequências nos aspectos simbólico, econômico e político. A noção de que a insegurança urbana produz efeitos no plano político é apresentada por especialistas que afirmam que “os problemas ligados à área da segurança pública são politizados à medida que a legitimidade dos governos é predominantemente determinada por sua capacidade de manter a ordem e uma possível paz social” (BARREIRA, 2004, p. 77). Neste contexto, a segurança pública entra para agenda municipal. É a construção de um novo formato organizacional e institucional que destina ao município – enquanto ente federado – um papel central na gestão da violência urbana.

Ainda incipiente, o debate se insere dentro de uma nova perspectiva de governança que reforça a participação do poder local como um dos elementos de constituição de um modelo de segurança pública cujo foco é o cidadão. A compreensão deste processo nos levou ao encontro de um novo paradigma: a Segurança Pública Cidadã -, que se estrutura, dentre outros, pela percepção de ser o município um local privilegiado de exercício da cidadania. No plano legal-normativo, uma nova concepção de segurança pública é percebida através do reconhecimento formal pelo Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – Pronasci – criado através da Lei 11530/2007, da necessidade de um novo “olhar” para estas políticas públicas. As normas jurídicas são um tipo de poder capaz de produzir discursos de verdade, que são fundamentais para o próprio exercício do poder.

Assim, a percepção do ordenamento jurídico é uma das formas que nos permite assimilar os mecanismos de poder. (FOUCAULT, 2005, p.28).

A busca pelo conhecimento das condições históricas em que os discursos oficiais sobre segurança pública no Brasil se estruturaram, a clamar, inclusive, pela inserção do município no debate, será orientada pela preocupação crítica de entender o presente. Neste ponto, ladeando a metodologia utilizada por Garland (2008) para explicar como as respostas criminológicas assumiram suas características atuais, o “objetivo não é pensar historicamente o passado, mas sim, através da história, repensar o presente” (GARLAND, 2008, p. 43). A existência de distintos paradigmas que determinaram as formulações de políticas públicas de segurança no Brasil é sinalizada por Freire (2009) que, de acordo com os objetivos e estratégias, apresenta os modelos identificados como Segurança Nacional, Segurança Pública e Segurança Cidadã, a partir de um recorte temporal das últimas cinco décadas. A compreensão das formulações – por refletirem ou serem o reflexo da atuação estatal e da percepção da sociedade sobre o tema em determinado contexto histórico, político e social - é essencial para a identificação dos continuísmos, rupturas, estratégias e rationalidades que permearam a formulação das políticas públicas. Segundo Fraga (2002, p.70), “a noção de governamentalidade se efetiva como ferramenta de investigação de poder, forjada por percursos de continuidades e rupturas de seu pensamento”.

A abordagem pretendida nos permitirá investigar qual o tipo de rationalidade que norteia a relação entre segurança pública e a municipalidade. Por rationalidade, compreendemos aquilo que “programa e orienta o conjunto da conduta humana. Há uma lógica tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas relações políticas”. (FOUCAULT, 2003, p. 319). A rationalidade do Estado e a arte de governar os homens se relacionam, sendo a política a maneira de pensar, raciocinar e calcular as artes de governar. Analisar o tipo de rationalidade implicada no exercício de poder do Estado – de sua organização política, de seus mecanismos de sustentação e organização, de seus saberes e da arte de governar – é uma das tarefas necessárias para a análise do próprio Estado.

Podemos fazer a genealogia do Estado moderno e dos seus diferentes aparelhos a partir de uma razão governamental. Sociedade, economia e população, segurança e liberdade: são os elementos da nova governamentalidade, cujas formas, parece-me, ainda conheceremos em suas modificações contemporâneas. (FOUCAULT, 2008, p. 476).

O Estado aparece articulado nas atividades de governo, sendo indispensável a identificação do “como” de sua atuação através das análises de suas políticas públicas, técnicas governamentais, programas, ou melhor, estratégias para a manutenção das condições de governo. Neste sentido, Miller e Rose (2008, p.76), afirmam que o Estado deveria, antes de tudo, ser compreendido como uma resultante complexa e móvel dos discursos e técnicas de governo.

Afirmamos, porém, que as problemáticas do governo deveriam também ser analisadas em termos de suas tecnologias governamentais, do complexo de programas rotineiros, cálculos, técnicas, aparatos, documentos e procedimentos mediante os quais as autoridades buscam incorporar e por em prática ambições governamentais. (MILLER, ROSE, 2008, p. 72).

Shore e Write (1997), afirmam que uma das formas de compreensão do Estado é através das políticas públicas. Assim, a identificação das estratégias, rationalidades, em suma, a apreensão das políticas de segurança pública através do que Foucault (2013, p. 366) denomina de “preenchimento estratégico do dispositivo”, será o método elegido para a construção da relação entre o processo de inserção do município como promotor de políticas de segurança pública e a ideia de governamentalidade.

O objetivo principal deste artigo é perceber a relação entre o processo de inclusão do município nos debates sobre a gestão das políticas de segurança pública no contexto brasileiro pós-constituição de 1988 e o conceito Foucaultiano de governamentalidade. Delineada a finalidade principal deste trabalho, mapearemos quais os paradigmas de segurança pública identificados

durante a história, bem como a relação de tais modelos com o processo de protagonismo do poder público municipal nessa área de atuação. Posteriormente, a fim viabilizar teoricamente a discussão central, analisaremos o conceito de governamentalidade, enquanto ferramenta metodológica que, relacionada à problemática do Estado Moderno, situa-se na gênese de uma saber político que coloca no centro de suas preocupações a noção de população e dos mecanismos capazes de assegurar sua regulação. Por fim, buscaremos perceber como a construção de uma nova racionalidade frente às formas tradicionais de segurança pública – racionalidade esta que estimula a participação do município no gerenciamento da criminalidade - é resultado de uma nova estratégia que se relaciona diretamente com a questão de como governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível.

O artigo, essencialmente teórico, será estruturado em duas partes. A primeira será destinada à apresentação, ainda que superficial, dos paradigmas de segurança pública percebidos historicamente no Brasil, a fim de identificar novos formatos organizacionais e discursivos que permitem e fomentam a participação do Município na gestão da violência urbana. O segundo buscará a compreensão do conceito de governamentalidade, apresentado por Michael Foucault durante suas aulas no Collège de France, bem como a relação desta ferramenta metodológica com a discussão principal que orienta o presente estudo.

O MUNICÍPIO E A SEGURANÇA PÚBLICA: PARA COMPREENDER O PRESENTE, UM RETORNO AO PASSADO.

O objetivo não é pensar historicamente o passado, mas sim, através da história, repensar o presente. (Garland, 2008)

No Brasil, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, as discussões sobre o aumento da criminalidade se acentuaram. Segundo a Organização Panamericana de Saúde (Paho), o Brasil, entre 1996 a 1999, atribuiu 35,6% das suas mortes externas a homicídios, percentagem bem

significativa em comparação aos outros países do continente Americano pesquisados. Em relação à vitimização juvenil, de acordo com a mesma pesquisa, o Brasil ocupou o primeiro lugar em mortes por homicídios de jovens entre 15 a 24 anos. Segundo o Mapa da Violência de 2013, em um período de 30 (trinta) anos, observamos um aumento percentual de 414% de óbitos em virtude de agressões por arma de fogo entre os jovens de 15 a 29 anos no Brasil. Dentro desta faixa, em 1980 o SIM – Subsistema de Informação sobre Mortalidade – contabilizou 4.415 óbitos, contra 22.694 em 2010 (WAISELFISZ, 2013). Com a taxa de 27,4 homicídios por 100 mil habitantes, comparativamente, o país ocupa a sétima posição no conjunto dos 95 países mais violentos do mundo, segundo dados fornecidos pela OMS e analisados nos períodos compreendidos entre 2007 e 2011. (WAISELFISZ, 2014). Os dados comparativos do perfil da violência no Brasil apontam para uma característica importante: os processos de disseminação e interiorização teriam causado o deslocamento da violência de municípios de grande porte – acima de 100 mil habitantes – para municípios de pequeno e médio porte. Apesar dos números apresentados serem relacionados a homicídios, os dados demonstram - não somente um crescimento - como uma alteração da dinâmica da criminalidade. Esses deslocamentos, responsáveis por uma nova geografia do crime, produzem consequências nos planos simbólico, econômico e político, tornando-se uma das principais preocupações das populações urbanas brasileiras.

No plano político, o aumento da criminalidade demanda do poder público novas formas de pensar a segurança pública, focadas em estratégias capazes de manter a confiança da população nas instituições. Segundo Soares (2005, p.28), “Os eleitores não querem mais saber se o problema é federal, estadual ou municipal. Querem soluções. Desejam optar entre propostas viáveis, práticas e urgentes”. Tal análise se alinha com a percepção de Barreira (2004, p. 77), para quem “os problemas ligados à área da segurança pública são politizados à medida que a legitimidade dos governos é predominantemente determinada por sua capacidade de manter a ordem e uma possível paz pública”.

Em consequência, novos formatos organizacionais e institucionais surgem imbuídos de uma nova concepção de segurança pública. O

discurso de ampliação do papel do município na área de segurança pública se fortalece e é potencializado pelo agravamento do quadro e ao desconforto da sociedade com a tradição do immobilismo municipal. Em um contexto em que as delimitações constitucionais e o discurso da ausência de responsabilidade deixam de satisfazer o eleitorado, a segurança pública entra na agenda municipal.

A busca, entretanto, pela compreensão da inserção da temática segurança pública na agenda municipal perpassa pelo conhecimento das condições históricas que ensejaram a construção dos diversos paradigmas de segurança pública ao longo da história brasileira. Ladeando a metodologia utilizada por Garland (2008) para explicar como as respostas criminológicas assumiram as feições contemporâneas, a orientação histórica estará direcionada mais por uma preocupação crítica de entender o presente do que por uma preocupação histórica de entender o passado.

Freire (2009) sinaliza que a melhor compreensão da dinâmica atual da violência e as alternativas públicas disponíveis para seu enfrentamento perpassam pela reflexão sobre o histórico das políticas de segurança no país. As diversas formas de atuação e configuração percebidas em determinado local e períodos se relacionam diretamente aos conceitos e paradigmas que atuam como base para a formulação das políticas públicas de segurança. Segundo a autora, a existência de visões de mundo compartilhadas, em determinados períodos, influenciam a forma de pensar de determinado grupo e, consequentemente, a produção científica e a formulação de políticas públicas. A identificação destes paradigmas é importante “para melhor conhecer os objetivos dos formuladores de políticas e os resultados que estas podem trazer para a sociedade”. (FREIRE, 2009, p. 49). Indicando como marco temporal o último período ditatorial vivenciado no Brasil, Freire (2009) apresenta três paradigmas de Segurança Pública, identificáveis como Segurança Nacional, Segurança Pública e Segurança Cidadã.

O paradigma de “Segurança Nacional” relaciona-se diretamente à existência do período de Ditadura Militar percebido no Brasil de 1964 a 1985. Dentro desta perspectiva, as ações da área da segurança eram direcionadas para as defesas do Estado, da ordem política e social. A supre-

macia inquestionável do interesse nacional – ditado por uma elite no poder – era, segundo Freire (2009), a lógica que fundamentava o uso da força para a preservação da ordem. Em um contexto de supressão de direitos e garantias individuais, as Forças Armadas emergem como intérpretes da vontade nacional.

O rótulo de “inimigo interno” é um fator importante para o fortalecimento do regime e se torna essencial para o recrudescimento das estratégias bélicas de controle social. Cria-se um novo criminoso, o revolucionário, que demanda pesados investimentos direcionados à formulação de uma “nova polícia” capaz de imobilizá-lo. Esta estratégia de gerenciamento de criminalidade, além de satisfazer os anseios de um determinado momento político, justifica políticas de segurança fortemente centralizadas e alinhadas com um discurso repressivo. Orientada por essa racionalidade e fortemente influenciada pelo protagonismo das Forças Armadas, as políticas de segurança pública deste momento histórico convergem com o conceito de Segurança Nacional trazido por Freire (2009, p.51), definido “como a habilidade de um Estado em garantir, em determinada época, a obtenção e manutenção de seus objetivos nacionais, apesar dos antagonismos ou pressões existentes ou potenciais”.

Conceitualmente, o paradigma “Segurança Nacional” foi superado por uma nova ordem constitucional que se dizia mais apta a assegurar e proteger os direitos e garantias individuais. A Constituição Federal de 1988 rompe formalmente como o regime autoritário até então vigente e, ao menos retoricamente, reconhece no cidadão a centralidade das preocupações do Estado. É um diploma normativo que - fortemente influenciado pelo discurso da universalização dos direitos humanos pós Segunda Guerra Mundial - passou a influenciar políticas governamentais no Brasil, após a década de 1990 (MESQUITA, 2009). Apesar do marco histórico-legal, recorrentes são os estudos que apontam para uma superação apenas “formal” do paradigma anterior, fato este que estaria relacionado à manutenção das estruturas autoritárias das instituições policiais, atores centrais na concepção de Segurança Pública. Neste sentido, Choukr (2004) e Zaverrucha (2008), apud Kruchin (2013).

Em relação à formação da Polícia Militar, uma breve exegese nos aponta para o Decre-

to-Lei nº 667, de 02 de julho de 1969, que evidencia a inexistência de solução de continuidade entre as Forças Armadas e as instituições destinadas à realização da Segurança Pública. Apesar de a Constituição Federal de 1988 ter marcado a institucionalização do processo de transição para a democracia, em que os órgãos responsáveis pela manutenção da ordem pública passam a ter a necessidade de atuação em consonância com princípios democráticos, Carvalho e Silva (2011) afirmam que os resquícios do período ditatorial permanecem encravados nas práticas policiais e, desta forma, podem ser obstáculos para a institucionalização de um novo arcabouço organizacional e administrativo dos órgãos incumbidos da segurança no país. O autoritarismo e o centralismo das instituições policiais são recorrentemente citados como obstáculos à efetivação de um novo paradigma de Segurança Pública.

No entanto, não há como deixar de reconhecer a mudança que a nova ordem normativa constitucional trouxe para o campo da segurança, a permitir, inclusive, a percepção de um novo paradigma a orientar as ações praticadas. Uma importante inovação da Constituição Federal de 1988 foi promover a separação entre as funções de polícia (art. 144 da CF) e funções das Forças Armadas (art. 142 da CF). Segundo Freire (2009, p. 51), “essa separação de papéis transcrita no texto da Constituição é importante, pois destaca a distinção entre Segurança Pública e Segurança Nacional: a primeira é voltada à manifestação da violência no âmbito interno do país e, a segunda, refere-se a ameaças externas à soberania nacional e defesa do território”.

Através dos pontos apresentados, percebe-se que um dos aspectos principais dentro do paradigma de Segurança Pública é o deslocamento do controle do crime das forças armadas para as instituições policiais, bem como uma divisão rígida de competências no plano federativo, conferindo aos estados-membros grande autonomia para a concepção e execução de suas próprias políticas no setor (Silva, 2011). No entanto, apesar de mencionar que a segurança pública é direito e responsabilidade de todos, a Constituição Federal confere uma centralidade de atuação aos órgãos policiais, deixando de explicitar o papel das demais instituições e/ou instâncias envolvidas. Assim, não há clareza no texto legal sobre a importância e/ou forma da atuação dos municípios. Silva (2011) afirma que o panorama das políticas

de segurança pública, até o início dos anos 2000, foi marcado pela ação limitada do governo federal - baseada na mobilização da Polícia Federal e Polícia Rodoviária Federal -, e na centralidade das ações ostensivas na Polícia Militar, agenda esta pertencente aos governos estaduais.

É possível perceber, portanto, uma mudança do foco na ação das políticas de segurança pública quando comparamos os dois paradigmas: “Segurança Nacional” e “Segurança Pública”. Enquanto no primeiro as ações eram voltadas para a manutenção da ordem pública, através da inocuação de condutas que representassem ameaças contra os interesses nacionais, no arcabouço da segurança pública as ações - que também visam à manutenção da ordem pública - se dirigem contra condutas tendentes a ameaçar a integridade das pessoas e o patrimônio. Assim, através das políticas de segurança, o governo passa a gerir questões diversas da população, ultrapassando-se a lógica da mera preservação do território.

Apesar da clara alteração paradigmática observada após promulgação da CF/88, as reivindicações para a implementação de um modelo que superasse concretamente o modelo repressivo do período político anterior aparecem com mais ênfase na última década (KRUNCUIN, 2013). O gradual processo de redemocratização da sociedade e, principalmente, a percepção da natureza multicausal da violência – a merecer diversas e criativas formas de atuação no campo das políticas públicas de segurança – evidenciam, no contexto brasileiro, o processo de construção da perspectiva que podemos denominar “Segurança Cidadã”, referencial para o reconhecimento da importância do engajamento Municipal nas discussões e ações na área da segurança.

Segundo Freire (2009), no Brasil, é possível perceber tentativas de aproximação deste conceito nos últimos anos. Um dos marcos apresentados é o Projeto de cooperação técnica “Segurança Cidadã”, iniciado em 2003, fruto de uma parceria entre a Secretaria Nacional de Segurança Pública e as Nações Unidas, com a colaboração de técnicos colombianos. No entanto, desde 1995, com a criação em âmbito federal da Secretaria de Planejamento de Ações Nacionais de Segurança Pública – transformada em 1997 na Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp) – e, principalmente, com a construção do I Plano Nacional de Segurança Pública (1994-2002) e a criação do Plano Nacional de Segurança Pública,

percebemos uma tentativa de articular as ações de repressão e prevenção à criminalidade no País.

Durante o 1º governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, algumas mudanças foram aprimoradas. A orientação era no bom diagnóstico da violência e da criminalidade como forma de alimentar as ações de prevenção orientadas e monitoradas por atores da segurança pública. A implementação do Sistema Único de Segurança Pública, por sua vez, surgiu como plataforma eleitoral para o programa de governo durante a disputa eleitoral de 2002. Inspirado no Sistema Único de Saúde, o SUSP pretende articular e integrar as ações dos três entes federados, a fim de aperfeiçoar o planejamento e trocas de informações para o êxito das ações na área. Apesar de não buscar a unificação, a lógica integrativa está estruturada em seis eixos: gestão unificada da informação; gestão do sistema de segurança; formação e aperfeiçoamento de policiais; valorização das perícias; prevenção e ouvidorias independentes e corregedorias unificadas. (FREIRE, 2009, p. 52).

Criado no ano de 2007, o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI – deslocou o equilíbrio de prioridades entre repressão e prevenção e valorizou a protagonismo dos municípios na elaboração e na execução do PNSP. Trata-se de uma tentativa de criação de uma política de Estado, capaz de proporcionar autonomia administrativa, financeira, orçamentária e funcional das instituições envolvidas, nos três níveis de governo. Neste paradigma, a descentralização alcança não somente os municípios, como também o cidadão, fator este que justifica a expressão Segurança Cidadã, como identificador de um novo paradigma, olhar, para as políticas de segurança pública. Segundo Freire (2009, p. 59), na Segurança Cidadã a participação social pode ser vista como uma mudança cultural, pois o é individuo é o centro da política e seu principal beneficiário.

O processo de consolidação de um paradigma de segurança cidadã no Brasil ainda é um fenômeno em construção. Tal concepção, entretanto, parte da premissa de que a prevenção, o controle, a sanção e a repressão da violência e da delinquência são responsabilidade dos entes estatais, sem detrimento, entretanto, das responsabilidades que cabem à sociedade civil. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD –, apresenta a definição de política de

segurança cidadã

como o conjunto de intervenções públicas realizadas por diferentes atores estatais e sociais voltados para a abordagem e a resolução daqueles riscos e conflitos (concretos ou previsíveis) violentos e/ou delituosos que lesem os direitos e as liberdades das pessoas, mediante a prevenção, o controle e/ou a repressão dos mesmos. Uma política eficaz deve ser o resultado de uma análise detalhada da situação, considerar metas de médio e longo prazo se compreender ferramentas ou instrumentos que englobem os diversos tipos de problemas que terá que enfrentar para prevenir e reduzir os fenômenos de violência e delinquência. (PNUD, 2007, p.10-11).

Percebe-se que na perspectiva apresentada, o foco de atuação das políticas de segurança pública é o cidadão. Assim, permanece a proteção à vida e à propriedade, como delineia o paradigma de segurança pública, porém a proteção avança rumo à plena cidadania, sendo a violência percebida como um dos fatores que inviabilizam sua efetivação. As políticas preventivas, bem como as integradas - capazes de mobilizar a participação social e os diversos entes federativos - ganham importância. É neste arcabouço conceitual e paradigmático que o município passa a ser reconhecido como um dos entes centrais na implementação e na gestão das políticas de segurança pública.

No plano político-administrativo, a possibilidade de atuação do Município na área da segurança pública reflete uma tendência à descentralização. A inteligência de ser o Brasil um país de grandes dimensões colide com a visão centralizadora e conforma o argumento de que políticas públicas formuladas em termos gerais e homogeneizantes não seriam eficientes ante às diversidades territorial, cultural e social brasileiras. O princípio da proximidade, entendido como a possibilidade de estabelecer uma relação direta e imediata da organização representativa e da estrutura administrativa com o território e a população (CASTELLS e BORJA, 1996), passa a ser o elemento legitimador da autonomia e elemento essencial da legitimação democrática. Castells e Borja (1996) reconhecem que a democratização e a descentralização dos

Estados reforçaram e deram maior legitimidade aos governos locais, posto que a cidade apresenta-se como espaço de debate público e de articulação entre os atores urbanos. A capacidade de o município de envolver a população com o planejamento local das ações de segurança é recorrente na literatura. O debate pode ser inserido na busca por legitimação social das ações políticas: pelo princípio da proximidade, os municípios estariam mais aptos a “chamarem” os cidadãos à tomada de decisões, aderência esta importante para a maior legitimação das medidas “impopulares”.

Sendo a cidade o “locus” de vivência dos problemas relacionados à criminalidade, o município passa a ser percebido como um espaço legítimo de definição de estratégias nesta área de atuação. A ação dos gestores públicos locais, notadamente em relação ao seu poder de articulação com as diferentes instituições, atores sociais, comunidade, bem como proximidade com o espaço geográfico e social em que ocorrem os crimes é ressaltada. Capacidade de articulação, soluções locais e proximidade entre comunidade e prefeitura são apresentadas como as grandes marcas da administração municipal, consideradas como fatores fundamentais para a formulação de políticas públicas de segurança e ações eficazes de combate à violência (MIRAGLIA, 2008; RICCIO, 2012). O território, o espaço local, ressurge como lugar estratégico para as políticas públicas, “abrindo espaço para a introdução de novos conceitos e novas práticas de gestão caracterizadas por maior participação dos beneficiários, mais flexibilidade na operacionalização das intervenções, valorização do território como unidade da ação e integração das redes locais” (ALVES, s.d., p.66).

Os argumentos que buscam justificar as mudanças paradigmáticas na concepção das políticas de segurança pública e, consequentemente, a reconfiguração do campo do controle do crime que, nos dizeres de Garland (2008, p. 48), “é o resultado de escolhas políticas e de decisão administrativas ambas assentadas sobre uma nova estrutura das relações sociais e informadas por um novo padrão de sensibilidade cultural”, podem ser percebidos como ações estratégicas que, ao buscarem impactar sobre a criminalidade e consequentemente sobre a população, visam fortalecer o próprio poder do Estado. Neste campo, estamos diante de um

discurso fortemente baseado na descentralização das políticas de segurança pública; no reconhecimento das potencialidades do poder local em ações preventivas à criminalidade; das cidades como atores políticos, promotoras de cidadania e capazes de efetivar mecanismos de participação sociais mais desenvolvidos. Uma nova racionalidade na construção dos discursos oficiais sobre segurança pública no Brasil que orienta novas formas de governar.

Por racionalidade, a partir do sentido conferido por Foucault, compreendemos aquilo que “programa e orienta o conjunto da conduta humana. Há uma lógica tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas relações políticas”. (FOUCAULT, 2003, p. 319). A racionalidade do Estado e a arte de governar os homens se relacionam, sendo a política a maneira de pensar, raciocinar e calcular as artes de governar. Analisar o tipo de racionalidade implicada no exercício de poder do Estado – de sua organização política, de seus mecanismos de sustentação e organização, de seus saberes e da arte de governar – é uma das tarefas necessárias para a análise do próprio Estado.

A GOVERNAMENTALIZAÇÃO DO ESTADO E A GESTÃO MUNICIPAL DA SEGURANÇA PÚBLICA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL.

De acordo com Foucault (2013), a governamentalização, percebida desde o século XVIII, foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver, a partir do momento em que os problemas de governamentalidade, as técnicas de governo, se tornaram a questão política fundamental e o espaço real da luta política. “São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não é estatal etc” (FOUCAULT, 2013, p. 430).

O questionamento sobre a maneira de se governar e de se conduzir acompanha o fim da ordem feudal e o nascimento de novas relações econômicas e sociais, e de novas estruturas políticas. Da chamada “crise geral do pastorado”, durante os séculos XV e XVI, decorreu o deslocamento de uma tônica e o aparecimento de novos problemas, objetivos e técnicas. No entanto, tal

deslocamento não pode ser entendido como uma ruptura com a lógica do poder pastoral, e sim com uma nova configuração, como uma nova forma de saber/poder, agora baseada no governo dos homens. (FOUCAULT, 2008). O poder pastoral, por se exercer sobre seres vivos e não sobre um território, como o poder soberano, se aproxima do biopoder. Trata-se, portanto, do governo dos vivos.

Fraga (2002), afirma que ao longo do século XVIII, observa-se uma biopolítica da espécie, uma vez que todos os elementos da população tornam-se objeto de saber, permitindo a tomada da vida pelo poder. Se a disciplina objetiva a tomada do poder pelo corpo, as tecnologias não disciplinares são massificantes, “governando-se os nascimentos, as mortes, a produção de doenças, a fecundidade de uma população” (FRAGA, 2002, p. 87). O que se busca no biopoder é aumentar a vida, atuando preventivamente sobre condutas individuais e coletivas e levando-se em consideração elementos da população. A melhor forma de governar a população passa a ser a problemática fundamental do Estado moderno, que possui o papel fundamental de governar.

Através da passagem do poder pastoral ao biopoder, Foucault insere assim, em seus estudos, a questão do governo, ou a arte de governar: “como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível”. A problemática geral do governo, que aparece com intensidade particular no século XVI, é “o problema de como ser governado, por quem, até que ponto, com qual objetivo, com que método”. (FOUCAULT, 2013, p. 408). A arte de governar deverá responder, primeiramente, à questão de como gerir indivíduos, bens e/ou riquezas no interior de uma família. Deverá introduzir a economia ao nível da gestão de um Estado, permitindo uma forma de vigilância, de controle, tão atenta em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, quanto à de um pai de família. A arte de governar, que é a arte de exercer o poder segundo o modelo da economia (FOUCAULT, 2013, p. 414), somente foi possível com seu desbloqueio e a emergência do problema da população; com a instrumentalização da família comparativamente à população, que aparecerá como objetivo, finalidade, do governo.

Ao mencionar o texto de La Perrière, Foucault afirma que “o governo é uma correta

disposição das coisas de que se assume o encargo, para conduzi-las a um fim conveniente" (FOUCAULT, 2013, p.416). Governam-se coisas e não territórios, tendo como alvo principal a população. Segundo o autor, seria esta a segunda característica da arte de governar.

Por fim, ainda trabalhando com o texto de La Perrière, Foucault afirma que o bom governante deve ter paciência, soberania e diligência. À força e à cólera se contrapõem a paciência, a sabedoria, que se traduz no conhecimento das coisas, dos objetivos que se deve atingir e da disposição para atingi-los, e a diligência, que faz com que o governante só deva governar na medida em que considere e aja como se estivesse ao serviço dos governados (FOUCAULT, 2013, p. 418). Ao traçar as características de um bom governante, cuja caracterização difere essencialmente da "Do Príncipe", de Maquiavel, Foucault se prepara para trabalhar o conceito de governamentalidade.

Em 1978, em um dos seus cursos proferidos no Collège de France, Michel Foucault (2003) proferiu a aula: "A governamentalidade". Nesta oportunidade, apresentou três pontos sobre o que ele denomina governamentalidade. Primeiramente, ela seria o

conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança.

Em segundo lugar,

por "governamentalidade", seria a tendência que não cessou de conduzir, em direção à preeminência desse tipo de saber que se pode chamar de "governo" sobre todos os outros: soberania, disciplina. Isto, por um lado, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes.

Por fim,

por "governamentalidade", acho que se deveria

entender o processo, ou melhor, o resultado tomado nos séculos XV e XVI pelo qual o Estado administrativo, encontrou-se, pouco a pouco, governamentalizado (FOUCAULT, 2003, p. 303).

Em outra oportunidade, Foucault apresenta novamente a ideia de governamentalidade, focando sua finalidade: gestão de indivíduos e população. Governar significa, então, criar instrumentos que possibilitem a submissão de sujeitos e populações às verdades e às tecnologias. O aspecto mais próprio do governo, entretanto, é sua relação específica com o poder. Para Foucault, o exercício do poder consiste em conduzir condutas e ordenar probabilidades. Governar é estruturar o eventual campo de ação dos outros, o modo de relação próprio do poder - que deve ser buscado ao lado do governo. As relações de governo são progressivamente governamentalizadas, racionalizadas, em busca de uma nova racionalidade empregada para atingir um fim. A estratégia se define pela escolha das soluções vencedoras (FOUCAULT, 1995). Ao privilegiar o enfoque do poder como estratégia, Foucault resiste a uma substancialização do poder. O poder aparece assim como da ordem do governo e não da ordem do enfrentamento entre adversários. "Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros" - modos de ação destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. (FOUCAULT, apud DREYFUS e RABINOW, 1995).

A reflexão sobre a natureza daquilo que é governado é o que torna a arte de governar racional. Governam-se coisas. Esta arte de governar implica um saber, que não é meramente uma prudência ou uma justiça, mas sim uma ciência de governo, um conhecimento sobre as forças do Estado e sua capacidade de desenvolvê-la, a fim de manter justamente o poder. O conhecimento passa a ser um elemento estratégico para o desenvolvimento da ratio do Estado moderno. Sem ciência, sem conhecimento, sem informação, não há governamentalidade.

A razão do Estado encontrará apoio em diversas instituições. É preciso dar à palavra "governo" a significação ampla que tinha no século XVI. Analisando a literatura antimaquiavélica do século XVI, Foucault apresenta a acepção desta palavra:

Essas coisas das quais o governo deve encarregar-se são os homens, mas em suas relações, seus laços, seus emaranhamentos com essas coisas que são as riquezas, os recursos, as substâncias, o território, com certeza, em suas fronteiras, com suas qualidades, seu clima, sua aridez, sua fertilidade: são os homens em suas relações com essas outras coisas que são os costumes, os hábitos, as maneiras de fazer ou de pensar e, enfim, são os homens em sua relação com outras coisas ainda, que podem ser os acidentes ou as desgraças, como a fome, epidemia, a morte. (FOUCAULT, 2013, p.415).

Analizada desta forma, vê-se com clareza que a violência, a criminalidade, a gestão das mortandades – enquanto busca do “biopoder” por aumentar a vida – são situações das quais o governo deve se encarregar. A razão governamental moderna não comprehende o fortalecimento da soberania para a manutenção do território, e sim o fortalecimento do governo para e através da gestão da população. A preocupação com a delinquência, com a prevenção de condutas individuais e coletivas, enquanto fenômenos populacionais, passa a ser considerada como fundamental para o governo. Os dispositivos de segurança visam manter a criminalidade dentro de limites entendidos como social e economicamente aceitáveis, em torno de uma média considerada aceitável para o funcionamento social. Dentro de uma lógica, o gerenciamento da informação aparece como uma estratégia orientada para a escolha de soluções vencedoras no campo da segurança pública.

Reconhecer a criminalidade e a violência enquanto questões relacionadas à como gerir e conduzir a população nos permite, como dito, situá-las como uma questão de governo. Desta forma, a governamentalidade moderna deve, através da criação de dispositivos de segurança, se ocupar com o controle da delinquência.

A construção teórica busca elementos para percebermos o discurso sobre um novo paradigma de segurança pública – pautado inclusive na gestão municipal – como uma reorganização do exercício do poder e não simplesmente uma ruptura com os discursos anteriores. Esta transformação visa elaborar procedimentos mais ajustados à gestão da delinquência -, levando em consideração as potencialidades do poder munici-

pal para reorganizar essa área de atuação. Segundo Foucault, “o exercício do poder não é um fato bruto, um dado institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra: ele se elabora, se transforma, se organiza, se dota de procedimentos mais ou menos ajustados” (FOUCAULT, apud DREYFUS e RABINOW, 1995, p.17), que visam, como dito, à escolha de estratégias vencedoras que objetivam a manutenção do poder. Afinal,

o poder é um conjunto de mecanismos e de procedimentos que têm como papel ou função e tema manter – mesmo que não consigam – justamente o poder. É o conjunto de procedimentos, e é assim e somente assim que se poderia entender que a análise dos mecanismos de poder dá início a algo como a teoria de poder. (FOUCAULT, 2008, p.04).

Finalmente, entender os dispositivos de segurança de uma determinada sociedade é buscar uma análise que recairá sobre o próprio poder, ou melhor, sobre as relações de poder. É atrativo o pensamento de que a inclusão do município na segurança pública é decorrência de uma ruptura com as estruturas anteriores – centralizadoras e focadas na ideia de Segurança do Estado –, permitindo uma gestão da segurança pública mais descentralizada, participativa e focada nas especificidades das cidades, enquanto locus da manifestação da violência. No entanto, buscamos elementos conceituais e teóricos para perceber que o discurso da importância do município na segurança pública faz parte de um complexo mecanismo – dispositivo – que busca a manutenção e fortalecimento do poder, através da manutenção da capacidade de governo. A garantia das condições de governo, inclusive com o reforço na relação de confiança entre governantes e governados, é essencial para propagação de um saber/poder que tem por finalidade conduzir/governar a população. Assim, é essencial perceber que nosso problema foi construído através da percepção de que uma nova forma de gestão da segurança pública decorreu do questionamento do papel tradicional do Estado, em virtude do aumento da violência. A dimensão política do problema da violência estaria relacionada à baixa legitimidade da autoridade política do Estado (CARVALHO, 1995).

Predominante, nos últimos anos, a responsabilidade da gestão da segurança pública esteve sob a égide das instâncias federal e estadual. Esta configuração passou a ser questionada em um momento em que se vivia um distanciamento indesejável entre o problema da segurança pública e a capacidade ou autoridade institucional em resolvê-lo. Nesse sentido, tem se tornado bastante comum ressaltar a importância do papel dos municípios, ao lado dos governos estaduais e do federal, no que se refere ao combate à criminalidade e à violência. (PEREIRA, TONELLI e OLIVEIRA, 2013, p.09).

Nesta abordagem, as alterações legislativas - ao permitirem e fomentarem a atuação no município na segurança pública - devem ser apreendidas não como uma continuidade, uma evolução, e sim o produto, ainda inacabado, de uma série de lutas, interesses e confrontamentos ocorridos em um campo de conhecimento. Desse forma, todos os discursos, mesmo que se apresentem como formas de resistência ao discurso dominante, desejam se tornar dominantes. Não há discursividade que não manifique relações e interesses de poder.

Segundo Foucault (2005, p. 28), os mecanismos de poder ou o “como do poder” podem ser apreendidos entre dois pontos de referência ou dois limites: de um lado as regras do Direito atuam delimitando formalmente o poder; de outro lado, elas seriam os efeitos de verdade que este poder produz, que este poder conduz e que, por sua vez, reconduzem esse poder. Contrapondo-se à percepção iluminista de que o Direito atua como limitador do arbítrio do poder soberano, as regras jurídicas passam a ser instrumentos que conduzem à verdade e, consequentemente, ao poder. (FOUCAULT, 2005, p. 28). O triângulo “poder, verdade e direito” é essencial para analisar a participação do município na segurança pública, de modo a utilizar o dispositivo como função metodológica.

Segundo Foucault, a análise de um dispositivo leva em consideração os elementos que intervieram em uma racionalidade, em uma organização. Enquanto ferramenta metodológica, o dispositivo apresenta três pontos a serem demarcados. Em primeiro lugar,

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 2013, p.364).

Ao longo de nossa pesquisa, tentamos abordar como ocorreu, no âmbito legal normativo, o processo de reconhecimento da importância da participação do município nos debates da segurança pública, quais foram os principais discursos apresentados para justificar a inserção de tal ente federativo neste campo de atuação, bem como as questões que tangenciam o problema. Buscamos trazer elementos para a compreensão de como o município vem integrando, paulatinamente, esse complexo dispositivo da segurança - reconhecendo, desde já, que estamos diante de um processo em construção.

Em segundo lugar,

gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. (FOUCAULT, 2013, p. 364).

Em terceiro lugar, “entendo dispositivo como um tipo de formação que, em determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante”. (FOUCAULT, 2013, p. 364/365).

A busca pela inserção do município no campo da segurança pública pode ser entendida pelo que Foucault chama de “preenchimento estratégico do dispositivo” (FOUCAULT, 2013, p

366). A perda da força do Estado pode ser percebida como um efeito do processo de gestão da delinquência. Exige uma rearticulação, um reajuste dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente. Um eterno processo de preenchimento estratégico. A repressão, enquanto forma de gerir a delinquência, encontra seu ápice na fase ditatorial. Os abusos cometidos reforçam o discurso de resistência, construindo um novo paradigma de segurança pública. Dentro dele, torna-se necessária uma nova estratégia, que de certa forma ocupe o espaço vazio ou transforme o negativo em positivo: o discurso da ineeficácia das políticas tradicionais de segurança pública cria uma nova racionalidade, a qual, pautada em outro discurso, visa a mesma finalidade: manter a governamentalidade e gerir as ilegalidades através da delinquência.

Obviamente, tal alteração estratégica - que pode ser vista como uma intervenção racional e organizada em uma determinada direção - teve de ser orientada por outros saberes e discursos. Um aspecto que ganha destaque, como já abordado, é o da percepção da cidade como locus do exercício da cidadania. Por isto, o município deve ter ações que permitam a real utilização do espaço público, visto que a criminalidade pode ser percebida também como um problema de urbanização.

A capacidade de o Município articular a sociedade civil – que se apresenta como um elemento estruturante dentro de uma lógica de segurança pública cidadã – também reforça os argumentos para justificar a participação deste ente na gestão da violência urbana. Vários mecanismos, cuja finalidade é reforçar a participação da sociedade nas políticas de segurança, são apontados como essenciais, e o discurso da comunidade e da cidadania pode ser percebido como importante para a legitimidade das decisões neste campo de atuação. Apesar de tal discurso ser decorrência de um processo de fortalecimento dos direitos individuais e sociais, não podemos desconsiderar a possibilidade de tais mecanismos serem apropriados pelas instituições, a fim de validarem decisões impostas. A não instrumentalização dos mecanismos de participação popular estaria relacionada à capacidade emancipatória dos indivíduos. A descrença foucaultina no discurso racional modernista -- notadamente em virtude dos mecanismos de subjetivação da sociedade

moderna – tornam esse ponto relevante quando da análise de um caso concreto. Concluindo: devemos considerar – sem generalizar – a possibilidade de o discurso da comunidade e da cidadania, baseado no comportamento racional dos governados, ser orientado no sentido de conduzir condutas e induzir práticas que trabalhem a gestão política dos homens/cidadãos para o aumento da própria força do Estado.

Por fim, o envolvimento efetivo do chefe do executivo municipal apresenta-se como indispensável para uma nova racionalidade na gestão da segurança pública – racionalidade esta que busca a manutenção e fortalecimento do poder do Estado. Governam-se coisas para conduzi-las a um fim conveniente. Pela proximidade, o gestor municipal é chamado a atuar diretamente nas demandas relacionadas à segurança. Seria a reapropriação do poder pastoral pela arte de governar. O pastor, para bem conduzir seu rebanho, deve conhecê-lo. Espera-se do prefeito municipal conhecimento sobre os problemas locais, da população, bem como sobre os objetivos que pretende atingir, já que a produção e gerenciamento do conhecimento podem ser vistas como importantes estratégias a seu serviço. A questão apresentada busca solucionar a problemática geral de como ser um bom governante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da sedutora ideia de que a concepção de Segurança Cidadã e, consequentemente, de descentralização das políticas de segurança pública, a alcançar, inclusive, os municípios, seria uma ruptura com um modelo centralizador e repressivo, a construção teórica apresentou elementos para a percepção de tal discurso como uma reorganização do exercício do poder e não simplesmente uma ruptura com os discursos anteriores. Impulsionado pelo aumento da sensação de insegurança e altos índices de criminalidade nas últimas décadas, tornou-se necessário um rearranjo dos elementos heterogêneos capazes de transformar o “negativo” em “positivo”. Nesse sentido, os excessos imputáveis às políticas repressivas durante o período ditatorial, dão espaço ao discurso preventivo. Dentro do processo de preenchimento estratégico, cria-se uma nova racionalidade voltada sempre a mesma finalida-

de: manutenção das condições de governo. Neste sentido, a percepção Foucaultiana de que o exercício do poder se transforma, organiza, elabora. (FOUCAULT, apud DREYFUS e RABINOW, 1995, p.17).

A segurança pública entra na agenda municipal dentro de um contexto de busca de novos discursos, novas estratégias, e em que a violência urbana é identificada como uma má gestão dos problemas locais. A garantia das condições de governo, inclusive com o reforço na relação de confiança entre governantes e governados, é essencial para propagação de um saber/poder que tem por finalidade conduzir/governar a população. A dimensão política do problema da violência estaria relacionada à baixa legitimação da autoridade política do Estado (CARVALHO, 1995).

Através da construção foucaultiana, percebe-se que a gestão da população através de questões como violência, criminalidade, são situações das quais o governo deve se encarregar. Os dispositivos de segurança são necessários para manter a delinquência dentro de limites entendidos como aceitáveis para o funcionamento social. Trata-se de uma estratégia cuja finalidade é a escolha das melhores soluções, as soluções vencedoras, no complexo campo da segurança pública. Desta forma, reconhecer a criminalidade como uma questão de como geria, conduzir a população, nos permite situá-la como uma questão de governo.

Como dito, a finalidade principal deste artigo foi trazer elementos para compreender a segurança pública como um problema de governamentalidade. A utilização de tal instrumental permitiu construir uma percepção crítica da atuação do município nesta área. “Crítica”, não quer dizer que seja ruim ou desnecessária, muito pelo contrário. A reformulação no campo do controle do crime e, consequentemente, da segurança pública, é indispensável para atender às demandas da sociedade contemporânea. No entanto, a sinalização para a inexistência de rupturas com o paradigma anterior, evidencia que todas as alterações, por mais necessárias ou inadiáveis que sejam, reconduzem à mesma lógica de manutenção do poder. Como dito, Foucault reconhece que as relações de poder são essenciais para a manutenção da vida em sociedade. Romper com a visão fatalista de ser o poder algo essencialmente ruim pode ser o caminho para apreensão de nossa proposta que busca, para

além de trazer novas percepções para o campo, indicar que ele se encontra em um contínuo processo de construção e remodelagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, S.; LAMIM, C. Medo, violência e insegurança.In: LIMA, R.S.; PAULA, L. (Orgs.). Segurança Pública e violência: O Estado está cumprindo seu papel? São Paulo: Contexto. 1^a Ed, 2008, p. 150-171.

ALVES, M. C. Gestão local e políticas públicas: os desafios do campo da segurança. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//anuario_ii_-_gestao_local_e_politicas_publicas_-_os_desafios_do_campo_da_seguranca1.pdf>. Acesso em: 18.set.2014.

BARREIRA, César. Em nome da lei e da ordem: a propósito da política de segurança pública. São Paulo Perspec., São Paulo , v. 18, n. 1, p. 77-86, Mar. 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 11530, de 24 de outubro de 2007. Institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania - PRONASCI e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 21.mar.2015.

CANDIOTTO, C. Foucault e a crítica da verdade. Série estudos foucaultianos. 2^a ed. Belo Horizonte: Autentica Editora; Curitiba: Champagnat, 2013.

CARVALHO, M.A.R de. A cidade escassa e violência urbana.Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro. Sociedade Brasileira de Instrução. n. 91.Série Estudos. Agosto de 1995. Disponível em: <<http://www.cis.pucrio.br/cedes/banco%20artigos/Direito%20e%20Cidade/maria%20alice.pdf>>. Acesso em: 12.06.2014.

CASTELLS. M; BORJA. J. As cidades como atores políticos. Tradução Omar Ribeiro Thomaz. Novos Estudos. v.45, p. 152-166, Jun.1996.

CHAVES, J. O Problema do Direito em Michel Foucault: entre imagens jurídicas e a proposta de

- um direito novo. Editora Juruá, Curitiba, 2010.
- Do Poder Pastoral à Governamentalidade. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9999/9999_5.PDF>. Acesso em: 25.abr.2015.
- FOUCAULT, M. Segurança, Território, População. Martins Fontes. São Paulo, 2008. (Aula: 1 de fevereiro).
- FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Graal. Organização, introdução e revisão técnica Roberto Machado. 26^a ed. São Paulo, 2013.
- _____.Estratégia, Poder – Saber. Coleção Ditos e escritos IV. Organizador Manoel Barros da Motta. Forense Universitária. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2003.
- _____.Vigiar e Punir: Nascimento da prisão. 38^a ed. Editora Vozes. Petrópolis 2010. Trad. Raquel Ramalhete.
- _____. Sujeito e Poder. In: Dreyfus, Hubert L; Rabinow, Paul. Tradução Vera Porto Carrero. Uma trajetória Filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. Em defesa da sociedade. Curso no Collège de France (1975-1976). Martins Fontes, 2005. Tradução Maria Ernantina Galvão.
- FRAGA, P.C.P. Governamentalidade e poder no pensamento de Foucault. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v.12 (especial), p.69-89, mar.2002.
- FREIRE, M. D. Paradigmas de segurança no Brasil: da ditadura aos nossos dias. Revista Brasileira de Segurança Pública, São Paulo, Ano.3, 5^a Ed., p.100-114, ago./set.2009.
- FREY, K.; CZAJKOWSKI, S. O município e a segurança pública: o potencial da governança democrática urbana. RAP, Rio de Janeiro. 39(2), p. 297-325, Mar/Abr. 2005.
- GARLAND, D. A cultura do controle. Crime e ordem social na sociedade contemporânea. Tradução André Nascimento. Rio de Janeiro: Revan, 2008.
- GUINDANI, M; SOARES, L.E. Porto Alegre: Relato de uma Experiência. In: SENTO-SÉ, J.T. Prevenção da Violência: O Papel das Cidades. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2005, p. 283-332.
- KRUCHIN, M. K. Análise da introdução de um novo paradigma em segurança pública no Brasil. Revista Brasileira de Segurança Pública, São Paulo, v.7, n.1, p.40-56, fev/mar. 2013.
- MESQUITA, N. P. Segurança, justiça e direitos humanos no Brasil. In: LIMA, R. S.; PAULA, L. (Orgs.). Segurança Pública e violência: O Estado está cumprindo seu papel? São Paulo: Contexto. 1^a Ed, 2008, p.53-64.
- MIKI, R. Participação do município na segurança pública. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//anuario_ii_-_participacao_do_municipio_na_seguranca_publica1.pdf>. Acesso em: 05.dez.2014.
- MIRAGLIA. P. Os Municípios e a segurança pública. In: LIMA,R.S.;PAULA, L. (Orgs.). Segurança Pública e violência: O Estado está cumprindo seu papel? São Paulo: Contexto. 1^a Ed, 2008, p.89-99.
- RICCIO, V. O Município e a Segurança: O Sistema Legal como Instrumento da Gestão da Ordem Pública. 2012. Disponível em: <http://profmoraes.files.wordpress.com>.
- ROSE, N.; MILLER, P. Governing the present. Cambridge: Polity Press. 2008.
- SEGURANÇA E CIDADANIA. Memórias do Pronasci: depoimentos ao Cpdoc. In:FERREIRA,M.M; BRITTO,A (Orgs.). Rio de Janeiro: FGV. 1^aed. 2010.
- SILVA, J.C. Manutenção da ordem pública e garantia dos direitos individuais: os desafios da polícia em sociedades democráticas. Revista Brasileira de Segurança Pública. São Paulo, ano 5, ed. 8, p.78-89, fev/mar. 2011.
- SOARES, L.E. Segurança Municipal no Brasil. In: SENTO-SÉ, J.T. Prevenção da Violência: O Papel das Cidades. Rio de Janeiro: Editora Civilização

Brasileira, 2005, p. 15-45.

SHORE,C.; WRIGHT, S. (eds). Anthropology of policy. Critical perspectives on governance and power. London and New York: Routledge, 1997, pp. 3-39.

WAISELFISZ, J.J. Mapa da violência 2013: Mortes matadas por arma de fogo. Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos. Flacso-Brasil.

WAISELFISZ, J.J. Mapas da Violência 2014: Os Jovens do Brasil. Rio de Janeiro: FLACSO, 2014. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf>. Acesso em: 18.abr.2015.

ZAVERUCHA, J. A Crescente Inserção das Forças Armadas na Segurança Pública. In: CRUZ, M.V.G.; BATITUCCI, E.C. Homicídios no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007, p. 25-50.

O JONGO E O SAMBA: DISCURSOS DE TERRITÓRIO E IDENTIDADE NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Pedro Simonard*
Walcler Lima Mendes Jr.**

RESUMO

Esta comunicação investiga a existência de uma possível função pedagógica da canção e dos ritos populares como agentes mediadores das relações “intra” e intergrupos sociais e étnicos sobre aspectos comportamentais de ordem e desordem na cidade. Busca-se constatar como a canção e o rito popular leem e propõem condutas de convivência nos espaços público e privado, produzindo uma pedagogia que tem a capacidade de configurar-se como o agente mediador que difunde imaginários de maneira mais e melhor atualizada e aproximada aos acontecimentos cotidianos. Em uma sociedade majoritariamente ágrafa, a palavra falada, cantada, assume um poder simbólico sem paralelos.

Palavras-chave: Jongo. Samba. Rito popular. Território.

THE JONGO AND THE SAMBA: SPEECHES OF TERRITORY AND IDENTITY IN THE CITY OF RIO DE JANEIRO

ABSTRACT

This paper investigates the existence of a possible pedagogical function of the song and folk rites as mediators of “intra” intergroup relations and on social and ethnic behavioral aspects of order and disorder in the city. The aim is to see how the song and the popular rite read and propose coexistence of conduct in public and private spaces, producing a pedagogy that has the ability to set yourself up as the mediator that spreads imaginary way more and better updated and brought into close proximity everyday events. In a largely unwritten society, the spoken word, singing, takes on symbolic power without parallel.

Key-words: Jongo. Samba. Popular rite. Territory.

LE JONGO ET LA SAMBA: DISCOURS DU TERRITOIRE ET DE L'IDENTITÉ DANS LA VILLE DE RIO DE JANEIRO

RÉSUMÉ

Cet article étudie l’existence d’une fonction pédagogique possible du chant et des rituels folkloriques en tant que médiateurs des relations intragroupes intergroupes et des aspects comportementaux sociaux et ethniques de l’ordre et du désordre dans la ville. Le but est de voir comment la chanson et le rite populaire lisent et proposent la coexistence de la conduite dans les espaces publics et privés, en produisant une pédagogie qui a la capacité de se mettre en tant que médiateur qui se propage imaginaire plus et mieux mis à jour et mis en contact Proximité événements quotidiens. Dans une société largement non écrite, la parole, le chant, prend le pouvoir symbolique sans parallèle.

Mots-clés: Jongo. Samba. Rite populaire. Territoire.

* Antropólogo e documentarista. Professor de Programa de Pós-Graduação Pleno I 1 do Programa de Pós-graduação em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas (SOTEPP) do Centro Universitário Tiradentes (UNIT/AL). Membro do conselho editorial da Editora Universitária Tiradentes. Pesquisador do Núcleo de Tecnologias Sociais do Instituto de Tecnologia e Pesquisa/ITP. Áreas de interesse: antropologia visual, cultura afro-brasileira, comunidades quilombolas, tradição, referências culturais materiais e imateriais. Contato: pedrosimonard@gmail.com

** Jornalista, documentarista e músico. Professor de Programa de Pós-Graduação Pleno I 1do Centro Universitário Tiradentes (Unit/Alagoas) e pesquisador colaborador do Instituto de Tecnologia e Pesquisa/ITP, atuando também no Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas (SOTEPP). Coordenador do Grupo de Pesquisa Nordestanças da UFAL, onde atua também como pesquisador. Contato: walclerjunior@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo busca estabelecer um diálogo entre práticas populares, ritos e canções, e as transformações sociais e urbanas na cidade em ritmo de metropolização. As vozes populares, expostas nas crônicas de periódicos, constantemente revisam seu posicionamento na forma de abordar o cotidiano dentro e fora do grupo étnico. Os pontos de jongo e as letras dos sambas também tratam deste cotidiano étnico e narram as mazelas e as vitórias no processo de reterritorialização pelos quais passam os compositores, suas famílias e suas comunidades. Os grupos étnicos não devem ser pensados como corpos isolados do resto da cidade: estes tanto propõem, quanto dispõe das transformações e episódios da cidade em ritmo de modernização/transformação, contribuindo para formatar o mapa simbólico/geográfico da cidade.

Propomos um foco sobre essas duas manifestações - - o jongo e o samba - que nos acompanham há muito tempo e que, grosso modo, estão relacionadas com as camadas mais pobres da população: o jongo, como voz de resistência daqueles desterritorializados e marginalizados pelo poder hegemônico e o samba, como gênero musical eleito para o diálogo entre poder oficial e classes populares urbanas. Entendemos que essas duas manifestações além de produzirem forte relação entre homem e território, operam para pessoas de dentro e de fora do grupo certa pedagogia de convivência, de uso e de ocupação da cidade, considerando aí, principalmente a quebra de estereótipos, de preconceitos e de valores estéticos eurocêntricos.

JONGO DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRITORIALIZAÇÃO

O jongo, também conhecido como caxambu, é um ritmo e uma dança praticados pelos escravizados e, contemporaneamente, por seus

descendentes desde, pelo menos, o século XIX¹. Até os primórdios do século XX era fortemente praticado no norte do estado de São Paulo, em todo o estado do Rio de Janeiro, na Zona da Mata de Minas Gerais e no sul do Espírito Santo o que significa em toda área rural onde havia uma forte e marcante presença de plantações de café e cana de açúcar nas quais, obviamente, havia grandes plantéis de mão de obra escravizada. Nestas áreas, o jongo estava organicamente inserido e fazia parte dos momentos de lazer dos escravizados, sendo dançado nos dias santos, feriados e outros dias festivos. Sua prática e transmissão dependem de uma profunda territorialidade sem a qual ele não consegue se reproduzir. Uma das características mais marcantes dos pontos² de jongo é o improviso cifrado, metafórico. O improviso muito não é uma característica exclusivo do jongo e está presente também no partido alto, por exemplo³. Mas a linguagem cifrada, o improviso cheio de metáforas é uma marca do jongo. Os improvisos e as metáforas narram o cotidiano do grupo social suas brigas, seus casos de amor, disputas, etc. Através do ponto, o jongueiro⁴ pode marcar um encontro amoroso ou avisar alguém de algum perigo que o espreita. Durante a escravidão, por meio dos pontos os escravizados marcavam fugas e vituperavam o senhor e o feitor. Como a linguagem metafórica não era compreendida por outros que não os jongueiros os escravizados sentiam-se seguros para tramar seus enredos. Os pontos de jongo, tudo aquilo que é cantado e/ou falado pelo jongueiro durante uma roda de jongo, possuem diversas metáforas que só podem ser decifradas por aqueles que conhecem os códigos e valores do grupo de jongueiros e do território no qual vivem. Território aqui é compreendido como o local no qual um grupo social, um grupo étnico ou uma comunidade se reproduz socialmente, economicamente, politicamente, culturalmente e biologicamente. O território “inspira uma identificação (positiva) e a efetiva ‘apropriação’” (HAESBAERT, 2004,

1 Para consultar os aspectos históricos do jongo, ver Carvalho (1998, 2000), Gandra (1995), Lara e Pacheco (2007), Ribeiro (1984), Rios e Mattos (2005), Simonard (2009, 2010a, 2010b, 2011 e 2013).

2 Ponto é tudo o que é cantado ou falado pelo mestre jongueiro durante uma roda.

3 O improviso marca presença em várias referências culturais de origem afrodescendente no Brasil e em todas as regiões brasileiras. No Sudeste, além do jongo e do partido alto, encontramos improviso no calango, no funk e no hip hop. Na região nordeste, no coco de roda, na embolada, no desafio entre violeiros, entre outros.

4 Jongueiro é o termo que identifica aquele que canta ou fala pontos de jongo ou àqueles que participam de uma roda de jongo.

p.1) naqueles que nele convivem, se reproduzem e usufruem de tudo aquilo que ele pode prover. O território é um “espaço-processo” socialmente construído multifuncional (*ibidem*). Ainda segundo Haesbaert, como ele é o “espaço-processo” no qual um grupo ou comunidade se reproduz de diversas maneiras, todo território é, simultaneamente, funcional – porque é nele que as pessoas constroem seus lares, plantam e colhem o que necessitam, armazenam seus bens – e simbólico – porque é nele que as relações de poder, de parentesco e de amizade se concretizam e as referências culturais imateriais se manifestam e se transmitem entre as gerações. Estabelece-se, assim, uma capilaridade entre o grupo social ou étnico e o território onde este se reproduz.

Em cada um dos territórios onde o jongo se manifestava ou ainda se manifesta existem características específicas, particularidades próprias ao jongo territorializado que pode ser um toque diferenciado do tambor, modo de dançá-lo e, sobretudo, as narrativas históricas e “mágicas” de cada território. Estas diferenças externavam a capilaridade dos grupos com seu território e relação que estabeleciam – grupos e territórios – entre si.

Com a Abolição da Escravidão iniciou-se uma enorme migração de libertos que abandonaram as economicamente decadentes áreas das plantations de café e cana de açúcar rumo ao Rio de Janeiro. Durante este deslocamento, jongueiros dos diversos territórios espalhados pelas regiões acima citadas convergiram para os morros da cidade, trazendo consigo as particularidades do jongo de cada território. Este processo desencadeou três consequências. A primeira foi uma desterritorialização do jongueiro e do jongo que, obrigados a abandonarem seu local de origem, passaram por um momento de perda identitária e de conteúdo simbólico. Em seguida, uma reterritorialização nos morros e comunidades marginalizadas no Rio de Janeiro, onde encontraram jongueiros de outras regiões aos quais se uniram para cantar,

dançar e tocar jongo. Esta reterritorialização deu-se sob condições diferentes em um novo “espaço-processo” que gerou novas formas de reprodução simbólica, política, econômica, social e cultural. Desta interação surgiu um jongo urbano que esteve presente em diversos morros da cidade, mas que, devido à proibição de crianças participarem das rodas de jongo – o que dificultou a transmissão do jongo para as novas gerações⁵ – foi desaparecendo aos poucos destes territórios. Outro elemento conjuntural que contribuiu o quase desaparecimento do jongo foi a concorrência do samba no mercado simbólico: a partir dos anos 1930, com a gravação de sambas pelos cantores da Rádio Nacional, com a difusão de sambas pelas ondas do rádio, com compra e venda de composições de samba que geravam renda para os sambistas mais pobres e com a criação das escolas de samba, o samba passa a ser reconhecido como a grande manifestação cultural negra do Brasil, relegando o jongo a um papel secundário. Hoje em dia, o principal remanescente deste jongo urbano é aquele encontrado no morro da Serrinha, em Madureira, zona norte da cidade. Lá existe um grupo jongueiro, o Jongo da Serrinha, que promoveu algumas alterações no ritmo e na dança⁶. Este jongo possui algumas diferenças marcantes frente daquele encontrado em outros territórios jongueiros rurais nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santos. Novos instrumentos foram introduzidos. Além do trio básico do jongo – os dois tambores (candongueiro e caxambu) e o chocalho – foram introduzidos vários outros instrumentos, cujo maior ou menor uso depende dos locais onde vão se apresentar. Os tambores permanecem em qualquer tipo de apresentação porque cumprem funções simbólicas importantes: além de serem um forte índice de “africanidade” ou de origem africana, eles cumprem a função simbólica de estabelecer o elo de ligação entre os vivos e as almas dos seus ancestrais durante a realização da roda de jongo⁷. Na dança foi criado um passo chamado

⁵ O jongo tradicional possuía fortes componentes mágicos. Acreditava-se que o jongueiro que conhecia profundamente a cultura jongueira era capaz de proferir palavras mágicas que podiam enfeitiçar os participantes da roda. Com medo do feitiço, os mais velhos proibiam às crianças de participarem das rodas. Sobre este tema, ver Gandra (1995), Ribeiro (1984) e Simonard (2011 e 2013).

⁶ Sobre os grupos jongueiros que existem na Serrinha, consultar Gandra (1995) e Simonard (2011 e 2013).

⁷ Apesar de ser profano, o jongo possui elementos sagrados que são importantes para o processo de transmissão para as gerações mais jovens. Sobre este tema ver Gandra (1996), Ribeiro (1984) e Simonard (2013).

“tabiado” ou “mata barata” (SIMONARD, 2013). Contudo, a mudança mais significativa ocorrida no jongo urbano foi a eliminação de todos os “elementos mágicos”, as “palavras que ferem”⁸ para que as crianças pudessem participar das rodas – e, assim, sua transmissão oral não fosse interrompida – e para que pudessem ser atraídos para a prática do jongo jovens da classe média, assegurando um mercado sem o qual, talvez, o jongo já estivesse completamente desaparecido da cidade do Rio de Janeiro (SIMONARD, 2013).

A terceira e última consequência foi uma multiterritorialização do jongo. Enquanto referência cultural, o fato de ter migrado para a área urbana da metrópole não fez com que ele desaparecesse por completo do interior dos estados onde ele ainda é encontrado. É bem verdade que hoje existem muito menos territórios jongueiros do que havia antigamente: a migração, o preconceito e a chegada ao “mercado” cultural de outros ritmos contribuíram para que muitos territórios jongueiros desaparecessem e que os jovens tivessem “vergonha” ou simplesmente não se interessassem pelo jongo. Também é verdade que os jovens jongueiros continuam a ser atraídos pelo samba, o funk e o hip hop, mas isto não os impede de continuar a praticar o jongo que, hoje, pode ser encontrado em ambientes urbanos e rurais, contribuindo para a organização política e cultural dos habitantes desses territórios⁹. Estes múltiplos territórios se inter-relacionam, se influenciam e caminham juntos na luta política. Como resultado deste trabalho, em 2005 o jongo foi declarado patrimônio imaterial do Brasil¹⁰ e, em 2007, foi formado o Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu.

CARNAVAL E SAMBA: MULTITERRITÓRIOS

Ainda que comumente classificado como manifestação de origem popular, o carnaval no Brasil, ou melhor, o espaço do carnaval no Brasil, articulou interesses, conflitos e roçagares

entre classes sociais que em nenhuma outra circunstância perceberam-se tão próximas. Durante o século XIX o carnaval foi marcado por debates em torno do Entrudo, a guerra de limões, que a princípio se propunha (como toda festa mundana de matriz medieval) a confundir hierarquias e a instituir um hiato, um respiro, uma suspensão no rigor da ordem urbana de uma sociedade colonial e cortesã a caminho da modernidade e da República¹¹. Porém, como em toda zona de conflito, o espaço do Entrudo não era assim tão óbvio. Para certa historiografia, apesar do afrouxamento das normas e códigos de conduta, a festa do Entrudo continuava reproduzindo a segregação e as distâncias sociais, marcadas pela rigidez hierárquica da sociedade carioca oitocentista.

Membros da elite podiam lançar projéteis e líquidos sobre escravos, por exemplo, mas a esses restava rirem-se das brincadeiras sem nunca revidar. Nas ruas realizavam-se as batalhas entre negros e entre empregados do pequeno comércio[...]. As moças, vigiadas e cerceadas na vida cotidiana, aproveitavam-se do relaxamento carnavalesco para entrar em contato com rapazes do seu nível social e, deste modo, estabeleciam-se relações matrimoniais de interesse das famílias. Dentro das casas brincavam as famílias, respeitando-se as diferenças de nível econômico e social e utilizando-se de projéteis mais sofisticados, como as laranjas e limões de cheiro, enquanto nas ruas, os negros, os pobres, os ambulantes as prostitutas e os moleques molhavam-se, e sujavam-se com polvilho, pós de barro, águas de chafarizes e de sarjetas e um ou outro limão de cheiro roubado das casas senhoriais. Desse modo seria mais acertado falar dos vários entrudos em lugar de tentar reduzir as brincadeiras carnavalescas cariocas deste período a uma única manifestação (FERREIRA, 2005, p.30).

Dessa forma, o Entrudo pode ser lido como

8 Este é o significado da palavra jongo segundo Slenes (2007).

9 Sobre o jongo como elemento base de organização da luta política dos jongueiros ver Simonard (2010 a b).

10 Consultar IPHAN (2007) e Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu (2013).

11 O tal brinquedo de Entrudo/ Que lhe chamam carnaval/ É uma idéia infernal/ Confundem-se hierarquias/ É tudo igual em três dias/ Há um cisma entre o povo/ Que são dias de loucura/ E que sofra a criatura/ Que não gosta do brinquedo/ (...) Oh! e o que mais revolta/ É ver ousado pretinho/ Vir jogar seu limãozinho/ Na linda branca donzela/ Que inculta chega à janela/ Vir de lá um sevandija/ Um devasso, um beberrão/ Macular com negra mão/ O seio da castidade/ E prosseguir com a maldade. (E. de Sá. *O Mágico*, 29 de fev. de 1852).

uma festa partida: a sinhá-moça que oferta delicadamente um limão de cheiro ao galante cavalheiro sob a sacada do sobrado, e a lambança dos moleques de rua jogando água de sarjeta numa escrava que equilibra com dificuldade o cesto de roupa limpa sobre a cabeça. Festa partida ou não, o fato é que, a partir da segunda metade do século XIX, o carnaval começou a representar uma ameaça e suscitar medidas de controle. Ainda assim, em nenhum momento, por nenhuma autoridade, é proposta sua extinção. Propõe-se, isto sim, seu controle, sua domesticação, de maneira que a festa de características portuguesa, medieval e pública fosse se afrancesando, aburguesando e, dentro do possível, privatizando-se. Dos bailes de máscara nos clubes à Rua do Ouvidor em meados do século XIX aos desfiles de corsos pela recém inaugurada Avenida Central em 1906, a história do carnaval é a história do controle e adestramento da diversão, da festa pública, segundo os critérios morais da elite nacional. A questão é que, no decorrer do processo de aburguesamento e modernização da sociedade, tais critérios também se apresentaram bastante diluídos, difusos e confusos tal qual os corpos em movimentos carnavalescos. Haja vista que a mesma Avenida Central dos corsos de luxo assistiu, pari passu, a chegada dos ranchos e cordões populares deslocando, em dias de festa, o subúrbio para o centro (Velloso, 2004). Fenômeno parecido ocorreu com o jongo quando, ao final dos anos 1960, membros da família Monteiro do morro da Serrinha resolveram criar um grupo para preservar o jongo e para ensiná-lo aos filhos da classe média carioca. A partir de então, o jongo passou a frequentar teatros e o circuito cultural carioca, sobretudo os bairros da Lapa e de Santa Tereza, fenômeno estudado por Gandra (1995) e Simonard (2013).

Podemos afirmar que os anos da Belle-Époque carioca marcam um período de redefinição da identidade nacional. O povo ocupando a rua, o ritmo do capitalismo, a urbanização, a fábrica, as condições do trabalho assalariado, as possibilidades de prazer, luxo e erotização que a cidade oferece aos corpos citadinos são fatores que colaboram para a formação de uma representação

da identidade nacional sintetizada na cidade, em particular no Rio de Janeiro, que se inspira nas metrópoles do mundo – Paris, Nova York, Buenos Aires, Londres. O Brasil não seria mais representado pelo índio vigoroso e europeizado de José de Alencar, pelo banto africano ou pela mestiça orientalidade ibérica. A construção da nova identidade nacional entre os anos da Belle-Époque, é marcada por dois períodos distintos. Nas décadas iniciais, por uma negação de tudo o que remetesse ao primeiro esforço de invenção de uma história do Brasil, que data do século XIX e aponta para nossas raízes étnico-culturais, o índio, o africano e o português. Depois, a partir dos anos 1920, por uma re-aceitação desses mesmos três elementos originais, que, de elementos de opróbrio e vergonha, transformam-se – dentro dessa nova concepção de construção do Brasil – em fatores de orgulho, responsáveis por nosso hibridismo e originalidade. Exemplos não nos faltam: o primitivismo nos quadros de Tarsila, o anti-herói Macunaíma, os instrumentos de congada na orquestraçāo de Villa-Lobos, e, claro, a incorporação do maxixe, do samba e do choro na vida social dos salões da elite carioca. Chiquinha Gonzaga e seu Corta-Jaca, Donga e seu Pelo telefone e a poesia de Patativa do Assaré adentram a vida dos salões e saraus da alta sociedade carioca.

O MORRO E A FAPELA COMO TERRITÓRIOS MULTISIGNOS

Até aqui contamos a história das vozes e manifestações de uma elite intelectual e até certo ponto política que lê e produz uma representação da cultura e da sociedade brasileira, incorporando elementos da linguagem e das manifestações ditas populares. Porém, é certo que o objeto lido, em se tratando de um recorte social, em se tratando de pessoas, também tem a capacidade não só de se autorreler, como ler o outro. A produção de signos¹² e símbolos¹³ de uma cidade – ainda mais uma cidade, Capital Federal, que se pretendia síntese de um território do tamanho do Brasil – ocorre pelo entrecruzamento de olhares e vozes, umas mais, outras menos privilegiadas no acesso

12 Signo sob a leitura de Wittgenstein que incorpora o significante (coisa) e o significado (o que se diz da coisa) tendo em vista que são construídos de forma simultânea pelo sujeito no ato de produção do signo.

13 Símbolo como a parte representativa a ser destacada do todo (TUAN, 1980).

aos meios de produção, difusão e amplificação dos signos e símbolos. Ainda assim, o espaço cognitivo das representações é, por sua natureza múltipla, um lugar de conflitos gerados por opiniões antagônicas, leituras não consensuais sobre cada novo fato, objeto, fenômeno, ação que se incorpora ao repertório dos acontecimentos cotidianos.

O morro, a favela, por exemplo, pode ser lido de infinitas nuances, dentro de um gradiente de representações que varia dos tons mais pessimistas – morro, lugar do degredo, da barbárie, da violência desmedida, da falta de Estado, das condições insalubres, lugar onde a cidade não chega – até as tonalidades mais amenas e amorosas – morro, lugar do samba, da poesia, do amor pertinho das estrelas, das relações de vizinhança e compadrio, das amizades desinteressadas, da alegria franca e do trabalho duro e honesto. É claro, que as mensagens emitidas através das letras dos sambas e pontos de jongo que colaboraram na construção desse imaginário foram contaminadas por todas os matizes de discursos provenientes de múltiplos sujeitos. Porém, pode-se afirmar que a apologia da vida do morro como contraposição à vida na cidade, para o bem ou para o mal, é uma construção, cujos primórdios, tem como principal plataforma o cancionero popular, em particular o samba. Os jongueiros da Serrinha também deram sua contribuição para a construção de um imaginário positivo sobre o morro:

Ô Guiomar, ô Guiomar
O jongo não é de “buia” Guiomar,
Segura a toada pra durar.

O nosso jongo tem harmonia,
Na Balaíada em casa de Vó Maria,
O caxambu toca até o raiar do dia,
Eu danço jongo umbigando com Sá Maria.

Na beira do poço, onde mora Guiomar,
Mamãe sereia mora no fundo do mar,
Segura nosso jongo Guiomar,
Não deixa o nosso jongo se afundar.

Segura angoma olha a toada,

Bate “paó” rapaziada.

Eu improviso o jongo meu camarada,
Meu caxambu toca até de madrugada

(Guiomar - autor desconhecido)

Neste ponto, elementos do território jongueiro são reverenciados. Balaíada é a rua principal da Serrinha. Nela moraram algumas das figuras proeminentes da comunidade e onde foi fundado o GRES Império Serrano, onde foi construída a primeira quadra desta escola de samba e onde se encontrava a casa e o terreiro de umbanda de Vovó Maria Joana Monteiro – a Vó ou Sá Maria do ponto acima – uma das mais importantes, senão a mais importante, mãe-de-santo desta comunidade, além influenciar esta comunidade com participação ativa na organização das festas, ladainhas e folguedos¹⁴

O morro é o local onde imperam a “harmonia”, onde as pessoas confraternizam-se “até o raiar do dia”.

Desde a criação das primeiras Escolas de Samba, o morro passa a produzir uma voz própria que não mais está confinada às suas fronteiras, ao contrário, derrama-se sobre a cidade abaixo, ora chocando-se ora somando-se com as outras vozes que a cidade produz.

Benjamim Costallat, em *A favela que eu vi*, de 1924, exclama “Deus protege a favela!”, para depois afirmar que a favela merece a proteção divina por que ela é alegre em sua miséria. “Aquela gente que não tem nada dá uma profunda lição de alegria àqueles que têm tudo”. Mais adiante torna a criticar a sociedade burguesa consumista e blasé: “A favela que, samba quando deveria chorar, é um maravilhoso exemplo para aqueles que têm tudo e que ainda não estão satisfeitos”. Alguns anos antes, João do Rio em visita ao morro de Santo Antônio no Centro do Rio de Janeiro, através da ambiguidade de seus comentários, ora carregados dos preconceitos da moral burguesa, ora não, nos dá uma ideia do quanto árduo não foi o percurso do morro na construção de seus laços afetivos e identitários:

E quando de novo cheguei ao alto do morro,
dando outra vez com os olhos na cidade, que

14 Sobre aspectos geográficos e sociais da Serrinha, ver Gandra (1995), Grupo Cultural Jongo da Serrinha (2002) e Simonard (2013).

embaixo dormia iluminada, imaginei chegar de uma longa viagem a um outro ponto da terra, de uma corrida pelo arraial da sordidez alegre, pelo horror inconsciente da miséria cantadeira, com a visão dos casinhotos e das caras daquele povo vigoroso, refestelado na indigência em vez de trabalhar, conseguindo bem no centro de uma grande cidade a construção inédita de um acampamento de indolência, livre de todas as leis. De repente, me lembrei de que a varíola cairia ali, ferozmente, que talvez eu tivesse passado pela toca de variolosos. Então apressei o passo de todo. Vinham a empalidecer na pérola da madrugada as estrelas palpitantes e canoramente galos cantavam por trás das ervas altas, nos quintais vizinhos (RIO, 2006, p. 140).

Apesar da bela crônica, o morro de Santo Antônio acabou tendo o mesmo triste fim do morro do Castelo, foi posto abaix e sua população expulsa. O tragicômico da história é que em 1921 o morro de Santo Antônio, chegou a ser cotado, a exemplo do Pão de Açúcar e do Corcovado, para receber a estátua do Cristo Redentor.

Orestes Barbosa, compositor de Chão de Estrelas faz o seguinte comentário sobre a Favela:

Há sem dúvida, duas cidades no Rio. A misteriosa é a que mais me encanta. Eu gosto de vê-la e senti-la na luta contra a outra – a cidade que todos têm muito prazer em conhecer... Tão viciado e tão perverso quanto a Favela, Botafogo não entusiasma porque é postizo (BARBOSA, 1993, p.115).

Antônio Maria (2002) na década de 60 observando a difícil convivência entre ricos e pobres na Lagoa Rodrigo de Freitas, antes da remoção da Favela da Catacumba, diria que

só uma coisa os une: a lagoa, que todos gostam de olhar, com a mesma humildade, o mesmo consolo e o mesmo enlevo, a mesma fortuna. Só a beleza nivela os homens economicamente desnivelados (MARIA, 1994, p.168).

Antônio Maria, compositor de Manhã de Carnaval e Samba de Orfeu, encerra a crônica

afirmando que “a humanidade está necessitando urgentemente de afeto e milagre”. O mesmo afeto que sambas e jongos fazem referência ao descreverem seu “lugar” e sua “gente”.

Quando o lugar se torna fonte de inspiração e criação de ícones próprios como Cartola, Nelson Cavaquinho, Sinhô, Tia Ciata, Noel Rosa, Carlos Cachaça, Madame Satã, Mano Elói Antero Dias, Vovó Maria Joana Monteiro, Tia Eulália, Mestre Darcy do Jongo da Serrinha ou de espaços históricos como o Buraco Quente, o Pendura-a-saia, o Cabaré dos Bandidos, a rua Balaiada e todos os personagens e símbolos que permitem a produção de uma cartografia afetiva desse lugar; quando tal fenômeno se põe em andamento, percebe-se a importância da memória coletiva, como fio condutor, prolongando a memória do indivíduo para além do seu tempo de vida, perpetuando-a, colando-a com a perenidade dos símbolos afetivos do lugar, que, por sua vez, convida a toda hora, este mesmo indivíduo, a ser ator e audiência do espetáculo urbano, autor e leitor da escrita afetiva da história do lugar.

A partir dos anos 1920, o samba exalta o morro como lugar de pertencimento, de paz, por imagens de natureza singela, de gente honesta, alegre, trabalhadora, romanceando a malandragem, as relações de apreço entre moradores, a beleza da cabrocha, da mulata, o gingado, o luxo das fantasias e a exuberância das escolas que cresciam na simplicidade e na pobreza cotidiana. A despeito da correspondência com a experiência cotidiana, muitas vezes carente e violenta, essas representações fortaleciam vínculos. Por sua vez, os jongueiros trazem consigo do interior para a capital as referências e memórias de seu território de origem e criam novos elementos que falam da dor e do prazer do novo território que está sendo construído cotidianamente no embate com o urbano, com as relações de produção capitalistas, com as relações de poder existentes na cidade grande. A letra do jongo Vapor na Paraíba fala desta mudança e das memórias originadas no território de origem e no espaço urbano.

Vapor berrou na Paraíba,
Chora eu, chora eu Vovó.
Fumaça dele na Madureira,

E chora eu.

Vapor berrou piuí, piuí.
Ô irê, irê, irê,
Ô irê, irê, irê.

Quando eu entro num jongo e começo a cantar
Segura Iôiô e Iáíá
Logo da minha vozinha começo a lembrar
Segura Iáíá

Toca minha gente esse jongo que eu quero escutar
Segura Iôiô e Iáíá
Nesse balanço gostoso eu vou me acabar
O vapor berrou piuí, piuí

(Vapor na Paraíba - Vó Teresa)

Este ponto é de autoria de Vó Teresa, falecida em 1979 aos 115 anos¹⁵, nascida em Paraíba do Sul, limite entre a Região Serrana e o Vale do Paraíba fluminenses. Segundo o Grupo Cultural Jongo da Serrinha (2002), neste ponto ela fala da saudade de sua terra natal e do trem que a levou de Paraíba do Sul até Madureira, até o morro da Serrinha. Pela janela da “maria fumaça”, enquanto via a fumaça sendo expelida pela sua chaminé, ela se recordava dos vapores que navegavam o rio Paraíba do Sul e que levavam a produção das fazendas de café do vale até o porto do Rio de Janeiro. O jongo e seu “balanço gostoso” servem para aplacar a tristeza da lembrança dos parentes e do local de origem.

Assim, sem esquecer-se da evidente miséria material e dos verdugos físicos que a labuta impõe a classe popular que habita a favela, podemos crer na existência igualmente palpável de um morro construído pelas letras das canções e pelo vai e vem dos corpos nos ritos populares, a doar significado e a reforçar laços de pertencimento e vizinhança, principalmente, a seus habitantes, mas também aos outsiders, os moradores da cidade de asfalto, que passam a ler o morro

também sob o verniz de seus sujeitos próprios, compositores, carnavalescos, jongueiros, artistas populares que, por vezes caem nas graças do rádio e da indústria cultural. Logo, podemos afirmar que as representações que o morro inspira cria míticas¹⁶ e tradições próprias suficientemente fortes para se sustentarem no imaginário de seus moradores de forma positiva, dando fôlego ao sentido de comunidade e participação na continuidade histórica do lugar.

Habitada por gente simples e tão pobre
Que só tem o sol que a todos cobre
Como podes Mangueira cantar
Pois então saiba que não desejamos mais nada
A noite e a lua prateada
Silenciosa ouve as nossas canções
Tens lá no alto um cruzeiro
Onde fazemos nossas orações
E temos orgulho de ser os primeiros campeões
Eu digo e afirmo que a felicidade aqui mora
E as outras escolas até choram invejando a sua posição
Minha mangueira na sala de recepção
Aqui se abraça o inimigo como se fosse um irmão.
(Sala de recepção – Cartola)

Mangueira teu cenário é uma beleza, que a natureza criou,
O morro com seus barracões de zinco,
Quando amanhece que esplendor!
Todo mundo te conhece ao longe pelo som do teu tamborim
E o rufar do teu tambor...Chegou ô ô... a Mangueira chegou ô ô
(Exaltação à Mangueira – Enéas da Silva e Aluísio da Costa)

CONCLUSÃO

O enfraquecimento de práticas de afirmação local

15 Grupo Cultural Jongo da Serrinha (2002).

16 “Locais próximos ou distantes, em diferentes escalas, mesmo não vividos pessoalmente, podem se tornar lugares concebidos ou míticos a partir dos relatos ou quando cantados, na medida em que haveria, neste tipo de comunicação uma certa relação de intimidade. (...) O lugar mítico situado em um dos níveis mais sofisticados do pensamento humano, diz respeito aos eldorados ou terras fantásticas relativas aos projetos irrealizáveis ou cultivado como um éden a ser alcançado nesta ou em outra dimensão” (Mello, 2006).

que trazem consigo certo caráter pedagógico de fixação do laço comunitário, como o samba e o jongo, pode ser interpretado como uma das causas da requalificação da violência em territórios de ocupação popular. Para Peralva (2000), trata-se de um círculo vicioso, entre a quebra dos vínculos de comunidade, sentido de continuidade histórica entre pessoas e lugar, e o enfraquecimento das representações – expressões artístico-culturais que exaltam o lugar e sua gente. A primeira consequência disso é reforçar a repercussão do conceito de violência urbana adotado pelo noticiário e pelo transe dos jornalistas. Peralva (2000) observa que as transformações político-econômico-sociais que ganham corpo a partir dos anos 80, favorecidas em grande parte pela reabertura política, geram uma mudança radical na forma de inserção social do pobre. A autora propõe que um modelo burguês, individualista, consumista, regido pelo signo do arrivismo que beira a barbárie, surge, não só como alternativa na forma do pobre inserir-se na sociedade, mas como contaminação do modelo comunitário anterior. O consumo substitui a forma de inserção social anterior, baseada nos laços de vizinhança, coletividade, emprego e trabalho regular – muitas vezes do operário fabril que se caracterizava não só como um indivíduo integrado a sua família e vizinhos, mas também por seu vínculo de trabalho. Esse vínculo – representado pelo sindicato, cuja ação política se dava ali, no ambiente de trabalho, no meio de iguais – fazia das conquistas por melhores condições de classe um exercício constante da coletividade, com características de ação democrática, afirmativa e participativa. Porém, os anos 1980 vão ser marcados por esse ponto de inflexão do rompimento de relações comunitárias arcaicas e da adesão simbólica do pobre ao modelo de consumo burguês. Vão-se os tempos em que o luxo ou consumo conspícuo da elite era lido pelas classes populares como imoral, prática de gente fútil, de sentimentos superficiais e mesquinhos, como atestam as canções abaixo. A primeira fala da falta de honestidade que orbita o modelo de vida dedicado a subir de padrão econômico sob qualquer circunstância. A segunda fala dos laços de conhecimento e solidariedade que se estabelecem entre indivíduos da comunidade.

Você tem palacete reluzente tem joias e criados
a vontade
Sem ter nenhuma herança ou parente
Só anda de automóvel na cidade
E o povo já pergunta com maldade...onde está
a honestidade?
O seu dinheiro nasce de repente
E embora não se saiba se é verdade
Você acha nas ruas, diariamente, anéis,
dinheiro e felicidade
Vassoura dos salões da sociedade
Que varre o que estiver na sua frente
Promove festivais de caridade
Em nome de qualquer defunto ausente
(Onde está a honestidade – Noel Rosa)

O Antonico, vou lhe pedir um favor,
Que só depende da sua boa vontade
É necessário uma virada pro Nestor
Que está vivendo em grande dificuldade
Ele está mesmo dançando na corda bamba,
Ele é aquele que na Escola de Samba,
Toca cuíca, toca surdo e tamborim,
Faça por ele como se fosse por mim
(Antonico – Ismael Silva)

O processo de esgarçamento do tecido comunitário que se agudiza a partir da década de 80 (Peralva, 2000) tem muitos aspectos em comum com o arrivismo da sociedade do Rio de Janeiro do início do século XX analisado por Sevcenko (1995), em sua interpretação do comportamento da sociedade urbana no período. A diferença é que, enquanto na sociedade da Belle-Époque carioca, o arrivismo social está circunscrito à elite ou no máximo a uma classe média, ou pequena burguesia que aprende devagar os códigos e valores dos salões da alta burguesia, nos anos 80, essa adesão se expande democraticamente - pelo menos em caráter fantasmagórico, em que a mercadoria se apresenta como quimera nos comerciais da televisão já presente em 100% dos lares brasileiros - para as classes pobres e miseráveis, rompendo laços de convivência e afeto fundados no modelo arcaico ou comunitário.

Assume-se nesta apresentação a importância pedagógica de se reforçar sentidos (SANTOS,

2006) de símbolos fixos como o Bondinho do Pão de Açúcar, “hoje o Pão de Açúcar está mais acolhedor, tomem seus lugares no Bondinho por favor” (Bondinho do Pão de Açúcar – Johnny Alf), como o Maracanã, “domingo, eu vou pro Maracanã, vou torcer pro o time que sou fa” (O campeão – Neguinho da Beija-Flor), como a Confeitaria Colombo, “o velho na porta da Colombo, foi um assombro, sassaricando” (Sassaricando - Luiz Antônio, Zé Mário e Oldemar Magalhães) ou como a Avenida Central (Rio Branco), “encontrei o meu pedaço na Avenida de camisa amarela, cantando a Florisbela...” (Camisa Amarela – Ary Barroso). Estes símbolos fixos interagem com os fluxos (SANTOS, 2006) que representam o consumo, o movimento, a circulação e a distribuição de coisas e de pessoas no espaço geográfico da cidade. Os “fixos” são a marca do homem no espaço que ocorre de duas formas: pela construção arquitetônica que interfere diretamente no meio ambiente (prédios, túneis, pontes, avenidas, aterros) ou pelo simples ato de conferir significado extra a elementos da natureza (como o significado especial de uma montanha como o Corcovado ou o Pão de Açúcar; de uma pedra como a Pedra da Gávea ou a Pedra Bonita; de uma praia como Copacabana ou Barra da Tijuca; de uma lagoa como a Rodrigo de Freitas ou a de Marapendi). Por isso Santos afirma que os “fixos” ao mesmo tempo provocam e necessitam da atenção dos fluxos.

Dentro das representações possíveis que a cidade permite sobre seus “fixos”, o compositor Braguinha, sem imaginar no que a Barra da Tijuca se transformaria, compôs, em 1957, a marchinha Vai com jeito, quando a Barra não passava de um conjunto inóspito de areais e matagais à beira-mar, classificada, a exemplo da Ilha de Paquetá e do Joá, como espaço público discreto e reservado para práticas sexuais: “se alguém lhe convidar, pra tomar banho em Paquetá, pra piquenique na Barra da Tijuca ou pra fazer um programa no Joá, menina vai, com jeito vai, se não um dia a casa cai” (Vai com jeito – Braguinha). (Observação pertinente: a transformação que os três “fixos” sofreram impossibilitaram, hoje em dia, qualquer dos três convites à menina da música: Paquetá está poluída, a Barra superpovoada e o Joá virou zona de risco, com alto índice de assaltos).

A partir dos anos 1920, o samba cantou a

cidade desejada, exaltando o morro como lugar de paz, de natureza singela, de gente honesta, alegre, trabalhadora, romanceando a boa malandragem, as relações de apreço entre moradores, a beleza da mulher cabrocha, a morena, a mulata, o gingado, o luxo das fantasias e a exuberância das escolas que cresciam no ventre da simplicidade daquela gente humilde. A partir deste mesmo período, os jongueiros migrantes cantaram as dores e as delícias de seus processos de reterritorialização na Capital Federal que crescia e, concomitantemente, numa dialética rápida e voraz, os excluía e os incluía na sua geografia, nas suas narrativas, na sua construção simbólica. Ainda que não correspondessem a realidade de fato, essas representações fortaleciam vínculos e solidificavam o desejo do pobre pela cidadania e reconhecimento social que lhes eram, desde o início do século, sistematicamente, negados pelas elites do poder constituído.

A mudança que Peralva (2000) observou nos anos 1980, agudiza-se, fazendo com que a imagem do morro se turve. Ainda que manifestações como o samba e o jongo, façam-se presente nas quadras, nos barracões, nos terreiros e nos espaços do carnaval, o fato é que o morro, cada vez mais, convive de forma normativa com a violência, seja oficial, UPPs, polícia e exército, seja local, tráfico e milícias, tornando-se o locus simbólico da violência urbana. Quebrar esse estereótipo que se incorpora e se materializa no inconsciente coletivo é condição primeira para a retomada de valorização do ethos comunitário, valorização dos espaços cognitivos de representação, tornando espaços historicamente marginalizados como o morro, os bairros populares, os subúrbios como espaços regidos por princípios de resistência local, constituída a partir de um discurso autoral de seus sujeitos locais.

Eduardo Portella, em Rio, síntese aberta, assume que a cidade se desencantou:

A cidade perdeu, a uma só vez, a alma e a aura. A primeira porque deixou que se degradassem as relações interpessoais, (...) a segunda porque se entregou às fantasiosas promessas de eficácia do produtivismo mais cego. Por isso busca reverter a experiência de desencantamento mais até do que alinhar o esforço de reconstrução (PORTELLA, 1998,

p.159).

Os versos do compositor e cronista Antônio Maria vão afirmar o contrário.

Vento do mar em meu rosto e o sol a queimar,
queimar

Calçada cheia de gente a passar e a me ver
passar

Rio de Janeiro, gosto de você, gosto de quem
gosta

Desse céu, desse mar, dessa gente feliz

Bem que eu quis escrever um poema de amor
e o amor

Estava em tudo o que eu vi em tudo o quanto
eu amei

(Valsa de uma cidade – Ismael Netto e Antônio
Maria)

Jongo da Serrinha. CD-livro. Rio de Janeiro:
Grupo Cultural Jongo da Serrinha, 2002.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios à
multiterritorialidade Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>>. Acesso
em: 29 set. 2014.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO
E ARTÍSTICO NACIONAL/IPHAN. Dossiê
IPHAN 5: Jongo no Sudeste. Brasília: IPHAN,
2007.

LARA, S. H. e PACHECO, G. (eds.). Memória do
jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein.
Vassouras, 1949. Rio de Janeiro: Folha Seca,
Campinas, SP: CECULT, 2007.

LOPES, N. Bantos, malês e identidade negra. Rio
de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

_____. O Negro no Rio de Janeiro e sua tradição
musical. Rio de Janeiro: Pallas, 1992.

MARIA, A. Com vocês, Antônio Maria. São
Paulo: Paz e Terra, 1994.

MELLO, J.B.F. Espaços da escuridão e lugares
da luminosidade na perspectiva humanística em
geografia Disponível em: <http://www.igeo.uerj.br/VICBG-2004/Eixo3/E3_048.htm>. Acesso
em 26 jan. 2006).

PERALVA, A. Violência e democracia: o
paradoxo brasileiro. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PONTÃO DE CULTURA DO JONGO/
CAXAMBU. Ação Coletiva. Disponível em:
<<http://www.pontaojongo.uff.br/acao-coletiva>>.
Acesso em: 14 nov. 2012.

RIBEIRO, M. de L. B. O jongo. Cadernos de
folclore. Rio de Janeiro: FUNARTE; Instituto
Nacional do Folclore, nº 34, 1984.

PORTELLA, Eduardo. Rio, síntese aberta.
Revista Tempo Brasileiro, v.132, jan-mar:159-66,
1998.

RIO, J. do. Os livres acampamentos da miséria.
Vida Vertiginosa. São Paulo: Martins Fontes,
2006. p. 131-140.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, O. Ban-ban-ban! Rio de Janeiro:
Secretaria Municipal de Cultura, Departamento
Geral de Documentação e Informação Cultural,
Divisão Editorial, 1993.

CARVALHO, J. J. de. A tradição mística
afro-brasileira. Série Antropologia. Brasília:
Universidade de Brasília/Instituto de Ciências
Sociais/Departamento de Antropologia, 1998.

_____. Um panorama da música afro-brasileira –
Parte I: dos gêneros tradicionais aos primórdios
do samba. Série Antropologia, Brasília:
Universidade de Brasília/Instituto de Ciências
Sociais/departamento de antropologia, 2000.

COSTALLAT, B. Mistérios do Rio. Rio de Janeiro:
Costallat e Miccolis, 1924.

FERREIRA, F. Inventado Carnavais. O
surgimento do carnaval carioca no século XIX e
outras questões. Rio de Janeiro: Editora da UERJ,
205.

GANDRA, E. Jongo da Serrinha: do terreiro aos
palcos. Rio de Janeiro: Giorgio Gráfica Editora/
UNI-RIO, 1995.

GRUPO CULTURAL JONGO DA SERRINHA.

- RIOS, A. M. L. e MATTOS, H. Memórias do cativeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2006.
- SEVCENKO, N. Literatura como missão. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.
- SIMONARD, P. A construção da tradição no Jongo da Serrinha: uma etnografia visual do seu processo de espetacularização. Fortaleza : Edições UFC, 2003.
- _____. «Je me présente »: le contrôle de leur image par les membres d'une communauté jongueira au Brésil Ethnologies, Volume 31, numéro 2 :99-130. Disponível em: <<http://id.erudit.org/revue/ethno/2010/v31/n2/039367ar.html?lang=es>> Acesso em 22 ago. 2014, 2010a.
- _____. Jongo, filme etnográfico e rivalidades familiares. In: C. Peixoto (ed.). Antropologia e Imagem volume 1: narrativas diversas. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p. 47-61, .
- _____. (2010b), Le jongo et la nouvelle performativité afrobrésilienne. Anthropologie et Société, vol. 34, n° 1 : 33-54. Disponível em <<http://www.erudit.org/revue/as/2010/v34/n1/044195ar.html?vue=plan>> (acesso em 22 ago. 2014, 2010b.
- SLENES, R. (2007), “Eu venho de muito longe, eu venho cavando”: jongueiros cumba na senzala centro-africana. In: S. H. Lara, e Gustavo Pacheco (eds.) Memória do jongo: as gravações históricas de Stanley Stein. Vassouras 1949. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, SP, CECULT, 2007. p.109-156.
- TUAN, Y-F. (1980), Topofilia. São Paulo, DIFEL.
- VELLOSO, M. P. A cultura das ruas no Rio de Janeiro (1900-1930). Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa.
- VIANNA, H. O mistério do samba. Rio de Janeiro: J. Zahar, Ed. UFRJ, 1995.
- WITTGENSTEIN, L. Investigações Filosóficas. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1999.

A UNIDADE E A DIVERSIDADE NAS CIÊNCIAS SOCIAIS: O DESAFIO EPISTEMOLÓGICO DO MÉTODO

Fernando Tavares Júnior*

RESUMO

O trabalho discute a unidade das Ciências Sociais em torno de elementos que poderiam reconfigurar as definições em torno de sua metodologia, de forma a construir um corpo identitário capaz de agrupar, de forma flexível e rigorosa, a pluralidade de métodos que se operam na produção científica das Ciências Sociais contemporaneamente. A partir das provocações de Ragin (1994), analisam-se as possibilidades epistemológicas e técnicas de basilar a análise, proposição e avaliação dos trabalhos no campo com rigor científico, sem perder a flexibilidade e a inovação que o campo sempre demandou.

Palavras-chave: Teoria Social, Metodologia, Epistemologia

THE UNIT AND DIVERSITY IN SOCIAL SCIENCES: AN EPISTEMOLOGICAL METHOD'S CHALLENGE

ABSTRACT

This paperwork discuss the unit of the Social Sciences among the elements that may rearrange the definitions about its methodology, to build an identity to put together, in a flexible and strict way, the plurality of the methods that rules the scientific production of the Social Sciences nowadays. From Ragin's theory (1994), this paper analyzes the epistemological possibilities and techniques to base the scientific development in Social Science, purposes also and evaluation of the works with scientific accuracy, but without losing the flexibility and the innovation that the field always has asked to.

Key-words: Social Theory; Social Methodology, Epistemology.

LA UNIDAD Y LA DIVERSIDAD EN LAS CIENCIAS SOCIALES: EL DESAFÍO EPISTE-MOLÓGICO DEL MÉTODO

RESUMEN

El trabajo discute la unidad de las Ciencias Sociales en torno de elementos que podrían reconfigurar las definiciones en torno de su metodología, para construir un cuerpo identitario capaz de agrupar, de forma flexible y rigurosa, la pluralidad de métodos que se operan en la producción científica de las Ciencias Sociales contemporáneamente. A partir de las provocaciones de Ragin (1994), se analizan las posibilidades epistemológicas y técnicas de basilar el análisis, proposición y evaluación de los trabajos en el campo con rigor científico, sin perder la flexibilidad y la innovación que el campo siempre demandó.

Key-words: Teoría Social; Metodología Social; Epistemología.

* Professor adjunto do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora. Contato: ftavares@caed.ufjf.br

INTRODUÇÃO

O fascínio pela complexidade do que nos envolve e produz é um desafio permanente para a razão humana. A consciência dedica-se a desvendar mistérios, buscar ordem no caos, explicar o mundo, interpretar a sociedade e sua própria humanidade: produtora e produto. Tão mais brilhante se mostra a racionalidade quanto mais desafiador se apresenta o dilema da complexidade. Para o pensamento ocidental, compreender o que é ao mesmo tempo separado e unido sempre instigou os espíritos pensantes, da antiguidade à pós-modernidade. Compreender a unidade na diversidade constitui um desafio perene na ciência moderna: ao catalogar espécies, descrever fenômenos, fixar nomenclaturas, definir regras gerais e suas condições de aplicação. A Ciência captura a realidade e a enquadra, “rotulando suas partes”, em seus moldes de interpretação e explicação. Tão mais poderosa é a metodologia científica quanto mais fenômenos estão sob sua alça de compreensão. Assim, as ciências gradativamente encontraram seus objetos de pesquisa e definiram métodos apropriados para a investigação. Nessa história, tanto mais poderoso era seu corpo explicativo quanto mais unido e consistente era seu conjunto objeto-método na capacidade de oferecer compreensões para os fenômenos investigados (cf. BECKER, 1997).

As Ciências Sociais não são diferentes. Todavia, são ciências diversas que tem em comum um objeto partilhado: a sociedade? São uma mesma ciência que usa diferentes abordagens metodológicas para investigar múltiplos objetos definidos como sociais? O desafio deste tema é oferecer pistas acerca do binário objeto-método que une e diversifica as Ciências Sociais, tornando-a ao mesmo tempo diversa, múltipla e também mais consistente e robusta. O argumento de Charles Ragin (1994), em *Constructing Social Research: the unity and diversity of Method*, ainda sem tradução para o português, incita reflexões sobre o tema. A exemplaridade da obra se manifesta, dentre outros aspectos, em aceitar o desafio da complexidade da epistemologia da Pesquisa Social e apontar a unidade dentro de métodos de investigação tão diferentes. Aos

olhos leigos, podem parecer constituir campos científicos totalmente distintos. No entanto, quem a produz sabe que é uma mesma Ciência e pode utilizar de abordagens diferentes, que operam como complementares, para melhor compreender seus fenômenos e oferecer interpretações mais robustas e eficazes para os dilemas sociais contemporâneos.

Ao analisar os métodos com a atenção devida, torna-se possível uma interpretação para o aparente caos. Portanto, ao contrário de uma apologia aos detalhes técnicos ou “metodolatria”, o que se advoga é uma reflexão epistemológica capaz de aprofundar as raízes da reflexão social. Um estudo original do método científico e dos métodos de investigação nas Ciências Sociais revela o poder explicativo e interpretativo que há na pluralidade e na diversidade metodológica, sem perder os laços que constituí essa esfera do saber, capaz de oferecer compreensões para tantos fenômenos (objetos) de tão diversas formas (métodos), recuperando a tradição que instruiu o nascimento das Ciências Sociais (cf. DURKHEIM, 1999).

A primeira questão, no entanto, permanece a mesma desde o advento da modernidade: esta reflexão social é científica. A ênfase no rigor, que permita a clareza e a consistência da Unidade, não pode, no entanto, macular a flexibilidade e a criatividade, que produzem a Diversidade, sendo o oposto também verdadeiro. Compreender a Unidade nas Ciências Sociais, sem perder de vista a Diversidade atual de métodos e seu potencial desenvolvimento, traz consigo um dilema dialético entre a identidade específica de cada ferramenta de pesquisa dentro da pluralidade de Métodos de Investigação e um arcabouço fixo que concentre sua Unidade, que mantenha a integridade da definição de objeto e método e sua relação, que marque enfim o campo de atuação e o “modo de produção” do trabalho dos Cientistas Sociais. Ao mesmo tempo, dado o volume de produções sobre a sociedade (oriundas de muitas formas, fontes e produtores), é preciso depurar, neste conjunto aparentemente caótico, aquelas representações que podem ser definidas como científicas. Ragin propõe três eixos de partida: o contexto de atuação do Cientista Social, o

modo como se estrutura seu trabalho e a forma de sua apresentação. Iniciamos, portanto, com a questão básica: “o que é pesquisa social?” e como ela se distingue de outros “modos de construir representações da vida social”, sendo a pesquisa social apenas um deles.

Define-se então, ainda que demodopreliminar, o objeto e objetivo que une os métodos de investigação: construir representações (objetivo) sobre a vida social (objeto), ou seja, “descrições que incorporam ideias relevantes e evidências sobre o fenômeno social” (Ragin, 1994, p.6). Para distinguir as produções das Ciências Sociais de outras produções sobre a sociedade, pode-se partir de argumentos diversos das respostas convencionais, por serem essas muito restritivas, o que excluiria muitas expressões de pesquisa e da produção científica. Respostas convencionais como as que dizem respeito à definição de objeto (“o que é sociedade” e “cientistas sociais têm um modo especial de definir sociedade”) excluiriam a possibilidade de definições diversas e aceitaria produções de outras áreas que utilizam as definições hegemônicas nas teorias sociais. As que dizem respeito às categorias de análise (“pesquisadores sociais usam uma linguagem especial”) pecam no mesmo ponto: excluem trabalhos científicos e incluem trabalhos não científicos apenas pelo critério da linguagem, muitas vezes usada inadequadamente. Aquelas que se apoiam no método (“o método científico distingue a pesquisa social”) favorecem um estreitamento da definição de método científico, o que reduz o espectro das pesquisas e exclui outros métodos, por exemplo comparativos ou qualitativos. Correr-se-ia o risco de perder exatamente a riqueza do desenvolvimento das Ciências Sociais no século XX, expressa na proposição de várias formas de investigação que proporcionaram produções rigorosas de representações sobre a sociedade e ainda de forma mais adequada aos fenômenos. Neste ponto, outro avanço é possível: mais do que uma receita, os métodos são formas de relacionar ideias e evidências, não necessariamente da mesma forma como as Ciências Naturais e mesmo muito diferente de técnicas tradicionais (como experimentos e laboratórios).

De outra forma, a pesquisa social distingue-se por apresentar ao mesmo tempo quatro características. Primeiramente, ela está voltada para fenômenos que são socialmente significativos. São assim definidos como significativos por: afetarem toda uma população, ou seja, serem comuns; ou por serem raros, definindo, por exemplo, uma exceção à regra, e que merecem ser investigados exatamente por isso; ou ainda serem historicamente importantes, ligados a fenômenos típicos de um contexto que marcou o pressente e nos auxilia na tomada de decisões para construção do futuro (como conflitos étnicos). Importa também observar que são fenômenos públicos, passivos de observação por diferentes cientistas.

Outra característica é a relevância da Pesquisa para a Teoria Social, inscrevendo-se sempre em um debate histórico. Uma pesquisa sempre terá uma teoria para guiá-la e ao mesmo tempo a pesquisa contribui para o desenvolvimento teórico ao auxiliar no refinamento de ideias que aprimoram a teoria no decorrer da pesquisa. A terceira característica é a incorporação de um significativo volume de evidências apropriadas e metodicamente observadas, nas quais a pesquisa social está baseada. Por fim, a produção de uma pesquisa social é resultado de análise sistemática das evidências e de sua relação com ideias criativas do investigador e com a teoria social a qual se vincula. Essa produção, portanto, faz parte de um corpo teórico e é possível de análise por profissionais que detém um determinado conjunto de conhecimentos e qualificações, ou seja, o crivo de juízes e especialistas legitimados socialmente, dentre aqueles reconhecidos como cientistas sociais.

Embora possa parecer uma mudança simples, a maneira como o Ragin articula os argumentos definidores do campo em torno da produção das pesquisas, e o mesmo tempo os distingue de outras produções racionais, tornou-se uma forma nova de definir as Ciências Sociais no mundo contemporâneo. Definem-se novos critérios de validação, diversos do estrito método científico herdado das ciências naturais como a física. Afirmam-se formas de relacionar produções baseadas em métodos diferentes, por

algumas tidas como incompatíveis. Estabelece-se o critério último da mútua avaliação como crivo de qualidade e validade do trabalho científico. Enfim, Ragin propõe uma configuração simples e própria para a relação objeto, método, teoria e pesquisa.

Ao definir a relação entre Teoria, Evidência e Pesquisa, Ragin prepara a formulação do trecho mais original de sua obra, a definição de elementos gerais da Pesquisa em Ciências Sociais e sua articulação similar entre todos os tipos de métodos. Mas antes, oferece um panorama geral (diversidade) das principais metas e objetivos das Ciências Sociais e dos principais grupos de Métodos de Investigação. São apontados sete objetivos principais e a cada um se pode relacionar um tipo de pesquisa mais apropriado:

Identificar padrões gerais e de relações (quantitativa);

Testar e refinar teorias (quantitativa);

Fazer previsões em contextos cílicos ou similares (quantitativa);

Interpretar fenômenos significativos cultural ou historicamente (qualitativa);

Explorar a diversidade social (comparativa);

Dar voz a grupos sociais, sujeitos e minorias (qualitativa);

Avançar em novas teorias (comparativa).

Logicamente é uma lista não exaustiva. Para cada item segue-se uma definição que torna mais claros seus conteúdos, limites e fronteiras. Relevante é a maneira como se mostra o panorama da diversidade nas Ciências Sociais, tanto no que diz respeito aos objetivos quanto ao que diretamente afeta seus objetos específicos e aos métodos mais apropriados para tratá-los cientificamente. Importa sempre lembrar que as Ciências Sociais apresentam uma ampla gama de métodos e técnicas, que se adequam melhor a cada tipo de fenômeno, objeto, objetivo de pesquisa, contexto e ferramenta analítica.

Outra forma de desenvolver uma adequada seleção do método é através da relação com a ferramenta analítica que se pretende utilizar. Neste caso, o que se chama de ferramenta refere-se propriamente ao instrumento de trabalho, à operação de análise e os principais meios que se

pretende utilizar na associação entre a empiria e a teoria, entre evidências, categorias de análise e conceitos. Deve-se sempre ter em mente, em primeiro lugar, que a pesquisa social trabalha para oferecer uma “interpretação da vida social”. É este seu fim. Logo, a escolha do método deve estar subordinada ao objetivo primeiro, interpretar a vida social, e não o contrário.

Em geral, a pesquisa elabora uma “narrativa” que incorpora as evidências derivadas da observação do cotidiano, da vida coletiva, da dinâmica social, e sua relação com as teorias, conceitos e argumentos que instruem a análise da sociedade. Narrativa aqui diz respeito à apresentação de um modelo que racionaliza e permite a compreensão dos fatos sociais. Assim, tal modelo explica / interpreta / compara / avalia os fenômenos sociais e permite à razão tanto entendê-los em profundidade quanto instruir ações para intervir sobre eles. A partir da definição do objeto, recortado em torno de um aspecto da realidade, há ferramentas que viabilizam a construção dessa narrativa. A cada uma dessas ferramentas, se relaciona uma forma do fazer científico em Ciências Humanas e Sociais. Isso permite, didaticamente, a organização da Metodologia em uma tipologia sintética em torno de seis (6) ferramentas:

A primeira delas é a Argumentação. Se o cientista social pretende relacionar principalmente argumentos para interpretar determinado fenômeno, ele acaba por produzir uma reflexão teórica, através da análise do discurso conceitual, das metanarrativas, com recursos de retórica e hermenêutica. Não se deve confundir a retórica enquanto recurso de linguagem e seu uso como fundamento racional. O discurso, por si só, não é uma produção propriamente científica. Ao mobilizar e articular evidências (empiria) e conceitos (teoria) para subsidiar sua elaboração de maneira racional, metódica, radical e rigorosa, a retórica torna-se um instrumento adequado para produzir um bom texto.

Neste caso, as evidências muitas vezes são as próprias produções anteriores sobre o fenômeno em estudo, sobre o objeto de pesquisa.

Como exemplo, são livros, artigos, relatórios, apresentações orais e debates, enfim, fontes secundárias de interpretação do fenômeno. O cientista não pretende ter contato imediato com o objeto, mas pretende sintetizar uma compreensão acerca dele através da ampla produção anterior de outros que se dedicaram ao mesmo campo. Como citou Isaac Newton, em sua carta a Robert Hooke, “se vi mais longe, foi por estar de pé sobre ombros de gigantes”. O desenvolvimento científico sempre deve se apoiar nas produções anteriores do campo. A Pesquisa Teórica é um ótimo exemplo deste desenvolvimento. Toda pesquisa, aliás, sempre deve ser precedida pela revisão da literatura e preferencialmente por uma resenha das principais produções acerca do objeto em questão. A Pesquisa Teórica dedica-se assim a reflexões sobre lógicas discursivas, linguagens e metarreflexões imersas na Teoria Social.

Um segundo tipo pode ser relacionado à Pesquisa histórica ou documental e utiliza a documentação como principal ferramenta analítica. Tal como no primeiro caso, o pesquisador não necessariamente tem contato imediato com o objeto empírico. Muitas vezes, isso é impossível. Exemplos são estudos sobre eventos passados, ou sociedades extintas, ou ainda sobre circunstâncias antes restritas, sigilosas ou secretas. Acontece também nas situações em que a distância geográfica ou histórica limita, dificulta ou impossibilita o acesso direto à observação do fenômeno. Por fim, há contextos em que o registro (textos, fotos, objetos, et all) é tão importante ou mais elucidativo do fenômeno do que a observação direta. Estudos legislativos são exemplos, tal como estudos sobre costumes, vestuário e sobre a arte e suas produções. Esses estudos analisam a realidade social a partir de registros documentais. A produção de dados é baseada em evidências produzidas por outros atores e sua forma de ver o mundo, logo, em perspectiva secundária.

O próximo é mais conhecido. Refere-se ao esforço de diagnóstico e mensuração dos fenômenos sociais. Portanto, ao utilizar da mensuração como ferramenta analítica, as Pesquisas Quantitativas observam a realidade e

investigam dimensões latentes através de suas manifestações para mensurar sua expressão e poder de realização social dos fatores a elas relacionadas. Permite assim a análise de diversos fenômenos sociais em seu conjunto / totalidade, aferindo também correlações com múltiplos fatores (causais e relacionados) bem como seus efeitos. Viabiliza amplas inferências, aponta tendências, com possibilidades de previsão em fenômenos cíclicos e similares, produz diagnósticos e panoramas sociais, identifica padrões gerais e relações, permite a testagem e o refinamento de teorias.

Importa perceber que há objetivos e resultados só alcançáveis através deste tipo de pesquisa. Quando se quer conhecer a expressão de determinado fenômeno, seja para diagnóstico, investigação de causalidades ou associações, somente a pesquisa quantitativa pode oferecer tal panorama. Só ela é capaz de observar contextos largos e produzir um retrato da realidade, essencial para instruir a tomada de decisões. Também só ela consegue oferecer parâmetros para distinguir exceção e regra, bem como a proporção de cada manifestação ou grupo. Ela também é capaz de aferir correlações e produzir indicadores para inferir causalidades, proporções, enfim compreender o funcionamento dos fenômenos e o peso de cada fator em sua produção. Com isso, consegue analisar o modo de produção social do objeto, com grande amplitude e riqueza de detalhes. Por fim, mas não menos importante, são as pesquisas quantitativas que oferecem melhores possibilidades de proposição e testagem de modelos teóricos e empíricos, contribuindo decisivamente para o avanço da Teoria Social.

Complementar à pesquisa quantitativa, os métodos em geral chamados de qualitativos usam predominantemente a descrição densa e a interpretação como ferramentas analíticas. Com isso, são capazes de oferecer narrativas que analisam o sentido e o significado do fazer social. São pesquisas que também conseguem dar voz a grupos sociais não hegemônicos, minoritários ou excluídos. Interpreta fenômenos significativos cultural ou historicamente. Permite aprofundar a compreensão de processos sociais. Interpreta a produção de signos, tanto

materiais quanto imateriais, e seu papel social. Analisa a(s) cultura(s) em toda a sua pluralidade, historicidade e múltiplas manifestações.

São métodos também muito adequados à investigação de processos. Enquanto a pesquisa quantitativa consegue relacionar fatores e aferir a relação entre eles, ou seja, responder o que “causa” tal fato, qual sua relevância e o quanto interfere, as pesquisas qualitativas conseguem melhor investigar como isso acontece. São apropriadas também para desvendar valores, motivações para a ação social e o significado delas. São métodos muito úteis e amplamente disseminados. Sua aplicação concomitante a outras metodologias apresentadas tende a produzir efeitos muito positivos à elaboração da “representação da vida social”

Nem tão conhecida quanto as anteriores, mas também robusta e útil para variados contextos é optar pela comparação como ferramenta analítica. Toda pesquisa social deve comparar. O contraste é um poderoso instrumento analítico e permite identificar os elementos que distinguem grupos, resultados, processos e com isso consegue-se apontar quais fatores podem estar mais relacionados a efeitos diferentes. A Pesquisa Comparada contrasta diferentes matizes da produção humana e permite análises em contraste da diversidade social. Enfatiza a pluralidade e a multiplicidade das muitas formas que os processos e as relações sociais tomam forma. Explora a diversidade social e mostra-se muito promissora para avançar novas teorias e interpretações. É amplamente utilizada na Ciência Política e em estudos internacionais. Como tem características intermediárias em relação às abordagens quantitativa e qualitativa, é eficaz quando se pretende algo que mescle as propriedades de ambas. Também é sempre uma opção adequada como estratégia complementar às técnicas tradicionais e revela-se poderoso instrumento de investigação preliminar, antecedente às fases mais amplas e profundas da pesquisa, sendo recomendada, sempre que possível, de utilização nas fases iniciais da investigação.

Por fim, a última ferramenta analítica

selecionada para apresentação nesta síntese didática é a avaliação. É uma abordagem que se utiliza de diferentes técnicas, de forma complementar e articulada, para produzir uma interpretação teórica (pesquisa básica) e também profundamente aplicada do fenômeno em estudo e de determinada intervenção, fator ou elemento social. A Pesquisa de Avaliação analisa processos, políticas, intervenções e outras produções sociais em função de seus resultados, modus operandi e funções na sociedade. Permite investigar dimensões como eficiência, eficácia, sustentabilidade, pertinência e outras facetas relacionadas ao modo como as sociedades produzem sua existência e realizam seus objetivos. Reflete sobre as teorias que instruem a ação coletiva, incluindo políticas públicas, as redes de nexos causais. Instrui análises sobre instituições, agenda social e pública, transformações sociais e questões pertinentes. É um tipo de pesquisa mais completo, com desenhos elaborados, e profundo compromisso tanto teórico quanto prático, sendo um exemplo muito citado em pesquisas aplicadas. Ainda não é muito difundida no Brasil, mas internacionalmente se constitui um mercado privilegiado de atuação de cientistas sociais, por vezes formados desde a base enquanto avaliadores.

UNIDADE: CARACTERÍSTICAS E FUNDAMENTOS

Depois de tratar da diversidade, deve-se avançar uma síntese na direção da Unidade das Ciências Sociais. O que faz de temas, fenômenos, métodos, teorias, constructos serem tão distintos e fazerem parte de um mesmo corpo científico, uma mesma Ciência, e por isso guardarem tanta similaridade em sua produção? Para responder a isso, primeiramente são estabelecidas as ligações entre as metas e as estratégias apropriadas para seu tratamento, como foi feito nos parágrafos anteriores. Um grande passo é colocar todas as estratégias em grupos e esses grupos em análise comparativa de fatores similares. Ragin compara basicamente usando as seguintes categorias: número de casos investigados, número de categorias investigadas, profundidade de análise,

capacidade de generalização e ênfase temática. O Método Comparativo, especialidade do autor, é sempre colocado na posição intermediária, entre os pólos quantitativo e qualitativo, metáfora que alude a virtude como produto do equilíbrio.

O grupo quantitativo apresenta elevado número de casos e elevada capacidade de generalização. Sua ênfase recai sobre estudos de padrões de relações entre variáveis. Em oposto, o qualitativo apresenta elevado número de categorias e profundidade de análise. Seu tema mais afeito são estudos de “fenômenos cotidianos”, tipos ideais, culturas e grupos. Já o grupo comparativo tem ênfase no estudo da diversidade, ou a comparação entre fenômenos sociais diferentes, mas que guardam traços de similaridade. Dessa forma, é exposta a tese que “permite” que as oposições entre as diversas

abordagens metodológicas das Ciências Sociais não sejam entendidas como antagônicas, mas como plurais e complementares. Cada metodologia de pesquisa preserva sua identidade sem deixar de pertencer a uma “trindade una”, que preserva sua unidade no objeto, nos objetivos (metas), de origem e inserção teórica, dentro do corpo histórico da produção científica do campo, de rigor na coleta e análise de dados (evidências), seja qual for a opção metodológica.

A compreensão da relação entre diversidade e unidade pode ser compreendida também em duas ilustrações propostas pelo próprio autor. A primeira (Quadro 1) ilustra a diversidade de fenômenos e objetivos em contraposição à maior adequação de um tipo de pesquisa para investigação daqueles tipos de contextos.

Quadro 1 - Os Objetivos e Estratégias da Pesquisa Social

Objetivos	Qualitativa	Comparativa	Quantitativa
Identificar padrões disseminados	-	Secundária	Primária
Testar/refinar teorias	Secundária	Secundária	Primária
Realizar previsões	-	Secundária	Primária
Interpretar sentidos / significados	Primária	Secundária	-
Explorar a diversidade social	Secundária	Primária	Secundária
Dar voz a grupos / minorias	Primária	-	-
Avançar novas teorias	Primária	Primária	Secundária

Fonte: tradução livre a partir do original (RAGIN, 1994, p.51).

A Figura 1 ilustra a unidade epistemológica que abrange todos os tipos de metodologia de pesquisa nas Ciências Sociais. Este é o cerne da tese da Unidade: um conjunto articulado de processos racionais de investigação que fazem parte de todas as metodologias de pesquisa. Esse

conjunto é composto basicamente por cinco categorias: Ideias ou Teoria Social, Quadros Analíticos, Imagens, Evidências ou Dados e finalmente Representações da Vida Social, produto final da Pesquisa Social.

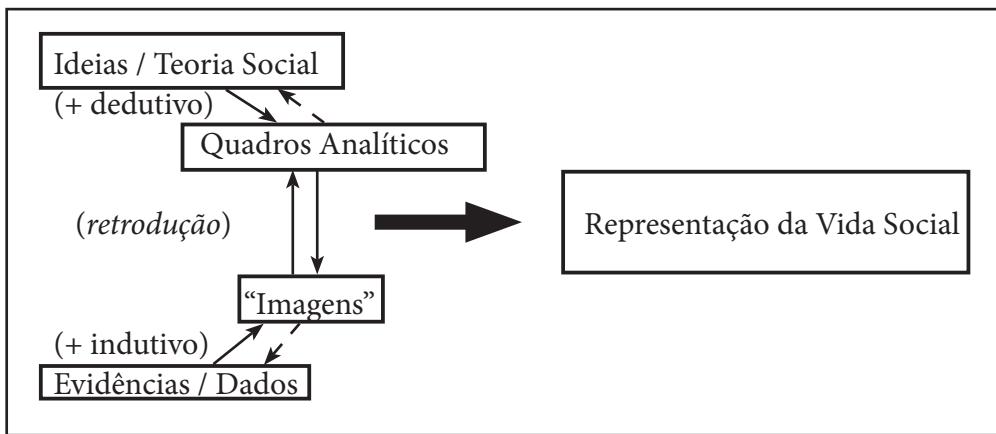


Figura 1 - Esquema simples de Pesquisa Social

Fonte: tradução livre a partir do original (RAGIN, 1994, p.57).

Teoria Social é apresentada como a base abstrata e a origem acadêmica do processo de investigação. É o berço e o guia da pesquisa. É um dos critérios para um trabalho sobre a sociedade ser definido como científico: estar ligado a uma tradição teórica e se inscrever num debate histórico com seus pares. Da Teoria, através de processos eminentemente dedutivos, é formado o Quadro Analítico da pesquisa, não mais constituído por abstrações gerais ou conceitos, mas por um conjunto selecionado e articulado de categorias analíticas que irão instrumentalizar o pesquisador em seu trabalho de análise dos dados. Lá também estão as hipóteses e o diálogo para refinamento da Teoria.

De outro lado, com a face adjacente à realidade material, estão os Dados ou Evidências de pesquisa. O autor não utiliza a categoria “informação”. Embora não critique diretamente, acaba por derivar uma categoria muito ampla e genérica, em que se insere todo tipo de dado e evidência, mas também informações que não são úteis para o processo de investigação. Dados e Evidências são informações produzidas / coletadas rigorosamente, que apresentam elevada relevância para a análise do fenômeno e sua estratégia de produção é sistemática e radical, pois se dirige às raízes do fenômeno. Portanto, não é qualquer informação que se presta à pesquisa científica. Outra questão importante é que não se define como Evidência a informação descolada da realidade, ou baseada puramente em abstrações, como em debates teóricos, impressões ou opiniões.

Esse crivo é importante porque o argumento da Unidade se sustenta sob o alicerce de que todo método de pesquisa deve estar baseado em dados e evidências extraídas da realidade, e que sejam produzidas de forma criteriosa: com rigor, relevância, pertinência, fidedignidade, validade e confiabilidade. Esse é um dos poucos critérios universais de avaliação e validação da produção científica que não tange o subjetivismo do julgamento entre pares. Focando na Unidade, uma vez citadas as três primeiras categorias – Teoria Social, Quadro Analítico e Evidências – e sabendo-se da definição do produto final, avança-se para a análise da quarta categoria: Imagens. Esta seja talvez uma das mais interessantes elaborações de Ragin. Ao estabelecer um campo de intermediação entre o plano teórico e as evidências, ele estabelece também um recurso indutivo de análise e sinaliza para a criatividade e racionalidade do pesquisador como ferramenta de criação epistemológica. As imagens são produto do esforço do cientista para trazer coerência aos dados, ligando lotes de evidências a articulações abstratas que extrapolam as hipóteses de pesquisa anteriormente traçadas. São derivadas de trabalho, dos insights do investigador e de sua equipe de pesquisa, são produtos de inspiração e inspiração, são inovadoras e criativas.

São então duas elaborações hipotéticas – imagens e quadro analítico – que se confrontam dialeticamente para produzir uma síntese que será a representação da vida social a ser oferecida para crivo da comunidade científica. Essa síntese

é produto concomitante de processos dedutivos e indutivos, o que remete à obra de Hanson (1958), como processo de retrodiction, ou processo em que a indução e dedução trabalham juntas na pesquisa. Pelo conjunto criativo e inovador de ideias, e também dos debates em torno do objeto, esta proposta de Unidade a partir do processo de produção das Ciências Sociais é muito relevante. São elementos afeitos a todos os tipos de pesquisa, que apontam para um conjunto mínimo e básico de conceitos e procedimento em metodologia que devem fazer parte de qualquer iniciativa de investigação social com caráter científico.

DIFERENTES METODOLOGIAS DE UMA MESMA CIÊNCIA

Após as proposições acerca da Unidade, importa também conhecer melhor cada Metodologia ou cada grupo de estratégias de pesquisa social. Não importa neste caso oferecer informações em profundidade sobre cada método, mas ilustrar suas idiossincrasias e reafirmar os traços que os unem. Vale também ressaltar que cada grupo é composto por uma diversidade de tipos de técnicas, instrumentos e ferramentas de pesquisa, sendo possível apenas a abordagem dos mais usados – e que de resto respondem pela maioria dos trabalhos desenvolvidos.

Na abordagem da Pesquisa Qualitativa, deve-se sempre afirmar o traço de sinergia entre os grupos metodológicos ao assinalar as virtudes qualitativas em complementação lacunas quantitativas, e vice-versa. Embora possa parecer “menos científica” aos olhos leigos, a pesquisa qualitativa oferece interpretações de casos particulares e exceções que métodos quantitativos não conseguem. Assim também acontece com a percepção de processos em curso, ou seja, a forma como os eventos se articulam entre duas manifestações: o que acontece entre duas variáveis para interpretar sua relação?

A observação e a entrevista podem fornecer evidências para a formulação de interpretações de “tipos ideais” de fenômenos sociais ou commonalities e com isso dar resposta a questões que afetam contextos incapazes de serem

tangenciados por pesquisas que se baseiam em coletas amplas de dados e sua organização em variáveis pré-determinadas. Tais variáveis observam resultados, produtos, enquanto métodos qualitativos focam-se em processos. A metodologia qualitativa seria capaz de dar mais luz à “natureza social da pesquisa social” (cf. DENZIN; LINCOLN, 1994).

Métodos qualitativos são descritos como apropriados para desvendar características essenciais de um caso e então “iluminar relações chave entre essas características”, atuando assim de forma complementar às pesquisas quantitativas e comparativas. Por isso é importante estudar casos exemplares, ou “tipos sociais ideais”, de um ou mais processos teóricos e categorias de análise centrais para as Ciências Sociais, clarificando as entrelinhas do fenômeno investigado e os conceitos teóricos referentes a ele. São destacados como “holísticos”, globais ou de conjunto, por compreender aspectos específicos. Vistos no contexto de cada caso particular, os pesquisadores podem (devem) triangular as evidências para aprofundar o sentido singular para “o caso” em estudo. Em função desse processo de produção de representações, esse tipo de pesquisa é propriamente interpretativa, e não explicativa ou de correlações.

Nos métodos comparativos o foco é a diversidade. Ao contrário da ênfase em tipos ideais e casos exemplares para estudo em profundidade, esses métodos buscam a comparação de contextos diversos, mas que estão relacionados a um mesmo tipo de fenômeno (como conflitos étnicos ou ONGs, por exemplo). O número de casos moderado impede o estudo em profundidade e a descrição densa, e também impede análises estatísticas mais sofisticadas. São então selecionados casos que dizem respeito ao mesmo fenômeno em estudo, ou seja, que guardam entre si familiaridade e categorizadas informações que os tornam diversos, fazendo com que a categoria transcendente cada caso específico. A análise de padrões relacionais entre categorias define tipos que serão alvo de explicações causais.

Deve-se sempre aliar o aprendizado

epistemológico com o desenvolvimento de habilidades também técnicas. Em especial, é preciso aprender a organizar e apresentar as evidências. Quadros e tabelas são muito úteis. Ragin propõe a utilização de ferramentas de pesquisa, como a construção da “Tabela Verdadeira”, da “Tabela Simplificada”, do “Processo de Simplificação”, e da “Convergência de Termos Simplificados”. Por se apropriar de ferramentas próximas dos dois outros Grupos, a pesquisa comparativa aparece às vezes como meio termo, construindo representações que conjugam interpretações e covariações simples numa explicação da diversidade sob moldes processuais, causais e genéricos. Entretanto, ela é distinta e única, guardando relações com outros métodos, mas desenvolveu uma lógica própria.

Por fim, Métodos Quantitativos merecem atenção para além de cálculos específicos e estratégias de pesquisa amplamente conhecidas. Métodos quantitativos não podem ser confundidos com Estatística. O que caracteriza o método é sua epistemologia. Estatísticas são ferramentas para instrumentalizar as opções metodológicas (BABBIE, 1990). Desde suas semelhanças herdadas das ciências naturais, tais métodos enfatizam o caráter social da aplicação. Uma parte muito importante é o tratamento da mensuração em Ciências Sociais ou a Fidedignidade das Medidas. Ela é baseada em três pilares: estabilidade, precisão e homogeneidade. Deve-se organizar a produção de evidências sobre uma mesma característica do fenômeno (dimensão) através de várias variáveis, tornando a medida mais fidedigna. Antes da análise, propõe-se:

Transportar teorias sociais (conceitos) para quadros analíticos (categorias e hipótese), que são o guia da pesquisa e moldam o banco de dados (variáveis);

Selecionar casos apropriados, sujeitos ao fenômeno investigado, relevantes, representativos e significativos;

Desenvolver estratégias de amostragem;

Desenvolver metodologias para construir mensurações válidas, confiáveis e fidedignas para todas as variáveis;

Articular a hipótese às medidas;

Armar o banco de dados (arquitetura das bases de informação);

Produzir dados para rechear o banco de dados com casos bem selecionados e dados satisfatórios, ou seja, completos, bem aferidos, coletados sistematicamente, com rigor, e intencionalidade;

Por outro lado, a simples quantificação não esgota a representação. Como destacado, os outros métodos foram propostos também em complementação da pesquisa quantitativa, em função de seus limites. Dentre esses limites está exatamente a natureza humana do objeto de pesquisa. O ser humano não é estável como um litro de água que sempre entrará em ebulição à mesma temperatura, sob as mesmas condições em qualquer contexto do universo. Há cultura, há vontade, há liberdade. Numa situação “experimental”, grupos podem assumir comportamento muito diverso do cotidiano. Enfim, não há medidas universais e não há constâncias. Há padrões. Daí a maior propriedade desse tipo de pesquisa ao identificar padrões e relações, que permitam também inferir previsões, além de testar teorias e sua aplicabilidade em diferentes contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, é relevante a interpretação das relações entre os três Métodos, principalmente a delimitação clara de suas fronteiras, o tipo de atividade para o qual cada um é mais afeito e as indicações de como eles podem interagir de forma complementar. Ainda há dois argumentos importantes que tratam de críticas comuns à pesquisa social e contribuições a seu fomento. As críticas se baseiam na concepção de que o fenômeno social é único em cada evento, logo seria inútil pesquisar, pois não haveria ciclos ou repetições, e na concepção de que vida social é múltipla, não havendo similaridade entre fenômenos, logo o estudo de um fenômeno não se aplicaria a outros.

A contribuição é exatamente a resposta que as Ciências Sociais deram a desafios tão complexos. Ao fazer pesquisa e produzir boas e eficazes representações da vida social, as Ciências Sociais

puderam contribuir para o desenvolvimento da Sociedade, seus grupos e direitos, do Estado e da organização política, além de variados outros fenômenos que afetam a vida de todos, como família e parentesco; classes, estratificação e desigualdades; educação, urbanidade e violência, enfim, uma infinidade de objetos que só tende a crescer. A pesquisa contribuiu efetivamente para o desenvolvimento das sociedades e melhoria das condições de vida e relação no mundo moderno.

A riqueza da racionalidade está em procurar desafios complexos e produzir representações que conferem ordem ao caos, daí o progresso metodológico das Ciências Sociais ao longo do século XX. O surgimento de métodos e ferramentas de pesquisa, advindos com novas compreensões epistemológicas do objeto e do trabalho na Pesquisa Social fez com que seu poder explicativo tivesse mais força, ao ser capaz de abranger mais fenômenos e tratá-los de forma mais flexível sem, contudo, perder sua unidade teórica e sua complementaridade metodológica.

Esta reflexão, a partir de obras como *Constructing Social Research* (1994), ao redefinir o panorama das Ciências Sociais no final do século XX, apresenta uma nova configuração para o corpo teórico e metodológico adequada aos desafios que se apresentam no século XXI. Para tanto, é importante compreender a proposição de uma interpretação original para o Dilema da Trindade nas Ciências Sociais: três grupos metodológicos tão diversos e que fazem parte de uma mesma unidade. Pretende-se com isso apontar uma possível e factível unidade epistemológica para o aparente caos aos olhos leigos, ao mostrar seu progresso no século XX e abrir novos dilemas a serem enfrentados neste século.

REFERÊNCIAS

- BABBIE, Earl. *Survey research methods*. 2^a edição. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1990.
- BECKER, Howard S. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- DENZIN, K. N.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 1994.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- HANSON, Norwood Russell. *Patterns of Discovery: an inquiry into the conceptual foundations of science*. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.
- RAGIN, Charles C. *Constructing Social Research: the unity and diversity of method*. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1994.

DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO E JUVENTUDE EM CIBERESPAÇO: OCASO DO PARLAMENTO JOVEM DE MINAS DE JUIZ DE FORA

Christiane Jalles de Paula*

RESUMO

Este trabalho faz uma reflexão sobre o Parlamento Jovem de Minas de Juiz de Fora. Este é um projeto de extensão da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em parceria com a Assembleia Legislativa de Minas Gerais, a Pontifícia Universidade Católica (PUC – Minas), a Câmara Municipal de Juiz de Fora, e diversas escolas de ensino médio das redes pública e privada desta cidade da Zona da Mata mineira. Tal projetotem por objetivo educar os jovens secundaristas para a política e a participação democrática. A formação é realizada por estudantes de Ciências Sociais da UFJF. Este artigo analisa a comunidade no Facebook do Parlamento Jovem de Minas de Juiz de Fora no ano de 2013. Fazendo uso da netnografia, analisou-se as postagens do grupo fechado no Facebook nomeado de PJMJJF2013. Busca-se mapear e problematizar os argumentos usados pelos estudantes de Ciências Sociais na condução do aprendizado dos secundaristas, ressaltando quais os valores sobre política, Estado, sociedade civil, liberdade e democracia que vieram à tona na referida comunidade no Facebook.

Palavras-chave: Democracia, Educação, Juventude, Parlamento Jovem de Minas

DEMOCRACY, EDUCATION AND YOUTH IN CYBERSPACE: THE CASE OF THE YOUNG PARLIAMENT OF MINAS DE JUIZ DE FORA

ABSTRACT

This paper reflects on the Young Parliament of Minas de Juiz de Fora. This is an extension project of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF) in partnership with the Legislative Assembly of Minas Gerais, the Pontifical Catholic University (PUC - Minas Gerais), the Juiz de Fora City Hall, and several public and private high schools of this city. The purpose of this project is to educate young secondary school students on politics and democratic participation. The training is carried out by students of Social Sciences of the UFJF. This article analyzes the Facebook community of the Youth Parliament of Minas de Juiz de Fora in the year 2013. Making use of the netnography, analyzed the postings of the closed group on Facebook named PJMJJF2013. It seeks to map and problematize the arguments used by students of Social Sciences in the conduct of secondary school learning, highlighting the values on politics, state, civil society, freedom and democracy that have surfaced in that community on Facebook.

Key-words: Democracy; Education; Youth, Young Parliament of Minas.

* Doutora em Ciência Política, professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora –UFJF.
Contato: christianejalles@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Parlamento Jovem de Minas tem como proposta fornecer educação política para jovens secundaristas deste estado. É uma iniciativa da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais realizado em Juiz de Fora por meio de uma parceria entre a Câmara Municipal e o Curso de Ciências Sociais da UFJF. Estudantes da UFJF orientam estudantes secundaristas em temas de política e cidadania de modo a capacitá-los a produzirem propostas de leis como representantes políticos. De acordo com a conceituação oficial da Assembleia Legislativa de Minas Gerais “o Parlamento Jovem de Minas é um projeto de formação política destinado aos estudantes dos ensinos médio e superior dos municípios mineiros, que cria para os jovens uma oportunidade de conhecer melhor a política e os instrumentos de participação no Poder Legislativo Municipal e Estadual” (ALMG – PARLAMENTO JOVEM, 2016).

O Parlamento Jovem foi criado em 1999 em São Paulo, inspirado nos moldes do *European Youth Parliament* (EYP), que existe desde 1987 e reúne jovens entre 16 e 22 anos de vários países para discutirem assuntos políticos e sociais, o qual, as propostas escolhidas são encaminhadas para o Parlamento Europeu (FUKS & CASALECCHI, 2016, pág.151). O Parlamento Jovem em São Paulo se expandiu para vários estados, como o de Minas Gerais. Em Juiz de Fora, o projeto Parlamento Jovem de Minas teve sua primeira edição no ano de 2010 (RIOS& PEDROSA& GOMES, et al., 2011). Assim podemos afirmar que são dois os objetivos do projeto. O primeiro é o desenvolvimento de interfaces entre educação e democracia que estimulemo exercício da cidadania por parte dos jovens estudantes do ensino médio das redes públicas e privadas de Juiz de Fora. Outro é que os estudantes aprendam como acontece a atividade parlamentar. Dessa forma, tomando como ponto de partida a discussão de temas sociais o projeto faz com que os estudantes tenham noções básicas para a atividade de cidadania e dos canais da representação para atendimento das demandas sociais.

O cumprimento destes objetivos do projeto é constantemente um desafio. O primeiro deles

diz respeito ao fio condutor do projeto, qual seja: a centralidade no Parlamento. Há uma variedade enorme de literatura produzida pelas Ciências Sociais problematizando o papel dos legislativos como signo de uma vida mais cidadã e democrática. Dentre muitos críticos cabe ressalta Jacques Rancière. Em seu livro **Ódio à democracia**, este pensador nos adverte para a domesticação da política produzida pela “democracia liberal representativa”. Para ele, a boa democracia não é entendida como produção de consenso, e sim é a própria ideia do dissenso. Democracia quer dizer que “as formas jurídico-políticas das constituições e das leis do estado não repousam jamais sobre uma única e mesma lógica” (RANCIÈRE, 2014, pág. 71). Portanto, não há identificação do poder do povo com uma determinada forma de governo, uma vez que a democracia está aquém ou além da forma de governo, conforme ressalta tal autor, pois pode funcionar sem se referir ao poder do povo; ou ser constantemente readequada, ampliando a formação de vontades coletivas. Essa vontade coletiva é um produto de uma operação política. Apolítica é **uma** modalidade própria da ação levada à prática por um tipo singular de sujeito: o *demos*. E a democracia, nas palavras de Rancière, “significa a impureza da política, a rejeição da pretensão dos governos de encarnar um princípio uno da vida pública” (RANCIÈRE, 2014, pág. 81). E é a própria política quem faz esse deslocamento, posto que é definida por *participação em oposições*, em que o fundamento da prática política é o conflito; é a força motriz que desloca continuamente “os limites do público e do privado, do político e do social” (idem, ibidem). Dessa forma, a política é **um tipo de ação paradoxal, posto que é com a política que é tornado possível ampliar a democracia**. E qual o papel do Parlamento nesse cenário? Enfim, para Jacques Rancière, a “democracia representativa” é uma forma mista de funcionamento do Estado.

O outro pilar de sustentação do projeto é a educação; ou melhor, diz respeito ao fenômeno educativo. Demerval Saviani, no trabalho Onzes teses sobre educação e política, chama atenção para as diferenças entre a prática educativa e a prática política. No fenômeno educativo, diz tal autor, é **configurada uma relação entre não-antagônicos e seu pressuposto** é

a de que os educadores estão a serviço do educando(Saviani, 2008). Como pensar isso num experimento educativo que põe na linha de frente jovens universitários ainda em formação? Como estes universitários têm agido na função de educadores? Refletir sobre estas perguntas é um o objetivo deste texto.

O artigo está organizado em três partes: a primeira a discussão sobre democracia, cidadania e educação. A seguir, faremos um breve apanhado da produção sobre o Parlamento Jovem de Minas e, por fim, analisaremos as postagens na comunidade do Parlamento na rede social *Facebook*.

DEMOCRACIA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO

Maria Victoria Benevides (1996) diz que precisamos estar atentos à “advertência de Norberto Bobbio, para quem a apatia política dos cidadãos compromete o futuro da democracia, inclusive no chamado primeiro mundo. Dentre as ‘promessas não cumpridas’ para a consolidação do ideal democrático, aponta ele o relativo fracasso da educação para a cidadania como transformação do súdito em cidadão. Bobbio recorre, ainda, às teses de Stuart Mill para reforçar a necessidade de uma educação que forme cidadãos ativos, participantes, capazes de julgar e escolher - indispensáveis numa democracia, mas não necessariamente preferidos por governantes que confiam na tranquilidade dos cidadãos passivos, sinônimo de súditos dóceis ou indiferentes” (Benevides, 1996, pág. 226).

Desse ponto de vista, ainda seguindo Benevides (1996), a educação é aqui entendida como a formação do ser humano com vistas a desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade. E para que isso aconteça é preciso formação intelectual e informação (Benevides, 1996, págs. 226-227), é preciso, portanto, educar para a democracia. O objetivo é que os jovens estudantes integrantes do Parlamento Jovem de Minas possam ser educados para a democracia, ou seja, sejam formados em acordo com os valores republicanos e democráticos e preparados para a tomada

de decisões políticas em todos os níveis, “pois numa sociedade verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser, alternativamente - e mais de uma vez no curso da vida - um ou outro” (Benevides, 1996).

Os valores democráticos e republicanos da liberdade e da igualdade que se encarnam em liberdade de expressão e de opinião, de tolerância ao outro, de respeito à privacidade, do poder e da responsabilidade cívica diretamente ou através da representação, os princípios do governo da maioria associados aos direitos individuais e das minorias, a defesa dos direitos humanos e de eleições livres, justas e limpas, a defesa do Estado Democrático de Direito e o dever da participação são os elementos que se busca ensinar no projeto Parlamento Jovem (a partir de agora denominado PJ Minas de Juiz de Fora).

Mas, se a primeira vista eles parecem inquestionáveis e únicos de sentido, podemos perceber no projeto que há disputas de significado e de práticas que dizem respeito tanto aos valores, crenças e pertencimentos dos alunos-participantes de Ensino Médio da cidade de Juiz de Fora quanto dos monitores, alunos da Universidade Federal de Juiz de Fora, que atuam diretamente com estes alunos. Os monitores têm um papel fundamental e a reflexão que fazem sobre a própria experiência de ensinar para a democracia tem nos ajudado a pensar o ensino de Ciências Sociais e também as práticas de democracia no Brasil.

Mas, como vários autores já indicaram, há dificuldade de apreensão de processos de aprendizagem política (Piaget, 1994; Kohlberg, 1992; Habermas, 1992) uma vez que essa aprendizagem se dá de maneira difusa e dispersa ao longo da vida dos indivíduos. Tais desafios estão no horizonte do Parlamento Jovem que, ainda assim, pretende ser um catalisador e um organizador de princípios e práticas de cidadania para os jovens estudantes que participam em cada uma das suas edições.

A participação política é entendida aqui de forma bem ampla: como toda e qualquer forma de ação coletiva (Melucci, 1996). Mas, como assinala Avelar (2007:265), “primeiro, aquele que participa buscando seus objetivos identifica-se com os interesses gerais de um sistema dominante,

legitimando-o; segundo, que a participação se dá em um contexto competitivo de interação estratégica e com o objetivo de exercer algum grau de influência na distribuição de poder em benefício de um grupo específico". Nesse sentido, a autonomia do sujeito assume lugar de destaque e pressupõe "a capacidade de seres humanos de razão autoconsciente, de serem autorreflexivos e autodeterminantes. [A autonomia] envolve a capacidade de deliberar, julgar, escolher e agir de acordo com diferentes linhas de ação tanto na vida privada como na pública" (Held, 1987:244).

PARLAMENTO JOVEM DE MINAS, UM EXPERIMENTO DE AMPLIAÇÃO DEMOCRÁTICA E CIDADÃ

Em relação propriamente ao Parlamento Jovem, os trabalhos já produzidos dão conta de como inúmeros desafios vem sendo enfrentados. No livro organizado por Medeiros & Marques (2012) há um conjunto de reflexões sobre a experiência do Parlamento Jovem, e também uma pesquisa desenvolvida por professores e estagiários da PUC-Minas com participantes do projeto. Um dos capítulos discute as escolhas, problemas e dificuldades na implementação do Parlamento Jovem. Outros capítulos abordam o formato do programa, a sua gênese, a constituição da parceria da Assembleia Legislativa de Minas com a PUC Minas, o desenvolvimento e o caráter pedagógico do Parlamento Jovem. Há ainda no livro citado capítulos sobre a sua eficácia e eficiência do Parlamento Jovem na educação política e no aprimorando da cultura democrática e autonomia dos jovens (MEDEIROS & MARQUES 2012).

Ainda neste livro, há também estudos sobre modo de vida dos jovens participantes, as relações sociais internas ao Parlamento, a construção da consciência democrática pelos métodos participativos do Projeto e as proposições apresentadas pelos Projetos de 2004 a 2008. Os aspectos motivacionais e os valores de orientação pessoal e política também são alvos de reflexão (MEDEIROS & MARQUES, 2012). A interação com a internet através do uso das redes sociais dos participantes, o uso de informação política e o compartilhamento de opiniões políticas nas redes

sociais, a divulgação em portais informativos enquanto fontes de informação, assim como seu potencial de induzir a participação relacionados ao Parlamento Jovem também foram alvos de investigação e constituem capítulo no referido livro (MEDEIROS & MARQUES, 2012).

Há trabalhos preocuparam-se com a mudança de percepções e atitudes políticas geradas pelo Parlamento Jovem (FUKS, 2011, 2014; FUKS & BATISTA PEREIRA, 2011; FUKS & CASALECCHI, 2012). Em todos, a conclusão foi bastante parecida, qual se, de que não se pode assegurar que o Parlamento Jovem influenciou, aparentemente, as atitudes políticas de seus participantes ou suas mudanças de percepções. Para estes estudos outras agências de socialização, tais como a família e a escola, são importantes na formação de atitudes políticas. Em um texto bastante instigante, Mario Fuks (2014) chama a atenção para o fato do Parlamento Jovem poder gerar efeitos tardios em seus participantes, por ser uma instância socializadora em si.

Apesar de não serem constatadas mudanças nas atitudes políticas direta dos seus participantes em alguns estudos, a literatura tem destacado que o Parlamento Jovem exerce uma influência positiva sobre aspectos distintos do comportamento político: o de participação, a buscar por maiores informações políticas, acréscimo no conhecimento político e o incentivando a autonomia e cidadania nos jovens participantes. (COSSON, 2008; FUKS, 2011; CASALECCHI, 2012). Além disso, alguns trabalhos defendem que o Parlamento Jovem gera uma mudança na percepção e confiança das instituições políticas graças ao intenso fluxo de conhecimento recebido na experiência e conhecimento do funcionamento das instituições legislativas. (FUKS& CASALECCHI, 2012).

Este artigo se soma aos esforços acima e busca compreender os alcances e limites do Parlamento Jovem na cidade de Juiz de Fora, especialmente no que diz respeito à atuação dos monitores como difusores de valores. Quais os valores que estão sendo ensinados? Sob que premissas são construídas as interações no ciberespaço entre os monitores e os estudantes secundaristas participantes do projeto? Buscando responder a estas duas perguntas que partimos do pressuposto de que como um projeto de educação política

para a democracia, o Parlamento Jovem de Minas adotaria a prática de uma cidadania ativa.

Para responder a essas perguntas fizemos uso do método qualitativo da netnografia não-obstrutiva e observativa. Esta metodologia, ainda pouco usada nas Ciências Sociais, tem origem no campo das pesquisas de consumo e marketing e na publicidade. É uma forma especializada de etnografia (Kozinets, 2014, pág. 9). Investigaremos aqui uma “comunidade virtual”. Howard Rheingold (1993, p. 5 apud Konizets, 2014, págs. 15-16) definiu comunidades virtuais como “agregações sociais que emergem da rede quando um número suficiente de pessoas empreende [...] discussões públicas por tempo suficiente, com suficiente sentimento humano, para formar redes de relacionamentos pessoais no ciberespaço”. No caso em tela, estamos tratando de uma comunidade virtual formada a partir de interação face-a-face. Tal característica reforça a interação social e os laços de familiaridade entre os monitores e os estudantes participantes do PJ Minas de Juiz de Fora. O que como mostra Konizets “leva ao reconhecimento das identidades dos indivíduos e ao senso subjetivo de que ‘eu ‘pertenco’ a este grupo específico” (Konizets, 2014, p. 17).

Tendo essas questões teórico-metodológicas no horizonte que empreendemos a análise de conteúdo das mensagens trocadas entre monitores e alunos-participantes da comunidade do Parlamento Jovem de Minas de Juiz de Fora na rede social *Facebook*. Examinaremos a seguir os debates ali ocorridos no ano de 2013. Cabe observar que não serão identificados nem os estudantes, nem os monitores, cujas postagens aqui analisaremos.

DETUDO UM POUCO: A COMUNIDADE DO PJ MINAS DE JUIZ DE FORA NO FACEBOOK

Como já dito, o *Facebook* é uma rede social, que entrou no ar nos Estados Unidos em fevereiro de 2004. Concebida por Mark Zuckerberg e Eduardo Saverin, em 2012 o *Facebook* atingiu a marca de 1 bilhão de usuários ativos, sendo considerada a maior rede social do mundo. Neste mesmo ano, o Brasil era listado entre os cinco países com maior número de usuários ativos

(Folha de S. Paulo, 4/10/2012).

Em 12 de abril de 2013, monitores e estudantes participantes do Parlamento Jovem de Minas de Juiz de Fora criaram uma comunidade na rede social *Facebook* para que os/as alunos/as de todas as escolas pudessem se interagir entre eles e pudessem ampliar a discussão política para fora das escolas. A comunidade teve 45 membros que participaram com 115 postagens sobre o tema referente aquele ano que era “Cidades Sustentáveis: desafios para as novas gerações”, e principalmente sobre o cotidiano da política. Na comunidade foram adicionados vídeos, postagens pequenas e documentários. Várias postagens foram sobre a proposta de redução da maioridade penal, sobre engajamento popular na política, além, é claro, daqueles relacionados ao meio ambiente. De modo geral, as publicações foram amplamente visualizadas (em média, cada postagem foi vista por 30 membros). Todavia, as postagens foram pouco curtidas e comentadas. Na média cada postagem recebeu 5 curtidas - mas as postagens sobre legalização das drogas tiveram sempre mais. A maioria dos membros participou curtindo, sem opinar diretamente sobre o tema em debate. Isso sugere níveis diferenciados de participação, corroborando com a literatura sobre cibercultura.

O debate travado entre estudantes e monitores no ano de 2013 foi influenciado pelas manifestações que levaram milhões de brasileiros às ruas contra aumento no valor de passagens de ônibus urbanos. Em junho ocorreu em diversas capitais e em várias cidades do Brasil uma onda de manifestações populares nas ruas, praças e avenidas, entre os quais Juiz de Fora. Estima-se que mais de um milhão de pessoas saíram às ruas sendo predominantemente composta por jovens, escolarizados, classes médias, conectados em redes digitais, organizados horizontalmente e de forma autônoma e críticos das formas tradicionais da política. As manifestações impactaram os estudantes do PJ Minas de Juiz de Fora, incutindo um horizonte de possibilidade que os faziam acreditar que era factível fazer a mudança a partir da participação, mas a influência do projeto também fica evidenciada no destaque que ganha a representação – um dos valores mais enfatizados no Parlamento Jovem é o da valorização da representação e suas

instituições. Nesse sentido, o PJMinas de Juiz de Fora foi um ponto de inflexão na significação da política para os estudantes que participaram, fornecendo outros elementos além daquilo que foi definido por Bernardo Sorj (2014) como as vozes dissociadas das instituições e manifestações dissociadas das organizações. A passagem abaixo ilustra com clareza tal dualidade defendida no projeto:

“Palavras de ordem não fazem uma revolução! Espero que as manifestações reflitam nas urnas ano que vem e não estejam somente restritas ao momento de euforia atual... *Vamos às ruas, mas por favor: não se esqueçam de ir com sabedoria às urnas em 2014!* Preocupem-se mais com o país do que em preencher tabelinhas da copa... Não deixem que no ano que vem a copa apague a força que estamos ganhando nas ruas! *Nós podemos ter o país de nossos sonhos! Basta querer, basta agir, basta lutar!*” (aluno X, colégio Santa Catarina – grifos meus)

Um olhar mais detido para a passagem é bastante esclarecedor. Há um tom imperioso no acento da representação como o caminho para as decisões públicas, que muito bem se coaduna com os objetivos do projeto. Contudo, a ressalva feita por ele de “ir com sabedoria às urnas” assinala um conselho e um argumento de autoridade - esta fundada em algo que não está evidente em seu recado -, mas que nos permite aludir a um texto de André Singer, no qual sugere, em caráter exploratório, uma explicação baseada na composição de classe e na ideologia de que as manifestações de 2013 sofreram uma inclinação ideológica em direção ao que ele denomina “centro pós-materialista, nos termos do cientista político Ronald Inglehart.

André Singer afirma que, para Inglehart, à medida que as sociedades vão resolvendo os seus problemas materiais ocorre uma mudança de valores, os quais passam gradativamente daqueles que enfatizam “a segurança econômica e física” para aqueles que ressaltam “a autoexpressão e qualidade de vida” (Singer, 2013, p. 37). Voltando a passagem do aluno X, a centralidade das eleições acaba ganhando outro acento quando é comparado ao apreço dos sujeitos ocultos no

discurso do aluno com os álbuns de figurinha de times que irão competir na Copa do Mundo que iria acontecer no ano seguinte. A frase “basta querer, basta agir, basta lutar”, por seu turno, ressaltam o voluntarismo e o individualismo da fala. Para Singer, a forte presença de uma jovem classe média nas manifestações, como assinalou antes, é naturalmente compatível com a ideologia de centro que acabou por ser dominante no auge do movimento.

Um exame mais detido das postagens na comunidade do PJ Minas-Juiz de Fora no Facebook nos auxilia a compreender o *ethos* que partilhavam os estudantes-participantes naquele ano. E sugere que a hipótese de Singer tem lastro. Isso pode ser visto na postagem de um dos alunos participantes. A reportagem publicada na Carta Capital sobre a legalização das drogas suscitou grande debate entre monitores e estudantes-participantes, fornecendo-nos um material empírico elucidativo dos mecanismos, assimetrias, antagonismos, argumentos de autoridade que incidiram sob o fenômeno educativo naquele PJ Minas de Juiz de Fora de 2013.

“<http://www.cartacapital.com.br/revista/.../legalizem-as-drogas>

Gente to com a revista aqui em casa e quem quiser só me pedir que eu empresto, mas aproveitando o gancho disso, o que vocês acham a respeito da legalização da maconha?”

A postagem foi feita em 15 de maio pelo aluno Y, do colégio Santa Catarina – uma das escolas tradicionais das classes alta e média, de orientação religiosa (católica) e que proíbe em seus aposentos a formação de grêmios estudantis-, e suscitou profícuo debate. Foi visualizado por 34 membros, recebeu 15 comentários, todavia recebeu apenas uma curtida. Uma análise mais detida dos comentários ao pôster nos ajuda a esclarecer a questão dos valores. É interessante destacar que os comentários foram monopolizados por apenas três membros – o próprio autor da postagem e mais duas monitoras.

O primeiro comentário foi feito no mesmo dia por uma das monitoras, a partir de agora a monitora A, que participa, mas não discute o

conteúdo da postagem, colocando-se num lugar de não conhecimento. Diz ela:

“não sei, nunca tive interesse em opinar sobre isso e também nunca procurei entender os lados, então é um assunto que eu fico em cima do muro, não sei nem se seria essa expressão, mas por falta de outra... vai essa mesmo xD”

A questão da legalização das drogas põe em xeque a posição dos próprios monitores e de um dos pressupostos do fenômeno educativo aludido por Saviani, qual seja: do não antagonismo entre o educador e o estudante. A réplica de uma segunda monitora (a partir de agora monitora AB) à defesa parcial feita pelo aluno Y indica a dificuldade que enfrentamos para debater os valores da liberdade de expressão e de opinião acerca de problemas que carregam agregado valor moral. A legalização das drogas, que vem sendo discutida na cena pública mundial, é tratada pela monitora AB como algo que não cabe no caso brasileiro, uma vez que aqui o atraso impediria que o experimento fosse bem-sucedido.

A recusa das monitoras em discutir propriamente o argumento favorável à legalização das drogas exposto no artigo postado pelo secundarista é confirmada com a réplica da monitora A que, de volta à comunidade, diz:

“Outra coisa, não é conveniente para o governo legalizar a maconha ou qualquer outro tipo de droga ilícita já que ele ganha com o tráfico

também. Fonte: livro de geopolítica lido uns semestres atrás. XD”

Mas, o secundarista não se dobra ao argumento de autoridade e explicita sua posição:

“Eu até sou a favor de um uso medicinal da maconha. Até pelo fato dela fazer “menos mal que o cigarro ou o álcool”. Ok, sei que essa de “menos mal” não é nada interessante de se dizer pelo simples fato de: se não faz bem, por que que as pessoas insistem em usar? Então, se proibem a maconha deveriam também proibir álcool e cigarro. Mas, isso é praticamente inviável por questões culturais e sociais também. A maconha como remédio já foi reconhecida em várias faculdades ao redor do mundo (faculdades como Havard e as cubanas). Não sou favorável ao uso indiscriminado da maconha, não é pra todo mundo virar rastafári assim kkkkk, só acho que deveríamos pensar mais sobre assuntos coisas que poderiam fazer bem para nossa sociedade. E gente, tem uma frase que eu acho que resume isso tudo: Do remédio pro veneno, o que muda é só a dose”.

Com o desenrolar das conversas, nova postagem do secundarista redireciona o debate para uma outra questão que assume então lugar central: o da liberdade privada vs desigualdade social. Fica evidente que monitores e alunos percebem o preconceito e o déficit democrático que caracteriza a sociedade brasileira. Diz ele:

“O problema é que essa quantidade não é definida por lei. E isso, na matéria da revista eles discutem. Normalmente o cidadão bem vestido apanhado com um (não sei o coletivo pra maconha) bolo de maconha vai ser considerado somente usuário. Contudo, se for um morador da favela, de pés descalços pode ser um pé de maconha, eles vão arrumar mais pés pra poder culpar o coitado. E mesmo que este seja absolvido, a marca de já ter ficado preso, de já ser criminalizado não vai sair.”

Um ponto importante é que as duas monitoras que dialogam com o aluno Y (AB e CD)

selecionam determinados aspectos da mensagem do aluno: caso das falhas na legislação apontada por ele. Nesse sentido, o secundarista levanta uma questão que permite pensar não só os problemas de viabilização do Estado Democrático de Direito no Brasil, mas falhas em sua concepção e alternativas jurídicas para dirimi-las.

Com o aprofundamento da discussão sobre a legalização a monitora AB assume uma posição de protagonista, enquanto a outra monitora (CD) coloca-se num papel de mediadora. O ponto importante é que foram os valores da monitora AB que passaram a orientar o debate.

“Eu não sou a favor de uso de drogas, a não ser um uso medicinal, estabelecido a partir de muuuuitas pesquisas. Qualquer tipo de droga, álcool incluído, gera malefícios para o organismo sem possibilidade de melhora. Nós tivemos uma palestra sobre essa questão de drogas na faculdade e o efeito que elas causam são devastadores. Eu realmente ainda me espanto como alguém que tem acesso ao conhecimento que o uso traz possa começar a fazer uso, mas isso é uma opinião minha”.

Mais adiante, a monitora AB é ainda mais incisiva no uso de argumento de autoridade para direcionar o debate:

“A OMS diz que o álcool traz mais malefícios à saúde do que a maconha, o cigarro e algumas outras drogas. Sendo bastante radical, eu sou da opinião que se deveria proibir tudo ou ao menos reduzir o uso ao mínimo. E não sejamos tão ingênuos ao ponto de acreditar que essa história de uso medicinal não é trazida à tona pra fazer uma forcinha pela legalização. Será que não há uma outra substância que possa ser utilizada que não a Cannabis? Eu não sou uma conchedora do assunto e sei da posição de todas as partes, mas nós sempre temos que tentar perceber quem vai sair lucrando mais com a legalização ou não. A partir daí fica mais tranquilo ver porque se coloca em pauta esse debate. Vlto a repetir: o Brasil não é a Holanda!”

No fim, o secundarista se rende parcialmente

aos argumentos das monitoras.

“Claro, monitora AB, sei que somos um povo intelectualmente mais atrasado em certos pontos se nos compararmos à Holanda mas, enquanto não se descobre outras coisas mais eficazes que a maconha para o tratamento de certas doenças fatais, devemos deixar pessoas continuarem morrendo?”

Ao lado da questão da igualdade, outro valor (negativo) que se destaca é ade que somos um povo, cultura, país atrasado. É este o recurso retórico utilizado pela monitora AB para colocar-se contrária à legalização. A explicitação da posição contra a liberação ao uso de drogas feita pela monitora AB também leva a discussão para novos rumos e, principalmente, produz no aluno Y um recuo de sua posição original. O que não deve ser automaticamente entendido como aprendizado, mas sim como um recuo motivado pela diferença informacional entre monitor e aluno-participante. Questão que vem mostra como os valores e crenças dos próprios monitores assumem papel relevante na proposta de educar para a democracia.

Outras postagens também indicam a preocupação dos estudantes-participantes do PJ-Minas de Juiz de Fora com agenda “pós-materialista”, como por exemplo, as do aluno W, do colégio Santa Catarina que postou uma reportagem feita pelo Tribuna de Minas sobre a importância de ciclovias nas cidades e outra sobre uma máquina capaz de limpar todo o plástico dos oceanos em cinco anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2013 alunos/as do colégio Normal, Santa Catarina, Padre Frederico, Escola Estadual Marechal Mascarenhas de Moraes e colégio Celetista Monteiro Lobato participaram do PJ-Minas Juiz de Fora. Uma das primeiras postagens na comunidade do Facebook foi do estudante X, do colégio Santa Catarina, que questionou os/as monitores/as sobre a necessidade de se fazer um projeto como o Parlamento Jovem. Pertinente, pois o crucial de elaborar um projeto desse

tamanho envolvendo universidade, Câmara e escolas, é que todos saibam o porquê estão fazendo isso. A resposta, dada pela monitora AB, explicita os valores que procuramos transmitir e ensinar aos estudantes que participam do projeto, disse ela:

“Fala-se e ouve-se muito sobre o povo deter o poder, a decisão, mas nós, Povo, não temos espaços de participação, de fato, efetivos. Eu acredito que o PJ e projetos semelhantes colaborem nesse sentido, de criar uma consciência política, uma consciência dos meios pelos quais podemos agir e reivindicar. Vamos começar a pensar nesse sentido, galera. Nós temos que exigir espaços cada vez mais abertos de debate!” (Monitora AB)

A resposta da monitora é bastante esclarecedora dos valores que vêm sendo difundidos pelos monitores do PJ Minas de Juiz de Fora: o da liberdade, o da igualdade, o da participação e o da conscientização política. Os monitores, apesar de ter que lidar com seus próprios valores, muitos deles antidemocráticos, tem se esforçado para levar e reforçar junto aos alunos-participantes os valores do respeito ao outro, da tolerância e da participação social. Há um esforço grande por parte dos coordenadores do PJ-Minas Juiz de Fora que os monitores atuem como indutores dos valores dos direitos humanos e, principalmente, que os monitores não façam apologias partidárias. O PJ-Minas Juiz de Fora não tem compromisso com agendas de partidos, e sim com os valores basilares da democracia e dos direitos humanos. O objetivo é a construção de uma consciência política democrática e cidadã.

A réplica do estudante X, como podemos ler abaixo, deixa bem claro que o PJ Minas-Juiz de Fora tem atuado com sucesso na formação dessa subjetividade democrática que, como nos ensinou Norbert Elias (1990), faz-se necessária para que possamos agir no mundo em acordo com este sujeito. Dessa forma, as regras e o respeito conquistados pelos monitores juntos aos alunos-participantes são emblemáticos de que as práticas de cidadania propagadas pelos monitores são aquelas vivenciadas no cotidiano, tal qual a dessa comunidade no Facebook.

“Eu acho que o Parlamento pode ajudar principalmente nós mesmos, por mais que seja difícil a implementação real dos projetos criados... apesar de parecer meio clichê dizer isso, nós somos o futuro da política, independente da forma que nós iremos participar (inclusive o projeto pode nos ajudar a decidir isso) (aluno X, aluno do colégio Santa Catarina)

O diálogo que o Parlamento Jovem proporciona entre Universidades e Escolas é importante para troca de conhecimentos políticos e culturais. Pode-se dizer que o trabalho de um monitor está completo quando os resultados são positivos, quando, a ulterior de toda a discussão, vê essa juventude personificando uma identidade política, elaborando suas próprias críticas, sendo capazes de olhar a política de maneira diferente de quando começaram no projeto. Por fim, mas não mais importante, as experiências dos monitores contribuem na interlocução com os alunos-participantes; seus valores servem de parâmetros (não necessariamente a ser seguido, mas às vezes como outro) dos alunos-participantes e as relações interpessoais entre eles acaba por atuar na formação de sujeitos e identidades jovens mais afeitas às regras da democracia e dos direitos humanos.

Percebemos isso na atuação de nossos estudantes-participantes em todo o processo e, em especial, na plenária da Etapa Estadual na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG). Apice do PJ-Minas Juiz de Fora, a plenária estadual reúne os estudantes-participantes de PJs de vários municípios que integram projetos semelhantes em suas cidades. No caso do PJ-Minas Juiz de Fora foi escolhido um aluno por escola para participar nos três dias do evento. Nos dois primeiros dias são realizadas oficinas e reuniões entre os estudantes-participantes para discutirem as propostas de leis construídas em todo o estado de Minas Gerais. Esses dois dias são de troca de conhecimento e experiências entre os participantes. São os bastidores da plenária, que ocorre no terceiro dia, quando o que foi debatido, acordado e deliberado. Em 2013, pela primeira vez, a Câmara Municipal de Juiz de Fora (MG) conseguiu recursos e levou todos os alunos para assistirem, no último dia, a plenária. Abaixo

estão alguns relatos de alunos que participaram dessa última etapa:

“Foi muitooooo bom galera! É uma experiência que eu vou levar pra sempre comigo.... Quero mais shahshashas” (aluna V, colégio Normal)

“Eu tbm” (Aluna K, colégio Escola Estadual Marechal Mascarenhas de Moraes)

Para concluir, o entusiasmo das alunas-participantes do PJ-Minas de Juiz de Fora encontrou na Internet, em especial na comunidade do projeto no Facebook, um espaço para que, apesar dos temas espinhosos e com alto potencial de divergências tratados, aprendesse a debater com civilidade e liberdade de expressão. É importante destacar, contudo, que, dadas as características próprias da comunidade, não houve a possibilidade do refúgio do anonimato que, muitas vezes, dá guarida às posições políticas antidemocráticas.

No caso em tela, podemos afirmar que os monitores e os alunos-participantes do PJ Minas Juiz de Fora de 2013 conseguiram construir formas virtuosas de relacionamento entre eles, que produziram uma comunicação on-line em relação com o mundo off-line. Além disso, apesar dos grandes desafios ideológicos e valorativos enfrentados, os monitores conseguiram que os alunos-participantes desenvolvessem capacidade de reflexão sobre o uso e leitura crítica da informação que circula pela Internet, cumprindo assim alguns dos objetivos do projeto. Portanto, é possível que o PJMinas de Juiz de Fora esteja conseguindo, pela educação para democracia, formar cidadãos ativos, sabedores de seus direitos e seus deveres, e de como funcionam as instituições republicanas, bem como participativo nas e das decisões públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMG – PARLAMENTO JOVEM, 2016. Disponível em https://www.almg.gov.br/educacao/parlamento_jovem/. Acesso em 17 mar 2017.

AVELAR, L (2007). Participação política.

In: AVELAR, L; CINTRA, A.O – *Sistema político brasileiro: uma introdução*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad-Adenauer.

BENEVIDES, M.V.M (1996). Educação para a democracia. *Lua Nova*, São Paulo, n.38, p. 223-235.

CASALECCHI, G. (2011). Socialização Política e Mudanças de Atitudes: a experiência do Parlamento Jovem Mineiro 2008. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais, datilo.

COSSON. R (2008). Escolas do Legislativo, Escolas da Democracia. Brasília: Edições Câmara.

ELIAS, N (1990) [1939]. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed.

Folha de S. Paulo, 4/10/2012.

FUKS, M (2012). “Efeitos diretos, indiretos e tardios: trajetórias da transmissão intergeracional da participação política”. *Lua Nova*, vol. 83, p. 145-178, 2011.

_____ (2014). Explicando os efeitos de programas de socialização política: a experiência do Parlamento Jovem no Brasil. *Opinião Pública*, Campinas , v. 20, n. 3, p. 425-449, Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762014000300425&lng=en&nrm=iso. access on 18 Mar. 2017

FUKS, M.; BATISTA PEREIRA, F. (2011). “Informação e conceituação: um estudo sobre a dimensão cognitiva da desigualdade política entre jovens de Belo Horizonte”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 26, nº 76, p. 123-143.

FUKS, M.; CASALECCHI, G. (2012) “Trust and political information: attitudinal change among participants in the Youth Parliament in Brazil”. *Brazilian Political Science Review*, vol. 6, nº 1, p. 70-88.

HABERMAS, J (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : lès Editions du Cerf.

HELD, D (1987). O que democracia deveria significar hoje? In: HELD, D. *Modelos de democracia*. Belo Horizonte: Paidéia.

KOHLBERG, L (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Biblioteca de Psicología Desclée de Brower.

KOZINETS, R. V. (2014). Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso. 203p.

MEDEIROS & MARQUES (2012). Educação política da juventude: a experiência do Parlamento Jovem/ Organizadoras: Regina de Paula Medeiros, Maria Elizabeth Marques. Belo Horizonte: Editora PUC Minas.

MELUCCI, A (1996). *Challenging codes*. Cambridge: Cambridge University Press.

PIAGET, J (1986). *Procedimentos da educação moral*. In: MACEDO, L (org.) – Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo.

RANCIÈRE, J (2014). O ódio à democracia. São Paulo: Boitempo editorial.

SAVIANI, D (2008). Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SINGER, A (2013). Brasil, junho 2013: classes e ideologias cruzadas. *Novos Estudos CEBRAP*. 97, novembro, p.23-40.

SORJ, B (2014). Entre o local e o global. In: *JUNHO DE 2013. A sociedade contra o estado*. FIGUEIREDO, Rubens (org). São Paulo: Summus Editorial.

O ENVOLVIMENTO DE ADOLESCENTES NO TRÁFICO DE DROGAS EM JUAZEIRO - NORTE DA BAHIA: UMA ANÁLISE DO FLUXO DOS PROCESSOS JUDICIAIS DA VARA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

Luzania Barreto Rodrigues*

Monique da Silva Ribeiro**

Paulo César Pontes Fraga***

RESUMO

Neste artigo, o objetivo consistiu em analisar, em processos judiciais da Vara da Infância e da Juventude da Comarca de Juazeiro-Ba, os dados relativos aos atos infracionais análogos ao crime de tráfico de drogas e associação para o tráfico, em que adolescentes estivessem envolvidos, entre os anos de 2011 a 2014. A análise dos fluxos de tais processos, ancorada na sentencing – importante instrumento de análise para investigação de sentenças, permitindo uma compreensão ampla das premissas que orientam a prática judicativa –, associada a debates sobre a desriminalização, considerou a relação entre o perfil identificado – adolescentes não-brancos, pobres e com baixa escolaridade – e as possíveis disparidades das sentenças proferidas. Verificou-se a ausência de celeridade no sistema judicial e, consequentemente, a baixa aplicabilidade do que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente no que concerne à garantia de direitos e à adoção de medidas protetivas e socioeducativas. Nos poucos casos de resolutividade, a distância temporal entre o ato ilícito e o desfecho do processo é muito grande, pondo em xeque sua efetividade no sentido de garantir a proteção, a ressocialização e seu potencial de intervir preventivamente. A morosidade da justiça se apresentou, nesse processo, como elemento limitador da análise.

Palavras-chave: adolescentes, tráfico de drogas, desriminalização, sistema criminal, sentencing

THE INVOLVEMENT OF ADOLESCENTS IN DRUG TRAFFICKING IN JUAZEIRO - NORTH BAHIA: AN ANALYSIS OF THE FLOW OF THE JUDICIAL PROCEEDINGS OF THE YOUTH JUSTICE

ABSTRACT

In this article, the objective is to analyze, in judicial proceedings of the Child and Youth Court of Juazeiro-Ba, the data related to the acts analogous to the crime of drug trafficking and trafficking association, in which adolescents were involved, between the years 2011 to 2014. The analysis of the flows of such processes, anchored in sentencing - an important analytical tool for sentence investigation, allowing a broad understanding of the premises guiding judicial practice - associated with debates on decriminalization, considered the relationship between the identified profile - non-white, poor and low schooling adolescents - and the possible disparities of the sentences pronounced. As a conclusion, there was a lack of swiftness in the judicial system and, consequently, the low applicability of the Statute of the Child and Adolescent regarding the guarantee of rights and the adoption of protective and socio-educational measures. In the few cases of resolution, the temporal distance between the illicit act and the outcome of the process is very large, putting in check its effectiveness in order to guarantee protection, resocialization and its potential to intervene preventively. The slowness made it difficult to make a detailed and comparative analysis of the sentences pronounced.

Key-words: adolescents and youth, drug trafficking, decriminalization, criminal system, sentencing

* Antropóloga. Professora Associada I, Coordenadora do Laboratório de Pesquisa Interdisciplinar sobre o Uso de Substâncias Psicoativas do Colegiado de Ciências Sociais da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, em Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Contato: luzania.rodrigues@univasf.edu.br

** Psicóloga. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa Interdisciplinar sobre o Uso de Substâncias Psicoativas /LAPIS/UNIVASE. Contato: maniqueista@hotmail.com

*** Sociólogo. Professor Adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora, vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e membro do Departamento de Ciências Sociais. Contato: paulo.fraga@ufjf.edu.br

EL ENVOLVIMIENTO DE ADOLESCENTES CON EL TRÁFICO DE DROGAS EN JUZEIRO - NORTE DE BAHIA: UN ANÁLISIS DEL FLUJO DE LOS PROCEDIMIENTOS JUDICIALES DE LA JUSTICIA JUVENIL

RESUMEN

En este artículo, el objetivo consistió en analizar, en procesos judiciales de la Vara de la Infancia y de la Juventud de la Comarca de Juazeiro-Ba, los datos relativos a los actos infractores análogos al crimen de tráfico de drogas y asociación para el tráfico, en que adolescentes estuvieran involucrados, entre los años 2011 a 2014. El análisis de los flujos de tales procesos, anclado en la sentencing - importante instrumento de análisis para la investigación de las sentencias, permitiendo una comprensión amplia de las premisas que orientan la práctica judicativa, asociada a debates sobre la despenalización, consideró la relación entre el perfil identificado - adolescentes no blancos, pobres y con baja escolaridad - y las posibles disparidades de las sentencias dictadas. A la vista de la conclusión, se verificó la ausencia de celeridad en el sistema judicial y, consecuentemente, la baja aplicabilidad de lo que prevé el Estatuto del Niño y del Adolescente en lo que concierne a la garantía de derechos ya la adopción de medidas protectivas y socioeducativas. En los pocos casos de resolutividad, la distancia temporal entre el acto ilícito y el desenlace del proceso es muy grande, poniendo en jaque su efectividad en el sentido de garantizar la protección, la resocialización y su potencial de intervenir preventivamente. La morosidad de la justicia dificultó el análisis minucioso y comparativo de las sentencias dictadas.

Palabras clave: adolescentes, tráfico de drogas, despenalización, sistema criminal, sentencing

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A complexa questão das drogas vem sendo tema de discussões científicas e do senso comum, desde meados do século XIX¹, constituindo-se em um tema eminentemente em pauta na contemporaneidade. Esta rubrica tem sido objeto de estudos não apenas epidemiológicos e da saúde coletiva em geral, mas também das Ciências Humanas e Sociais (cf. ESCOHOTADO, 2004; LABATE et al., 2008 e CARNEIRO, 1994). Não obstante, apesar do aumento significativo de pesquisas sobre a temática no Brasil, ainda há a necessidade de maiores investimentos em estudos sobre o fenômeno, em especial sobre o tráfico de drogas nas cidades interioranas brasileiras.

Em meio a essas discussões, adolescentes e jovens² destacam-se como uma das principais audiências dos discursos acerca do envolvimento com drogas, nos quais predomina uma abordagem absenteísta, calcada na ideologia proibicionista, que se ampara em concepções que estigmatizam os usuários e as drogas, especialmente as ilícitas. Entende-se, portanto, que o tema é tratado, em geral, de forma alarmista e orientado por concepções moralizantes, o que

obstrui a construção de uma abordagem crítica e cientificamente embasada acerca do uso de drogas. Tais discursos são proferidos nos mais diversos meios de comunicação e reproduzidos em instituições basilares, como a família, a igreja e a escola.

Além disso, de acordo com Fraga (2013) e Waiselfisz (2013), os jovens configuraram o grupo etário mais atingido pelos efeitos da repressão à produção, ao tráfico e ao uso de substâncias psicoativas ilícitas no Brasil. Fraga (2013) aponta, ainda, a possível existência de uma correlação entre o aumento das taxas de homicídios em algumas cidades brasileiras e o tráfico de drogas ilícitas. De modo semelhante, Waiselfisz (2013) destaca o aumento das taxas de homicídios, em especial nas cidades interioranas, em que jovens são constantemente as vítimas. de crimes de sangue, ao passo que Castro e Abramovay (2002) realçam que, nos tempos atuais, essa vulnerabilidade dos jovens à violência se mostra como uma marca que se traduz na morte precoce de muitos. O certo é que, apenas no ano de 2012, 56 mil pessoas foram vítimas de homicídio e, destas, 30 mil eram jovens entre 15 e 29 anos de idade, 77% dos quais eram negros³. Praticados

1 No século XIX, houve uma sucessão de descobertas de fármacos puros, como a codeína (1832), atropina (1833), cafeína (1841), cocaína (1860), heroína (1883), mescalina (1896) e, no começo do século XX, os barbitúricos (1903). Os diferentes usos e abusos destas substâncias e as suas implicações socioeconômicas fizeram emergir o “problema das drogas” (ESCOHOTADO, 2004).

2 Adolescentes são pessoas com idade entre 12 e 18 anos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990. Jovens são aqueles com idade entre 15 e 29 anos, de acordo com a classificação da Organização Mundial da Saúde.

com arma de fogo, em sua maioria, menos de 8% destes casos são julgados.

A cidade de Juazeiro está entre os 10 municípios mais violentos do Estado da Bahia e figura entre as 81 cidades com as maiores taxas de homicídios do Brasil, de acordo com o relatório da pesquisa Pensando Segurança Pública: Edição Especial Homicídios (SOUZA, 2016). Os homicídios estão majoritariamente relacionados ao tráfico de drogas, notadamente às contendas por pontos de venda, domínios de territórios e cobranças de dívidas. A atuação de grupos criminosos advindos da região Sudeste, como o Primeiro Comando da Capital/PCC e Comando Vermelho/CV também concorrem para o incremento das taxas de homicídio. As vítimas preferenciais são jovens pobres, do sexo masculino, negros, moradores da periferia e com baixa escolaridade. Os autores contumazes são os “chefes do tráfico local e pessoas contratadas para matar”. Na percepção da sociedade juazeirense e das famílias das vítimas, as investigações de tais homicídios são lentas e de baixa resolutividade, o que aumenta a sensação de impunidade (SOUZA, 2016, pp. 141-142).

Enquanto 92% dos crimes contra a vida permanecem sem julgamento, no Brasil, o número de processos judiciais e de presos por tráfico de drogas recrudesce, aumenta substancialmente (Ribeiro, 2016). Entre 2006 e 2014, o aumento do número de pessoas presas por tráfico foi de 344%. De acordo com o sistema de informações estatísticas do aparelho penitenciário brasileiro/ INFOPEN de 2014⁴, deste total, 27% em razão de delitos relacionados a drogas. Em 2016, quando completamos dez anos de vigência da Lei 11.343/2006, os prognósticos mais crueis vieram a se concretizar, como o superencarceramento, classificando o Brasil como detentor do quarto maior contingente carcerário do mundo (RIBEIRO, 2016).

Brouchou (2008) já alerta para a complexidade existente na relação entre drogas e crimes, destacando que a violência, que, por vezes, pode ser observada entre pessoas usuárias de drogas ilícitas, não deve ser atribuída ao uso ou a venda

de substâncias psicoativas, mas a variáveis complexas e singulares, intrínsecas à atividade e, ou, ao sujeito. Ademais, diversos autores já apontam a falácia existente na mera associação entre violência, drogas e pobreza (MISSE, 2006; ZALUAR, 2004), o que sinaliza uma negligência diante da necessidade de uma apropriação polissêmica de um tema tão diverso.

A violência que atinge jovens, sobretudo afrodescendentes e residentes em bairros periféricos, está banalizada há tempos. Atribuí-la tão somente ao tráfico de drogas é simplificá-la; refletir acerca da sua multideterminação requer uma profunda análise crítica de processos mais amplos como cidadania, funcionamento da justiça e as políticas de segurança pública. Certamente esta reflexão deve começar com as análises sobre os impactos da desigualdade socioeconômica em nossa sociedade. A falta de acesso a condições fundamentais de inserção social permeia o cotidiano da infância, adolescência e juventude. Some-se a isto uma forte ação do que se convencionou chamar de crime organizado em escala global, que recruta em diferentes classes sociais seus agentes, mas dirige a opinião pública contra a ponta do sistema, onde os pobres, são alvos de estigmas indeléveis. Soma-se a este quadro uma política de segurança pública parcial, seletiva, efetuada por polícias com altos índices de corrupção e de letalidade contra a população civil (Saporì, 2007).

Enfrentar quadro social é o que está posto a adolescentes que têm de lidar com as incertezas e desalinhos desta delicada fase da vida. Compreender suas dificuldades, vicissitudes sem trégua, requer considerar na análise clivagens como classe, raça, gênero e região e um robusto sistema no qual o poder de consumo dá o tom identitário e de pertença aos indivíduos nele desigualmente inseridos. Adolescentes e jovens têm imensas dificuldades de inscreverem-se no espaço social, sobremaneira pelas dificuldades de inserção qualificada no mercado de trabalho, cujas bordas são crescentemente precarizadas. O tráfico de drogas em sua versão varejista é a oportunidade mais perversa e óbvia.

3 De acordo com a Anistia Internacional. Ver Violência: Brasil mata 82 jovens por dia. Disponível em: <https://anistia.org.br/imprensa/na-midia/violencia-brasil-mata-82-jovens-por-dia/>. Acesso em: 21 de set. 2016.

4 <http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>

No que concerne às especificidades da Região do Submédio do São Francisco, cumpre destacar o aumento de estudos sobre essa temática que vem sendo desenvolvidos nos últimos anos, no intento de compreender as dinâmicas envolvidas no uso e comércio ilegal de drogas entre jovens e adultos locais, por meio de trabalhos etnográficos e através da observação participante em contextos escolares, pontos de uso e venda, unidades de saúde e afins (cf. RODRIGUES e CÉSAR, 2013; RODRIGUES e RIBEIRO, 2015; e RODRIGUES, TEIXEIRA e RIBEIRO, 2014). Conforme aponta Fraga (2012), nos últimos anos, a referida região apresentou um aumento considerável tanto no uso quanto na comercialização de substâncias psicoativas ilícitas, destacando-se o crack e a maconha, sendo esta última a que lhe confere o status de maior produtora do país atualmente.

Nesse sentido, é possível destacar a necessidade de uma inserção de pesquisadores – para além de profissionais da área jurídica – também nos cenários onde se dá a formalização dos processos de criminalização dessas práticas consideradas ilegais. Silva (2013) já afirma a importância do emprego de técnicas de pesquisa de natureza qualitativa, que superem a mera análise e produção de estatísticas nesse contexto. A autora aponta, ainda, a observação participante como uma alternativa para a produção de estudos mais fidedignos no que concerne à significação da atividade judicativa e que, portanto, superem a simples medida das taxas de criminalidade. Desse modo, ela conclui que, assim, seria possível conferir a devida importância aos atores envolvidos no sistema criminal e, consequentemente, superar-se-ia a representatividade soberana de números vazios de correspondência com as singularidades imbricadas no fenômeno.

Estudos que se voltam para a análise do fluxo de processos criminais vêm sendo motivados por questionamentos acerca da eficiência ou ineficiência do sistema de justiça criminal brasileiro e sua capacidade de dar as tratativas adequadas aos delitos que se apresentam (SILVA, 2013). Pesquisas dessa complexidade, realizadas em países da Europa e da América do Norte e, ainda embrionariamente, no Brasil (cf. RIBEIRO e SILVA, 2010; MARTINS, 2011; e MAGOBOTITI, 2009) demandam a construção

de bancos de dados consistentes, que abranjam numerosas informações sobre determinado ato infracional desde a fase inicial, correspondente a apreensão e inquérito policial, até a fase do julgamento e elaboração da sentença (SILVA, 2013). A partir de uma análise minuciosa desses dados, faz-se possível uma avaliação global do sistema criminal e, portanto, uma apreciação de sua eficiência na persecução daqueles que infligiram a lei, bem como de seu potencial para atuar preventivamente (FRAGA, 2006; SILVA, 2013).

Martins (2011) aponta a “Theory of Sentencing” ou “sentencing” como um importante instrumento de análise em estudos que se proponham a investigar sentenças, permitindo uma compreensão ampla das premissas que orientam a prática judicativa, ao passo que Fraga (2006) levanta questões acerca da possível contribuição do sistema penal na reprodução de preconceitos e de desigualdade socioeconômicas. Assim, uma análise crua, fundada somente em estatísticas oficiais, não seria capaz de revelar com fidelidade as taxas de criminalidade, tendo em vista que estas são produto da ação dos agentes do controle social formal e do modo como estes operam as leis, a moral, os valores, as crenças e afins (CICOUREL, 1968 apud SILVA, 2013). Nesse sentido, Martins (2011) vem afirmar que uma análise qualitativa poderia ser ilustrada com elementos estatísticos e objetivos, mas devidamente contextualizados e interpretados pelo pesquisador. Ou seja, não se trata de duas abordagens metodológicas que se excluem, mas de duas perspectivas que se complementam.

Importa, ainda, destacar as especificidades existentes no processo de infração à lei e de penalização em se tratando de crianças e adolescentes, considerando que desde a década de 1990, como apontam Marinho e Vargas (2015), após sucessivas pressões de movimentos sociais, foi aprovada a Lei nº 8.069/90, resultando no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que avançou em suas previsões quanto às tratativas dadas aos atos infracionais cometidos por de crianças e adolescentes. Para além de uma resposta institucional e punitiva, o ECA vem para reconhecer e assegurar a garantia de direitos e a proteção integral desses de crianças

e adolescentes, através da responsabilização do poder público, da sociedade e da família (MARINHO e VARGAS, 2015). Adita-se, ainda, que a partir do ECA importantes alterações foram implementadas também no âmbito das nomenclaturas, de modo a substituir o uso do termo “menor”, “crime” e “delinquente juvenil” pela adoção dos termos “criança”, “adolescente”, “ato infracional” e “adolescente em conflito com a lei”, tendo em vista o estigma que acompanha os termos anteriores (FRANCISCHINI e CAMPOS, 2005; MARINHO e VARGAS, 2015). Especialmente o termo “menor” transformou-se em uma alusão à pobreza e à cor da pele no âmbito dos atos infracionais (ALVIM, 1995), constituindo-se termo adjetivante, com conotação negativa (RODRIGUES, 2001).

As próprias noções de “crime” e “infração” acabam por manter uma estreita relação com consequências punidoras. Conforme aponta Durkheim (1987), o crime se define pela punição que o sucede, em sua exterioridade, isto é, crime é todo ato que recebe uma punição. Em suas palavras: “É claro que a punição não cria o crime, mas é pela punição que o crime se revela exteriormente a nós, e, por conseguinte, é dela que se deve partir se quisermos chegar a compreendê-lo” (p. 36). À vista disso, intui-se que estudar o modo como essa punição apresenta-se nos diversos contextos, sejam eles formais (delegacias, juizados, instituições), sejam eles informais (escola, comunidade, família), é de primordial importância para compreender aqueles atos que não correspondem às crenças e regras compartilhadas socialmente.

Desse modo, no presente artigo, pretende analisar os dados relativos aos atos infracionais equivalentes ao crime de tráfico de drogas, em que adolescentes estivessem envolvidos entre os anos de 2011 a 2014, da Vara da Infância e da Juventude da Comarca de Juazeiro-BA. Mais especificamente, o intuito foi analisar os dados relativos à caracterização de ato infracional análogo ao crime de tráfico de drogas, bem como as variáveis concernentes ao crime cometido, a situação descrita nos processos em que foram apreendidos os acusados e seu perfil, além do conteúdo social das variáveis consideradas legais (níveis de responsabilização e argumentos penais aludidos como determinantes nos processos)

e as categorizações morais e discriminatórias impetradas no discurso jurídico.

MÉTODO

Com a finalidade de aprofundar o conhecimento acerca do envolvimento de adolescentes com o tráfico de drogas na cidade de Juazeiro-BA, realizou-se levantamento de dados documentais na Vara da Infância e da Juventude do referido município. Nesse contexto, empreendeu-se a coleta dos processos judiciais selecionados, em formato digital, atinentes ao ato infracional análogo ao tráfico de drogas, como previsto na Lei 11.343/06. As técnicas de coleta de dados utilizadas no local da pesquisa foram eminentemente qualitativas, como a análise de processos criminais e das informações compiladas nos autos que embasam a atuação jurídica.

No que concerne aos processos judiciais, realizou-se a análise dos dados referentes a tal ato infracional, praticados por adolescentes, no período supramencionado, não havendo um número máximo de processos a serem analisados. Pretendeu-se, portanto, explorar os elementos relativos à caracterização do ato infracional análogo ao tráfico de drogas e as variáveis implicadas no fenômeno, havendo a classificação e categorização dos dados em planilha eletrônica do MS Excel 2013.

A análise de dados baseou-se na “Theory of Sentencing” ou “Sentencing” tradicional para a análise de processos, definida por Martins (2011) como aplicável para “estudos empíricos sociocriminológicos, centrados nas disparidades das penas, a partir da tomada de decisão do julgamento penal” (MARTINS, 2011, p. 112), com foco no agente jurídico e nas disposições jurídicas incorporadas à sua práxis social e profissional.

Silva (2013) define esse campo como um corpo teórico capaz de desmistificar a noção de que há imparcialidade no processo de tomada de decisão judicial, uma vez que sua análise está centrada na figura do magistrado. Isto é, a partir de uma análise por meio da sentencing, considerar-se-ia as variáveis sócio-históricas, culturais, étnico-raciais e econômicas que permeiam autos e elaboração das sentenças, variáveis que podem

resultar na aplicação de penalidades diferentes para infrações semelhantes.

Ainda de acordo com Martins (2011), há duas abordagens dominantes nas categorias de análise e metodologia em estudos de sentencing. Uma delas seria a abordagem tradicional, a qual se funda no estudo das disparidades das penas proferidas na sentença do juiz, partindo de correlações estatísticas entre as decisões e os fatores legais e extralegais aí imbricados, além de considerar qual a função da penalidade para o magistrado (punitiva, ressocializadora, preventiva) e como isso orienta sua decisão. Em contrapartida, há a abordagem sociológica que, a partir de uma compreensão mais ampla, emprega métodos eminentemente qualitativos e contextualiza o fenômeno de tomada de decisão e considera características do juiz. Para fins desta investigação, optou-se pela utilização da abordagem sociológica.

Assim sendo, pretendeu-se identificar as variáveis correspondentes ao ato infracional cometido, tais como o perfil acusado e a situação em que fora apreendido, que consta descrita nos autos. Ademais, explorou-se o conteúdo social das variáveis legais, envolvendo-se aí os níveis de responsabilização dos adolescentes, os argumentos penais mencionados, pelo juiz de direito, como determinantes da sentença nos processos e as categorizações morais e discriminatórias arranjadas no discurso jurídico. Analisou-se, portanto, o efeito cumulativo dos determinantes das sentenças proferidas pelo juiz, por meio do método qualitativo na análise de conteúdo dos processos levantados, através da teoria da Sentencing.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do levantamento de dados na Vara da Infância e da Juventude da Comarca de Juazeiro-BA, analisou-se um total de 43 processos relacionados ao ato infracional análogo ao crime de tráfico de drogas, referentes ao período de 2011 a 2014. Cada processo continha, em média, 40 páginas, nas quais são arquivados desde o inquérito policial até a decisão judicial. Nos 43 processos analisados, identificou-se um total de 56 réus representados pelo Ministério Público,

entre os quais evidenciou-se a predominância considerável de adolescentes do sexo masculino – foram encontradas apenas três adolescentes do sexo feminino –, com idade de 13 a 17 anos, cuja escolaridade predominante corresponde ao ensino fundamental incompleto. Em sua maioria (61%), os adolescentes não exerciam nenhuma atividade laboral formal, havendo também aqueles que exerciam pequenos trabalhos informais, como carregador, servente de pedreiro, trabalhador rural esporádico e lavador de carros. Todas essas atividades, importante destacar, foram exercidas em conflito com o que preconiza o ECA, em que os adolescentes devem desenvolver atividade laboral na condição de aprendiz.

Ressalte-se que, no inquérito, o delegado narra o fato de acordo com os materiais apreendidos com o adolescente representado, tais como tipo e quantidade da substância ilícita que portava no momento da apreensão, materiais e insumos para sua produção, entre outros, além do relato dos policiais envolvidos na ação, os quais, invariavelmente, figuram como as testemunhas de acusação. Após o inquérito, seguem-se os trâmites que dão início às oitivas preliminares, quando o Ministério Público e o Juiz de Direito decidem se abrem ou não o processo judicial. Neste último caso, é marcada e deve acontecer a audiência, em que haverá o pronunciamento da sentença pelo juiz de direito.

Nos processos judiciais, foi possível encontrar dados referentes à narrativa acerca de como teria ocorrido o fato em apreço, tais como (1) data e local da prisão, tipo de substância ilícita portada, objetos apreendidos conformadores de caracterização de tráfico, como balança de precisão, insumos de produção, dinheiro trocado, embalagens; (2) laudos periciais, contendo a análise laboratorial da substância apreendida e, em alguns casos, exames de corpo de delito; (3) depoimento de testemunhas; (4) versão do representado sobre o fato; (5) quantidade da substância apreendida; e, por último, (6) se há antecedentes e/ou reincidência na infração análoga ao crime de tráfico de drogas. Cumple destacar que somente se caracteriza a reincidência caso o representado tenha sido acusado e julgado culpado pelo mesmo crime, ainda que tenha cometido outra violação à lei, a

qual constitui antecedentes criminais (GOMES, 2016; MARIÑO, 2002).

Após a coleta, empreendeu-se, inicialmente, a uma classificação de dados no intento de esboçar o perfil desses adolescentes em conflito com a lei, com base nas seguintes categorias: (1) Idade, (2) Sexo, (3) Cor, (4) Profissão, (5) Atividade lícita, (6) Filiação, (7) Profissão dos pais, (8) Escolaridade, (9) Associação para o tráfico, (10) Antecedentes e (11) Reincidência. No que concerne às variáveis referentes ao ato infracional cometido, realizou-se a classificação e análise de dados de acordo com as categorias que seguem: (1) a situação em que foram apreendidos os adolescentes; (2) tipo de pena e duração; (3) testemunhas de acusação e defesa; (4) elementos que levaram a identificação do tráfico; (5) tipo e quantidade da substância psicoativa ilícita; (6) argumentos aludidos pela acusação e pela defesa; e (7) autodeclaração do uso. O objetivo consistiu em apreciar o teor social e legal das variáveis categorizadas, analisando-se sua influência na composição e no desenrolar do processo judicial, isto é, sua intervenção quanto aos níveis de responsabilização e argumentos penais referidos como determinantes nos processos, bem como as categorizações morais e discriminatórias arranjadas no discurso jurídico.

No que concerne à reincidência, observou-se que, apesar de muitos dos adolescentes terem cometido os mesmos atos infracionais, a reincidência não se qualifica, tendo em vista que no momento de infração os processos anteriores encontravam-se ainda em andamento. A esse respeito, Pêcego e Silveira (2013) asseveraram que “a reincidência criminal deve ser entendida como o ato de praticar novamente uma conduta definida na lei penal, após ter sido condenado anterior e definitivamente por outro crime” (p.186). Esse padrão repetiu-se na totalidade dos processos analisados, excetuando-se apenas um caso de autor reincidente.

Observou-se que uma considerável maioria dos processos ainda se encontra em andamento, de modo que não existem dados sobre o tipo de

medida socioeducativa a ser aplicada porque não houve, até o momento da coleta de dados, em dezembro de 2015, audiência com as partes. Dentre os 56 processos classificados e analisados, apenas 7 adolescentes passaram por audiência. Dentre os sete, seis obtiveram remissão cumulada pré-processual⁵, acompanhada de medida socioeducativa – e, ou, protetiva – de prestação de serviço à comunidade; o adolescente condenado também foi sentenciado a cumprir medida socioeducativa de prestação de serviço à comunidade. O tempo de prestação de serviço varia de três a seis meses, entre 4 e 5 horas semanais. A quantidade e o tipo de substâncias apreendidas com estes adolescentes pouco variou – 35 trouxinhas de maconha, 10 a 20 petecas de cocaína, de 9 a 23 pedras de crack. Note-se que todos estes aguardaram as decisões judiciais em liberdade.

Como se pode notar, o Ministério Público e o magistrado costumam optar por não constituir processo judicial, mas, antes, por tomarem decisões pré-processuais, o que em muito desonera a esfera jurídica desta Comarca. Note-se que o município não contava, à época, com juiz titular da Vara da Infância e da Adolescência, ficando as representações a cargo do juiz substituto. Não podemos inferir que esta condição de trabalho judicial concorra para a opção de não abrir processos. Entretanto, na fase pré-processual ou processual, a remissão é uma opção conveniente, na medida em que torna desnecessária a instrução processual com oitiva de testemunhas, pois o juiz aplica a medida sem levar o processo adiante. O certo é que medidas protetivas em meio aberto figuram regulares na Vara da Infância e da Adolescência de Juazeiro, não tendo sido encontradas sentenças de internação ou semiliberdade.

Dentre os elementos que levaram à identificação da infração análoga ao crime de tráfico de drogas, predomina o porte das sementes de cannabis sativa, de alguma substância psicoativa ilícita e/ou de dinheiro, havendo

5 O Estatuto da Criança e do Adolescente permite ao Ministério Público conceder a remissão ao adolescente em conflito com a lei, ainda na fase pré-processual, e, simultaneamente, aplicação de medida socioeducativa não privativa de liberdade, o que significa a exclusão do processo (BRASIL, 1990). De acordo com Alves (2006), existem, no âmbito jurídico inúmeras discussões a respeito do tema, havendo em síntese, duas correntes doutrinárias contrárias: uma que defende a impossibilidade dessa cumulação, considerando os princípios constitucionais do devido processo legal, do contraditório e da ampla defesa; e outra que argumenta a favor de sua efetiva aplicação, em consonância com o artigo 127 do ECA.

6 Pequeno invólucro contendo uma pedra de crack, cujo peso é geralmente medido em centígrama.

inúmeras variações quanto à quantidade, desde “um saquinho de maconha” – pesando em média 3,5 gramas – até 69 “petecas”⁶ de crack. Além disso, são considerados elementos como estar acompanhando outro adolescente que porte a substância – com vistas a configuração de associação para o tráfico –, portar celulares e/ou invólucros para embalagem de pequenas quantidades de maconha ou crack.

Além da posse dos itens supracitados, figuram entre os argumentos aludidos pela acusação policial a “atitude suspeita” dos adolescentes, a qual não é caracterizada ou descrita nos processos, além de fatores como frequentar locais ou proximidades onde se daria o uso ou a venda de substâncias. As “atitudes suspeitas” são comumente entendidas como resultantes do comportamento do próprio indivíduo situacionalmente acusado de desvio. No entanto, a sociologia do desvio argumenta que o desvio não existe em si mesmo, mas é construído e mantido nas relações sociais que implicam em categorizações geradoras de expectativas prévias de comportamentos comuns ou naturais para os membros de cada categoria (BECKER, 2008 e GOFFMAN, 1922). As “atitudes suspeitas” normalmente são atribuídas a adolescentes não-brancos, residentes de regiões periféricas do município. Este parece constituir o modo mais eficaz de confinar populações jovens em territórios periféricos, para que sejam melhor controladas e geridas, afastando das zonas abastadas da cidade os seus inconvenientes. Este confinamento territorial é importante para demarcar, nas políticas repressivas estatais, o limite entre o tolerado, o permitido e o proibido (cf. TEIXEIRA, 2012, p.88).

Já entre os argumentos de defesa, aludidos pelos próprios acusados, verificamos a alegação de que a substância seria utilizada para consumo próprio ou a negação de qualquer envolvimento com a prática de comercialização ou uso. Um dos adolescentes confessou a autoria do ato infracional quando ouvido na Promotoria de Justiça e em Juízo, informando que estava sem dinheiro e por isso resolveu vender droga, mas que “se deu mal”, esclarecendo que não mais trafica drogas e que atualmente trabalha num lava-jato. A mãe declarou desconhecer as atividades ilícitas do seu filho, destacado que este nunca chegou

com dinheiro em casa, que hoje “está “dez”, toma conta dos irmãos, foi um mal que veio pra bem”. O juiz entendeu que o adolescente “se afastou da prática que levou à abertura do processo, por isso não cabe medida que implique restrição de liberdade. Ressalte-se que a medida deve ter por fim primordial o esclarecimento e a educação do representado, para que se afaste definitivamente da senda do crime”. Noutro caso, uma adolescente foi apreendida em razão de praticar tráfico varejista de cocaína com companheiro, de 31 anos de idade, guardando consigo, em sua residência, uma trouxa de maconha e sementes da planta, vinte petecas de cocaína e dinheiro. À época, não estava frequentando a escola e ajudava o namorado a vender drogas. No dia da sua apreensão, foi entregue à sua mãe pela polícia. Não houve internação provisória. Na oitiva informal, sua mãe declarou que se mudou para as proximidades da residência da avó materna da adolescente, para que a avó cuidasse das netas, enquanto iria trabalhar no buffet, sem hora para chegar em casa. Por sua vez, a adolescente³ alegou ter cessado de vender drogas, terminou o namoro e está tendo bom rendimento escolar. A promotora leva tais argumentos em consideração e acrescenta: “está tendo bom comportamento, bom desempenho nos estudos e se separou do homem que lhe botou no caminho das drogas”. Oficia, então, a Gerência de Trabalho e Emprego, determinando que avalie a possibilidade de inserir a adolescente no Programa Jovem Aprendiz. Na audiência, pugna por remissão cumulada com a medida protetiva de tratamento ambulatorial e com a medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade pelo prazo de 06 meses e por 04 horas semanais, com acompanhamento do CREAS Sentinel. A defesa e o juiz de direito concordaram, sem acionar quaisquer argumentos.

Considerando todo o contexto ora analisado, isto é, os 43 processos judiciais objeto de observação, classificação e análise da presente pesquisa, nota-se que as respostas institucionais dadas aos adolescentes acusados de atos infracionais análogos ao crime de tráfico de drogas não coadunam com aquelas que, via de regra, são encontradas nas Varas da Infância e da Juventude brasileiras, que ainda apresentam características eminentemente punidoras,

observadas em uma época anterior à criação do próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e ao reconhecimento dos direitos das crianças e dos adolescentes (MARINHO e VARGAS, 2015).

Não obstante, deparamo-nos, na classificação e análise dos dados constantes nos processos judiciais ou pré-judiciais, na maioria das vezes, com tomadas de decisão desprovidas de argumentos jurídicos, como no caso a seguir, prenhe de contradição legal. Senão, vejamos: trata-se do processo judicial em que dois adolescentes são acusados de tráfico de drogas e se encontram custodiados em razão de suspeita de roubo e homicídio. Consta no fluxo do processo judicial que um adulto encontrado em companhia dos rapazes assumira a traficância, o que levaria a absolvição destes.

No entanto, acompanhando a Promotoria e a Defensoria Pública, o magistrado homologa a remissão cumulada com medida socioeducativa dos representados como forma de suspensão do processo, decidindo que os adolescentes deveriam cumprir medida prestação de serviços à comunidade (art. 112, inciso III do ECA) pelo prazo de 06 (seis) meses com carga horária de 04 (quatro) horas semanais, restringindo-se a citar os artigos 117, parágrafo único, art. 126, caput e art. 180, inciso III, todos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Nestes casos, a prestação de serviço à comunidade parece figurar como uma medida de cunho moral, extrajurídica, uma vez que é aplicada num vazio infracional.

Ainda assim, verifica-se a necessidade de avanços nos textos legais sobre a questão, uma vez que atualmente a Lei Nacional Sobre Drogas confere espaço para a subjetividade no processo de tomada de decisão na atividade judicativa. Isso porque, embora a referida lei sinalize a existência de uma diferença entre usuários e traficantes de drogas e proponha uma despenalização dos primeiros, não há a especificação de quantidades. Consequentemente, não há critérios que definam uma ou outra categoria e, desse modo, a decisão sobre quem é traficante e quem é usuário fica aos cuidados do controle externo à legislação, tornando-a dependente da discricionariedade dos agentes da lei. Intui-se que disso decorre

uma desproporcionalidade quanto ao grupo de pessoas que serão autuadas por crime de tráfico⁷ de drogas e o grupo de pessoas que serão consideradas apenas usuárias. O parágrafo 2º do Art. 28 da Lei N° 11.343/06 é taxativo ao afirmar que

Para determinar se a droga destinava-se a consumo pessoal, o juiz atenderá à natureza e à quantidade da substância apreendida, ao local e às condições em que se desenvolveu a ação, às circunstâncias sociais e pessoais, bem como à conduta e aos antecedentes do agente” (BRASIL, Lei N° 11.343, de 23 de agosto de 2006).

Dentre os 56 adolescentes alvos de investigação em fase pré-processual e processual constantes na nossa base de dados, dez respondem por consumo de drogas. No momento do flagrante policial, portavam distintas quantidades de substâncias psicoativas e algum dinheiro, em circunstâncias sociais e pessoais análogas àquelas em que foram flagrados adolescentes que respondem por tráfico de drogas. As quantidades de drogas ilícitas que portavam quando apreendidos variavam entre quatro e 23 gramas de crack; uma trouxa de maconha e 3,89 a 481 gramas de desta substância. Isto posto, não resta evidente a razão pela qual tais práticas foram tipificadas no artigo 28 da Lei de Drogas ao invés de no artigo 33 desta mesma lei. Não havendo critérios legais mensuráveis, que distingam as duas categorias, a decisão dos operadores do direito são baseadas em subjetivas avaliações, ventilando a possibilidade do seu julgamento estar balizado por seu lugar social e por categorizações morais e discriminatórias. A ausência de tais critérios legais que deixa ao alvedrio do julgador escolher quando tipificar o ato análogo ao infracional ao uso de drogas ou à sua comercialização, leva-nos a questionar a eficiência do sistema de justiça criminal e sua capacidade de dar as tratativas adequadas aos delitos que se lhes apresentam.

Ponderando-se acerca da seletividade da lei, pode-se perceber o modo desigual de funcionamento do sistema penal, o qual seleciona, discricionariamente, os segmentos sociais que

⁷ É importante ressaltar que a pena para o tráfico foi elevada na Lei n° 11.343/06

devem ser mais severamente punidos pelo Estado (MACHADO, 2010). Conforme aponta Machado (2010), a criminalização resulta de um processo constituído por dois momentos: no primeiro, denominado criminalização primária, o legislador elenca quais bens serão protegidos pelo direito penal, e, no segundo, denominado criminalização secundária, incumbe aos operadores do direito (policiais, juízes) apontarem os autores de delitos e/ou infrações que serão representados em um processo penal. Aliás, é exatamente desse segundo momento de distinção e autonomia por parte dos agentes que resulta a desigualdade. Em seus estudos sobre o tráfico de drogas, Délia Filho (2008) já identifica o que ele chama de “criminalização da pobreza”, fenômeno denunciado através dessa disparidade no tratamento do mesmo ato de acordo com as características do praticante.

Considera-se, também, como bem aponta Silva (2013), que todas as decisões pleiteadas pelos agentes do sistema penal – desde os policiais e delegados que atuam direta e primariamente, até os promotores, defensores públicos, advogados e juízes, que têm um contato posterior e secundário com o ato ilícito – exercem influência sobre os rumos do fluxo processual, tornando ainda mais seletivo o processo de incriminação, tendo em vista as singularidades, valores e concepções de cada um deles e sua extensão na operação das leis em todos os seus níveis. Isto é, esta influência pode ser identificada desde o momento em que um policial aborda um jovem por considerar que este apresenta uma “atitude suspeita”, embrionando, a partir dessa categorização ampla e indefinida, uma demanda judicial que sofrerá os mesmos efeitos em cada uma das instâncias pelas quais irá passar.

Tudo se complica em caso de reincidência. Aqui, vale enfatizar a negação de direitos que há no processo julgamento de reincidentes, conforme apontado por Karam (2008). Segundo a autora, essa condição infringe o princípio da culpabilidade correspondente somente ao ato praticado, uma vez que o referido princípio institui que “a reprovação de uma conduta e a consequente condenação daquele que a praticou só podem se fazer com base na negatividade da conduta realizada (ou do ato realizado) e não em uma suposta negatividade da pessoa que realizou

aquela conduta proibida” (p. 111), isto é, não cabe punir alguém pelo que se “é”, mas, somente, pelo seu fazer; portanto, não cabe uma dupla punição por um mesmo ato. Desse modo, conclui a autora, considerar condenações anteriores que irão gerar agravantes para a infração atual viola o princípio em apreço, resultando em uma negação de direitos e uma nova punição por uma conduta cuja penalização já aconteceu.

No que concerne a Lei Nacional Sobre Drogas, já se identifica no Brasil a ocorrência de debates e discussões que sinalizam a necessidade de uma reorientação dos paradigmas que a embasam. Aliás, somente no ano de 2006 o país veio a reconhecer a complexidade imbricada na questão do uso de drogas e expandiu o debate, passando, desde então, a envolver a área da saúde. A partir daí o usuário é colocado como central na discussão, ao invés de haver um enfoque na substância psicoativa propriamente dita. No entanto como apontam o estudo de Campos (2015) e Helpes (2014), a partir deste ano aumentaram o encarceramento de pessoas por tráfico de drogas, levando-se a crer que houve maior punibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que as questões levantadas neste artigo podem contribuir com a reflexão acerca de eficazes políticas públicas direcionadas às crianças e adolescentes vulneráveis da região do Submédio São Francisco, além de favorecer a ampliação do debate acadêmico sobre a interiorização do tráfico de drogas e a envolvimento de adolescentes nessa prática ilegal no Brasil. Como apontam Marinho e Vargas (2015), o resultado mais imediato de uma medida como esta seria “a incapacitação ainda mais cedo de adolescentes advindos da pobreza e a juvenilização do ingresso no crime organizado” (p. 292).

Como observado, entre as substâncias psicoativas encontradas com os adolescentes, verificou-se a existência de cocaína, crack e maconha, sendo esta última a mais predominante (tanto para o uso quanto para a comercialização), seguida pelo crack. A mesma predominância foi mencionada por Fraga (2012) no que concerne

a produção de cannabis nesta região. Apesar de, em 2010, ter sido instituído pela Presidência da República o “Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas”, através do decreto nº 7.179, cujo objetivo é ampliar, estruturar e fortalecer as ações de prevenção, tratamento e reinserção social, bem como a rede de atenção do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Único de Atenção Social (SUAS) para usuários de crack e outras drogas, durante a análise dos processos, em poucos casos foi possível identificar ações concretas que visassem favorecer o seu cumprimento. Vale destacar que, conforme dados acerca da estimativa de mortes associadas ao uso de drogas, publicados recentemente pelo Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas (OBID), o álcool aparece em primeiro lugar, acometendo, no ano de 2005, 6.109 pessoas em relação ao total da população brasileira, enquanto o índice do crack é de 24 mortes. Ocorre que, embora essa discrepância já seja fortemente sinalizada pelas estatísticas, a sociedade, a mídia e outras instituições promovem ideais opostos. Essa posição acaba por culminar na geração de estigmas e também de intervenções, compreensões e recursos inócuos no âmbito do cuidado e da prevenção.

Aduzam-se as dificuldades encontradas para a análise das sentenças judiciais da Vara da Infância e da Juventude de Juazeiro-Bahia, destacando-se a ausência de celeridade no sistema judicial e, consequentemente, a baixa aplicabilidade do que prevê o ECA, no que concerne à garantia de direitos e a adoção de medidas protetivas e socioeducativas. Isso porque, devido ao ritmo lento que é observado para a tramitação dos processos judiciais, muitos jovens alcançam a maioridade e os processos não chegam a ser concluídos e sentenciados. Em contrapartida, nos poucos casos de resolutividade, a distância temporal entre o ato ilícito e o desfecho do processo ou a penalidade acaba sendo muito grande (cerca de 20 meses), de modo que se torna válido questionar sua efetividade no sentido de garantir a proteção, a ressocialização

e seu potencial de intervir preventivamente. Nos dados apresentados nesse artigo, a morosidade dificultou a análise minuciosa e comparativa das sentenças proferidas, tendo em vista que poucos processos foram finalizados. Silva (2013) e Martins (2011), por sua vez, alertam ainda para a considerável diferença entre a quantidade de ocorrências registradas pelas delegacias em comparação ao reduzido número de processos que chegam ao judiciário e que são sentenciados.

Por fim, toda e qualquer conclusão volta a esbarrar no que tem atravancado muitos avanços no âmbito das discussões e intervenções quanto à polissêmica questão das drogas: a descriminalização e a legalização das substâncias consideradas ilícitas⁸. Especialmente a descriminalização, tendo em vista seus impactos em termos estatísticos no que respeita ao elevado quantitativo das populações carcerárias brasileiras (SANTOS e MENEZES, 2015), mas também seus impactos na saúde pública e na atenção e assistência às pessoas que usam drogas. Martins (2013) já aponta, em análise das ações do governo português diante dessa problemática, que a descriminalização já se mostra melhor e mais eficaz que a proibição.

Considerando o panorama mundial, já se registram relevantes mudanças frente ao fenômeno das drogas, tais como a legalização da maconha na Uruguai no ano de 2013, que se constituiu como um marco nesse debate, e também a regulamentação para usos dessa substância com finalidades medicinais em determinados locais do Estados Unidos. Assim, diante dessa conjuntura, espera-se que discussões dessa natureza ganhem mais corpo e mais visibilidade no Brasil, tanto através de trabalhos acadêmicos, quanto através da propagação de reflexões, questionamentos e pensamentos críticos em face do senso comum.

Desse modo, a análise acerca da influência exercida pelos agentes do sistema penal sobre os rumos do fluxo processual, associada a debates sobre a questão da descriminalização, mostram-se ainda mais imprescindíveis quando

⁸ As expressões descriminalizar e legalizar as drogas muitas vezes são, equivocadamente, utilizadas como sinônimas, de modo que torna-se pertinente destacar aqui a diferença entre elas. Describrinalizar as drogas implica dizer que o uso da substância não será qualificado como crime e, portanto, ao portar uma quantidade que respeite o que especifica a lei (como já ocorre no modelo português), o usuário não está praticando nenhum delito. Em contrapartida, legalização está relacionada a um controle estatal exercido na regulação, produção, fornecimento e consumo da substância (como já ocorre no modelo uruguai).

se considera a relação entre o perfil identificado nesta pesquisa – adolescentes não-brancos, com baixa escolaridade e que não exercem atividade laboral formal – e a aplicação de medidas socioeducativas a serem cumpridas em face de atos infracionais idênticos, aqueles análogos aos crimes de tráfico e de associação para o tráfico. A descriminalização do uso e, mais ainda, a legalização das substâncias psicoativas que foram arbitrariamente tornadas ilícitas, decerto resultaria na diminuição do número de inquéritos policiais, pré-processos judiciais e processos judiciais instaurados, cotidianamente, com o intuito realizar ingerências na vida de adolescentes selecionados mediante critérios ideológicos legitimados por sistemas legais abstratos que, supostamente, deixaria a população mais segura.

Para além da realização de uma análise mais holística de processos judiciais e das sentenças judiciais, cumpre ressaltar que a inserção de análises qualitativas no âmbito dos atos infracionais e das consequentes tratativas formais do sistema judicial acaba, também, por denunciar como vem ocorrendo o funcionamento desse aparelho e para quê e a quem ele vem servindo (VIANA, 1997).

REFERÊNCIAS

- ALVIM, M. R. Infância das classes populares: A constituição da infância como problema social no Brasil.** In: ABREU, A.R. de Paiva, PESSANHA, E.G. da F. e SORJ, B. O trabalhador carioca: Estudos sobre trabalhadores urbanos no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: JC Editora, 1995.
- BECKER, H. S. Outsiders:** estudos de sociologia do desvio. 1. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BRASIL. (1990), Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069 de 13/07/1990.
- BRASIL, Legislação e Políticas Públicas sobre Drogas /** Brasília, Presidência da República, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2010.
- BRASIL. Lei nº. 11.343, de 23 de agosto de 2006.** Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm. Acesso em: 10 jun. 2016.
- BROUCHOU, S. Drogue et criminalité. Une relation complexe.** Montreal, PUM, 2008.
- CARNEIRO, H. Filtros, Mesinhas e Triacas: as drogas no mundo moderno.** São Paulo: Ed. Xamã, 1994.
- CASTRO, M. G. e ABRAMOVAY, M. 2002. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências.** Cad. Pesqui. n.116 São Paulo, Jul.
- DANTAS, H. de, SILVEIRA, C. M. e ROVARON, Marília. Adolescentes inscritas na ilegalidade.** A Lei 11.343/2006 e os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Boletim IBCCRIM, ano 24, Nº 286 – Setembro/2016, p.15.
- D'ELIA FILHO, O. Z. (2008), Acionistas do nada: quem são os traficantes de drogas.** Rio de Janeiro: Reavan.
- DURKHEIM, E. As Regras do Método Sociológico.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.
- ESCOHOTADO, A. História Elementar das Drogas.** Lisboa: Antígona, 2004.
- FRAGA, F. P. Quod non est in actis, non est in mundo?: Hermetismo, abertura e os usos da lei na justiça penal.** Rio de Janeiro. Universidade Cândido Mendes, Mestrado em Direito, 2006.
- FRAGA, P.C.P. Vítimas e Agressores ou Porque matamos nossos Jovens?** Em: FRAGA, P.C.P. e IULIANELLI, J.A.S. Tempo Real dos Jovens. Juventude como Experiência Acumulada. Rio de Janeiro, Ed. Letra Capital, 2013.
- FRAGA, P.C.P. Relatório da Pesquisa “Plantios ilícitos na Região do Submédio São Francisco e a relação com as culturas legais na formação da renda do trabalhador rural: um estudo exploratório”.** Financiada pelo CNPq, 2012.

FRANCISCHINI, R. e CAMPOS, H. R. **Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: Limites e (im)possibilidades.** PSICO, Porto Alegre, PUCRS, v. 36, n. 3, pp. 267-273, set./dez. 2005

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, L. F. **Usuário de drogas: transação, descumprimento, reincidência e sentença condenatória.** 2008.

KARAM, M. L. **A Lei 11.343/06 e os repetidos danos do proibicionismo. Drogas e Cultura** [REFERENCIAR LIVRO]

LABATE, B. et al. **Drogas e Cultura: novas perspectivas** Salvador: EDUFBA, 2008.

MACHADO, L.; BOARINI, M. **Políticas sobre drogas no Brasil: a estratégia de redução de danos.** Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 33, n. 3, 2013 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_

CONSTRUINDO PONTES METODOLÓGICAS: SOBRE CONTINGÊNCIAS E SENTIDOS EM PROJETOS DE PESQUISA

Lucas Carvalho*

RESUMO

O artigo investiga as possibilidades heurísticas de se tomar a história das ciências sociais a partir de seus projetos de pesquisa. Para tanto, seleciona como objeto de análise o Projeto “Emprego e mudança socioeconômica no Nordeste” (1975-1977), desenvolvido no PPGAS/MN, para demonstrar como os significados cognitivos desse tipo de atividade intelectual ganham nova inteligibilidade quando associados analiticamente às práticas institucionais. Ao se destacar as relações entre pesquisadores e agências financeiras, o artigo percorre o longo caminho de negociações que, longe de serem meramente burocráticas, confeccionaram as estratégias metodológicas do Projeto. Motivações, intenções e interesses de toda ordem estão emaranhados nas redes de ações que definem o próprio alcance das investigações. Contudo, não é de somenos importância a capacidade técnica e intelectual com que pesquisadores, de forma individual ou coletiva, mas sempre criativa, adéquam ou até mesmo transformam certas contingências em problemas de pesquisa. Nesse sentido, buscou-se a partir da própria costura de interesses envolvidos nas negociações uma visão mais integrada e ao mesmo tempo matizada da relação entre o contexto e as proposições metodológicas do Projeto.

Palavras-chave: História das ciências sociais e projetos de pesquisa. Método e Metodologia. Teoria social.

BUILDING METHODOLOGICAL BRIDGES: ON CONTINGENCIES AND SENSES IN RESEARCH PROJECTS

ABSTRACT

The article investigates the heuristic possibilities of taking the history of the social sciences from their research projects. To do so, it selects the Project “Employment and Socioeconomic Change in the Northeast” (1975-1977), developed at PPGAS/MN, to demonstrate how the cognitive meanings of this type of intellectual activity gain new intelligibility when associated analytically with institutional practices. By highlighting the relationships between researchers and funding agencies, the article goes through the long road of negotiations that, far from being merely bureaucratic, made the Project’s methodological strategies. Motivations, intentions and interests of all kinds are entangled in the networks of actions that define the very scope of the investigations. However, one should not discard the technical and intellectual capacity with which researchers, individually or collectively, but always creative, adapt or even transform certain contingencies into research problems. In this sense, a more integrated and at the same time nuanced view of the relationship between the context and the methodological propositions of the Project was sought from the very seam of interests involved in the negotiations.

Key-words: History of social sciences and research projects. Method and Methodology. Social theory.

CONSTRUYENDO PUENTES METODOLÓGICOS: SOBRE CONTINGENCIAS Y SENTIDOS EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

RESUMEN

El artículo investiga las posibilidades heurísticas de mirarse a la historia de las Ciencias Sociales a partir de sus proyectos de investigación. Para esto, elige como objeto de análisis el Proyecto “Empleo y cambio socioeconómico en Nordeste” (1975-1977), desarrollado en PPGAS/MN, demostrando así como los significados cognitivos de este tipo de actividad intelectual ganan nueva inteligibilidad cuando son asociados de manera analítica a las prácticas institucionales. Al destacarse las relaciones entre investigadores y agencias financieras, el artículo recoge a un largo camino de negociaciones que, más allá de simplemente burocráticas,

* Sociólogo e pós-doutorando do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ. Contato: lucascorreiacarvalho@gmail.com

fueron las responsables por la construcción de las estrategias metodológicas del Proyecto. Motivaciones, intenciones e intereses de los más distintos campos están mesclados en las redes de acciones que definen el propio alcance de las investigaciones. Sin embargo, no se debe desconsiderar la capacidad técnica e intelectual con las que los investigadores, de manera individual o conjunta, pero siempre creativa, adecuan o incluso cambian determinadas contingencias en problemas de investigación. En este punto de vista, se buscó un camino más integrado y diversificado en la relación entre el contexto y las proposiciones metodológicas del Proyecto, a partir de la unión de intereses involucrados en las negociaciones.

Palabras clave: Historia de las ciencias sociales y proyectos de investigación. Método y Metodología. Teoría social.

INTRODUÇÃO:

Não é sem consequências a forma pela qual se é narrada a(s) história(s) das ciências sociais. Recepção entre obras e autores, redes de relações entre autores, linhas interpretativas, posições institucionais são algumas perspectivas que tendem a iluminar certos aspectos e a ocultar outros. Longe de ser mero exercício de ordenação das ideias, as diferentes modalidades de reconstituição da história das ciências sociais permite elucidar aspectos constitutivos de sua prática institucional, perfil cognitivo e sentido normativo (BOTELHO & BASTOS, 2010; MAIA, 2012 e 2014; BOTELHO, 2015). Entre estes modos de narrativa pouco destaque têm sido dado aos projetos de pesquisa na institucionalização e rotinização do conhecimento. Parte fundamental da rotina acadêmica, os projetos de pesquisa, quando tornado objetos de investigação, podem contribuir para desvendar significados cognitivos desde que não estejam analiticamente dissociados das práticas institucionais em que estão inseridos. Por essa razão, projetos de pesquisa, diferentemente de outras produções comumente analisadas, podem ser úteis na construção de abordagens menos disjuntivas que ora destacam a dimensão cognitiva ora a dimensão institucional das atividades intelectuais. Neste artigo propomos perseguir as sobreposições destas dimensões institucional e cognitiva nas discussões e na formulação de um Projeto de grande envergadura intitulado “Emprego e mudança socioeconômica no Nordeste” (1975-1977), desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGAS/MN/UFRJ), subsidiado pela Financiadora de

Estudos e Projetos (FINEP), pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Integraram a equipe de pesquisadores, coordenados por Moacir Palmeira, entre outros, Lygia Sigaud, Afrânia Raul Garcia Jr., José Sergio Leite Lopes, Alfredo Wagner Berno de Almeida, Marie France Garcia, Maria Rosilene Barbosa Alvim, Neide Esterci, Beatriz Heredia, Eliane Cantarino O'Dwyer, Laís Mourão Sá, Amélia Rosa Barreto Teixeira, Dóris Rinaldi Meyer, Leilah Landim Assumpção, Regina Novaes, Jorge Eduardo Saavedra Durão e Maria Cristina Melo Marin.

O principal objetivo do projeto era investigar diversas transformações da plantation tradicional nordestina, tencionando mostrar a pluralidade de formas de organização econômica do campesinato e de resistência a estruturas de dominação novas e antigas (PALMEIRA ET AL., 1976). Com pesquisas na região desde o final da década de 1960, os pesquisadores abarcaram no Projeto Emprego o maior número possível de casos a serem analisados buscando construir um quadro mais amplo possível daquelas transformações e suas consequências. A ideia e necessidade de um projeto coletivo surge a partir de 1972, quando o fim do financiamento da Fundação FORD ao PPGAS/MN ameaçava a continuidade das pesquisas. Uma das alternativas à crise era a submissão do Projeto Emprego a diferentes agências, e embora a experiência de investigações na região fosse um dos trunfos utilizados, as negociações exigiram habilidade por parte dos pesquisadores para aliarem os diversos interesses envolvidos¹.

Como esperamos deixar mais claro adiante, as negociações que costuraram os interesses

1 Para uma reconstituição minuciosa da criação do PPGAS/MN e das relações entretidas com a Fundação FORD, ver Garcia Jr., 2009.

de pesquisa do grupo e aqueles das agências, bem como o contexto no qual foi possível essa aproximação, não são fatores tangenciais à própria feitura do Projeto Emprego, mas constitutivos de suas propostas teórico-metodológica e de investigação empírica. No que tange particularmente aos aspectos metodológicos do Projeto, a correlação de interesses entre pesquisadores e agências parece mais significativo: a aposta numa abordagem antropológica, baseada na etnografia e no trabalho de campo, para o entendimento de questões da ordem do dia, como o desenvolvimento econômico e a desigualdade de renda, não se deu simplesmente pela abertura das agências a novas perspectivas, mas por negociações nas quais a abordagem metodológica serviu como elo de mediação. Dito de outro modo, a própria realização do Projeto dependeu em grande medida do encaminhamento das discussões e da conjugação interessada de ambos os lados na definição e proposição de recortes empíricos e da metodologia, e não à toa o malogro dessas negociações foi adiando o início do Projeto. Portanto, a própria formalização do que veio a ser o Projeto Emprego se deve a um longo processo de negociação coletiva externa e internamente ao próprio grupo de pesquisadores.

O desafio que logo se impõe à análise é como conciliar os aspectos cognitivos do Projeto e as condições mais contextuais que o embasou. A proposta de Jeffrey Alexander (1984) avança neste sentido ao propor um esquema alternativo às visões estritas das correntes positivistas sobre a ciência, convictas de que o mundo empírico é o que define o alcance bem como as inovações teóricas. Alexander, ao contrário, propõe pensar a relação do polo que denomina de “ambiente metafísico” ou “não-empírico” e o polo oposto formado pelo “ambiente observacional-empírico” como um continuum, formado por gradações entre eles, e não de forma disjuntiva e enviesada. Segundo o autor, diferentes ramos científicos, e não somente as ciências sociais, tenderiam a circular pelos “ambientes” existentes entre esses polos, assumindo modelos, princípios metodológicos, proposições empíricas e compromissos ideológicos. Esse esquema analítico – e não ontológico, já que atende às preocupações do analista – permite divisar as diversas concepções

do que seria o fazer teórico e as propostas metodológicas de cada pesquisa mesmo quando compartilhados certos pressupostos. Con quanto cada nível esteja relacionado um com o outro, ocorre que essas relações não são simétricas, mas variam de acordo com as noções de generalidade e especificidade que cada pesquisa carrega e, nesse sentido, se é verdade, como postula a vertente positivista, que elementos do polo empírico do continuum podem trazer novas informações a partir da realidade observada, isso só é possível porque esses elementos ainda representam especificações de premissas mais gerais, não-empíricas. A autonomia dos diferentes “ambientes” seria, portanto, relativa, haja vista que “the general always subsumes the specific” (ALEXANDER, 1984, p. 4).

Para a socióloga inglesa Jennifer Platt (1996) a “autonomia relativa” concedida por Alexander ao estudo dos métodos empregados nas ciências sociais parece descurar de aspectos mais contextuais e institucionais envolvidos nas escolhas dos pesquisadores. De acordo com a autora (PLATT, 1996, p.1), em grande medida essa postura advém de uma forma hegemônica de se reconstituir a história da sociologia baseada na premissa ingênua de que as posições teóricas determinam a prática sociológica em sua totalidade. Haveria, além disso, mais dois equívocos nessa postura: o argumento de que toda pesquisa assumiria certas premissas teóricas estaria ligado ao fato de que essas mesmas premissas delimitariam a opção disponível de métodos logicamente condizentes com elas e à escolha do pesquisador. Para Platt, no entanto, essas afirmações confundem o discurso sobre a prática de investigação feita pelos próprios pesquisadores com a prática científica, e, por conseguinte, descuidam em recuperar as condições sociais nas quais as escolhas de fato se efetivam, não sendo necessariamente conscientes e congruentes (PLATT, 1996, p. 108-109). Nesse sentido, prossegue a socióloga, compromissos teóricos não existem independentes das práticas dos pesquisadores, e não antecipam a seleção de métodos e a criatividade em criá-los. Método deve ser, portanto, compreendido como “técnica prática”, alicerçado em bases sociais e em constrangimentos institucionais específicos (PLATT, 1996, p. 112). Vale destacar

como os termos utilizados por Alexander e Platt são significativos de suas posições: enquanto o primeiro fala de um continuum formado pelos polos “metafísicos” e “empíricos”, mais próximo da relação entre teoria e empiria, a segunda propõe uma história dos métodos de pesquisa sociológicos a partir da relação entre teoria e prática, de forma que “the practical social constraints which affect empirical research in ways which are not relevant to purely theoretical activity” (PLATT, 1996, p. 2).

Para o entendimento adequado da formalização atingida pelo Projeto Emprego, nossas atenções recairão na conjugação das duas abordagens acima. Em outras palavras, concentraremos nosso foco no modo pelo qual a elaboração e a utilização de determinado “método”, entendido como técnica de coleta de dados e investigação empírica, relacionam-se com as práticas de pesquisadores em um contexto específico, ao mesmo tempo em que, em termos cognitivos, integra uma lógica teórica que preside a elaboração daquelas técnicas, conjugando-se ao arcabouço de investigação mais amplo, no caso do Projeto Emprego, sobre as transformações da plantation tradicional nordestina. As técnicas de levantamento de dados e as controvérsias que credenciam sua utilização não são alheias ao conjunto básico de percepção que pré-estrutura um campo empírico, tornando possível a própria circunscrição e aparição do fenômeno a ser investigado. Com isso propomos uma abordagem mais integrada tanto dos modelos teóricos e as práticas localizadas contextualmente que balizaram a recepção por parte das agências financeiras e a própria elaboração da proposta metodológica, empírica e analítica do Projeto.

Em outra ocasião propomos recuperar esses dois momentos dentro de uma perspectiva que privilegie o processo de confecção do projeto (CARVALHO, 2015). Com Alfred Schutz (1962; 1979), entendemos a categoria “projeto” envolvendo um planejamento do “ato” futuro, ou seja, a antecipação de uma ação em estado acabado (“modo futuri exacti”), o que não significa afirmar que, uma vez realizada, a ação encontre completa correspondência com o seu “projeto” inicial. As “antecipações” são sempre referências vazias que o próprio desenrolar do “projeto” vai preenchendo, e quando porventura

não realizadas, parcialmente que seja, podem “explodir” (SCHUTZ, 1979, p. 135).

O planejamento (a ação de “projetar” de que nos fala Schutz) depende não só da “previsão” do “ato futuro”, mas da “retrospectiva” de experiências similares passadas, que auxiliam na “tipificação” dos possíveis meios e fins empregados na consecução do “projeto”. Todo projeto, portanto, é intrinsecamente processual e sua realização está ligada à redução, ainda que idealmente, de suas contingências. Schutz afirma que essa operação é realizada de acordo com “fórmula ideais” contidas no “estoque de conhecimento”. Em diversas experiências da vida social o “estoque de conhecimento” é suficientemente adequado para realização de determinado “projeto”, para outros, no entanto, os agentes devem improvisar e, por isso, extrapolam aquelas “fórmulas ideias” - o que não quer dizer que mesmo na improvisação os agentes não procedam com linhas de “tipificação” possíveis e dentro de certos marcos imaginativos. O importante a ressaltar é que o “conhecimento” oriundo de um “projeto” realizado (então denominado de “ato” por Schutz) pode vir a rearrumar a estrutura do “estoque de conhecimento”, alterando o “sistema de relevâncias”. E mesmo que o “projeto” não se realize na forma exata como o concebemos – o que ocorre na maioria dos casos -, a experiência é incorporada ao nosso “estoque de conhecimento”.

Nessa perspectiva, as contingências passam a ser constitutivas da própria ação de “projetar”. Embora Schutz tenha dado demasiada ênfase nas capacidades cognitivas dos agentes em relação a determinados contextos da vida, ou seja, aos mecanismos recursivamente aplicados em referência a um “estoque de conhecimento” estruturado, é imperativo considerar os constrangimentos advindos dos contextos nos quais esses agentes estão inseridos e ao aspecto procedural de suas condutas, que modificam os “sentidos” iniciais de seus projetos.

O conceito de “campo de possibilidades” cunhado por Gilberto Velho (1981, p. 27) permite justamente destacar os limites e alcances de um projeto ao localizá-lo em contextos sociais e simbólicos específicos, os quais embasam, restringem e credenciam os agentes para a sua realização. De acordo com o autor, todo “projeto” está inserido num contexto cultural ao qual

recorre criativamente para a sua formulação e, por isso, “tem de ‘fazer sentido’ num processo de interação com os contemporâneos, mesmo que seja rejeitado” (VELHO, 1981, p. 27). Dessa forma, “projetos” nunca são puramente “subjétivos”, mas tendo como referência o “outro” ou o “social”, condição mesma de sua possibilidade de comunicação, expressam-se dentro de um repertório limitado de problemas centrais ou dominantes, retirando daí sua “eficácia” própria (VELHO, 1981, p. 27 e 28). Motivações, intenções e interesses de toda ordem estão emaranhados nas redes de ações que, longe de serem tangenciais, definem o próprio alcance das investigações. Contudo, não se deve fazer tabula rasa da capacidade técnica e intelectual com que pesquisadores, de forma individual ou coletiva, mas sempre criativa, adéquam ou até mesmo transformam certas contingências em problemas de pesquisa. Veremos a seguir como a elaboração do Projeto Emprego se deu em meio a contingências de diversas ordens que, a partir da perspectiva processual que apresentamos, deixaram suas marcas na versão final de seu texto e nos caminhos metodológicos trilhados.

A FORMULAÇÃO DE UM PROJETO COLETIVO DE PESQUISA

Uma das primeiras versões do que viria a se tornar o Projeto Emprego foi elaborada entre setembro de 1972 e janeiro de 1973 para concorrer a um edital da Social Science Research Council (SSRC), organização não governamental norte-americana criada em 1923

para estimular pesquisas em ciências sociais. O Projeto fora elogiado pela organização, mas não aceito por considerarem que Moacir Palmeira não tinha currículo apropriado para assumir a coordenação e, por tal razão, indicaram o nome de um pesquisador norte-americano para a coordenação, o que foi de imediato negado pelo grupo (cf. LEITE LOPES, 2013, p. 447). No mesmo período, o texto do projeto sofreria modificações para atender à solicitação do Centro Nacional de Recursos Humanos (CNRH) do Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA), então sob a coordenação de Edson Machado, para um convênio a ser firmado entre a UFRJ e o Banco Mundial (BIRD)². O grosso do financiamento do Projeto viria principalmente do BIRD, interessado em formular políticas públicas destinadas ao combate à pobreza e desigualdade, sobretudo na região Nordeste. O BIRD contava com o IPEA para a avaliação das propostas do Projeto e para acompanhar sua formulação, o que foi feito através de reuniões periódicas que envolveram a equipe do CNRH - entre eles, os economistas Claudio Salm, Luiz Carlos Silva e Francisco Sá -, e um grupo formado por Moacir Palmeira, Lygia Sigaud, Otávio Velho, José Sérgio Leite Lopes e Afrânio Garcia Jr. As discussões levariam a temas de interesse comum do CNRH-IPEA e dos pesquisadores, a saber emprego e migração.

Conforme as cartas trocadas entre o grupo de pesquisadores e os funcionários do BIRD, o ponto de discussão era, sem dúvida, a metodologia do Projeto. Dois pontos principais chamavam a atenção dos técnicos do Banco: primeiro, a seleção dos recortes empíricos a

2 O interesse por uma abordagem antropológica do problema sobre o “emprego” surgiu com a proposta de pesquisa ao IPEA de uma organização não governamental de apoio ao desenvolvimento de comunidades chamada “Accion International” (AITEC), no primeiro semestre de 1972. Esse projeto não vingaria porque, conforme Claudio Salm e Luiz Carlos Silva, “entre as razões destacavam-se a falta de uma estrutura teórica que orientasse a formulação de hipóteses, a fragilidade metodológica do projeto e dúvidas quanto à capacidade de coordenação da AITEC” (CARTA de Luiz Carlos Silva e Claudio Salm a Edson Machado da Silva, secretário executivo do CNRH, 30 de janeiro de 1973, p. 2). Em 26 de setembro de 1972, o CNRH promoveu em Brasília um seminário cujo objetivo era fornecer parâmetros para estudos sobre mão de obra e emprego, e lá estavam Afrânio Garcia Jr. e José Sergio Leite Lopes. Segundo Salm e Silva, neste mesmo seminário tiveram a oportunidade de conhecer “uma equipe ligada ao Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, composta de economistas com pós-graduação em antropologia, sociólogos e antropólogos, que já possuíam uma experiência razoável de atividades sobre mão de obra em vários setores da economia nordestina, além de um conhecimento aprofundado em trabalho de campo” (CARTA de Luiz Carlos Silva e Claudio Salm a Edson Machado da Silva, secretário executivo do CNRH, 30 de janeiro de 1973, p 2-3). A partir desse encontro se estabeleceu o contato periódico dos economistas do IPEA com o grupo de pesquisadores do Museu Nacional. Entre 11 e 13 de setembro de 1974, realizou-se outro seminário intitulado “Sistema de Informação para Políticas de Emprego”, em Brasília, promovido pelo IPLAN (Instituto de Planejamento) do IPEA com apoio do Programa de Emprego para a América Latina e Central (PREALC) da Organização Internacional do Trabalho (OIT), onde, segundo consta nos Relatórios de Atividades da FINEP, “os pesquisadores do Projeto se fizeram presentes através de uma comunicação que sumariava os termos de referência do Projeto, tendo essa comunicação figurado como um dos documentos da delegação brasileira” (PRIMEIRO Relatório de Atividades/FINEP, IF/206, maio de 1976, p. 1049).

serem estudados – “plantation”, “camponeses marginais à plantation”, “parte industrial da plantation”, “grandes cidades regionais”, entre outros que figurariam anos mais tarde no texto final -, bem como a forma pela qual essas escolhas poderiam auxiliar na composição de um quadro teórico mais abrangente e, em particular, da realidade nordestina. Relacionado a isso, o segundo ponto dizia respeito à fatura do Projeto, que, segundo os técnicos, não indicaria hipóteses substantivas a serem perseguidas pelas pesquisas. Vejamos como foram apresentadas essas críticas pelo BIRD e como elas foram respondidas pelos pesquisadores.

Em carta assinada por Ana Maria Sant'Anna, funcionária do Banco Mundial e intermediadora no pedido de financiamento, datada em 15/03/1973, a instituição se diz interessada no Projeto sobretudo porque “considering the goal of labor absorption and income distribution in present Bank loan policy, definitely we constitute an audience for this type of study” (CARTA Ana Maria Sant'Anna a Moacir Palmeira, 15/03/1973). As diversas situações empíricas destacadas pelo Projeto pareciam de grande relevância e interesse à instituição porque, conforme argumentavam os avaliadores por intermédio de Sant'Anna, “making it meaningful to use a regional analytical framework”, mantendo, no entanto, certas dúvidas particularmente quanto ao “research design and methodology” (CARTA Ana Maria Sant'Anna a Moacir Palmeira, 15/03/1973). As observações foram separadas em cinco tópicos, todas elas tendo em comum a preocupação com as possibilidades de generalização a partir daquelas situações. Embora reconhecessem “several advantages in a methodological approach that does not pre-structure the learning situation of the researcher, we are also aware of certain build-in constraints” (CARTA Ana Maria Sant'Anna a Moacir Palmeira, 15/03/1973). Esses constrangimentos, de acordo com os funcionários do Banco Mundial, eram de ordem mais prática, como a do tempo para realização da pesquisa, e, principalmente, de ordem teórico-metodológica, como o uso de estatísticas e do método comparativo – importante para o controle de generalizações. Notavam também os avaliadores que existiam diferenças significativas entre os recortes empíricos selecionados, seja por

maior conhecimento de algumas deles em relação aos demais, seja ainda por estarem localizadas em espaços diversos, implicando em complexidades distintas de relações sociais, como no campo e na cidade. Além disso, questionavam o porquê da plantation receber maior atenção em relação a outros recortes e, em suas palavras, “given the broad scope of the project, should all situations be studied simultaneously or according to a phase programme?” (CARTA Ana Maria Sant'Anna a Moacir Palmeira, 15/03/1973). Por fim, solicitavam dos pesquisadores explicação mais detalhada sobre qual seria a relevância “política” do projeto, tendo em vista a possível utilização dos resultados das pesquisas “for testing behavioral relationships to policies, such as the reaction of unemployed workers or rural poor to government programs designed to alleviate their present circumstances” (CARTA Ana Maria Sant'Anna a Moacir Palmeira, 15/03/1973).

Em resposta, o grupo de antropólogos elaborou uma carta, datada em 29 de abril de 1973, justificando que a formulação do Projeto não poderia ser somente um “exercício formal”, sendo o objetivo “chegar a um corpo particular de hipóteses e não a hipóteses esparsas” (CARTA de Moacir Palmeira a Anna Maria Sant'Anna/ Arquivo FINEP, 29 DE ABRIL DE 1973, P.741). No que concerne, por exemplo, às questões relativas à mobilidade da mão de obra, que envolvem as variadas formas de emprego, elas não poderiam ser dadas a priori, porque o modelo com que trabalhavam economistas e sociólogos estaria alicerçado numa noção de “mercado de trabalho” moderno. Assim, retomando algumas das formulações de trabalhos no Grupo de Pesquisas da FINEP, o grupo afirmava que “economias como a camponesa ou como a da plantation têm leis próprias de utilização da mão de obra que regulam os problemas de emprego, desemprego e superpopulação de maneira diversa da empresa capitalista à qual geralmente está referenciada de maneira implícita a categoria ‘emprego’” (CARTA de Moacir Palmeira a Anna Maria Sant'Anna/Arquivo FINEP, 29 DE ABRIL DE 1973, P. 741). O grupo seguia afirmando na carta que os recortes empíricos serviriam justamente para dar conta da multiplicidade dessas relações de emprego, procurando, por conseguinte, escapar à transplantação de conceitos como o

de “desemprego disfarçado” e de “subemprego”. Por isso, não faria sentido alegar que o Projeto tratava do processo de “modernização”, a não ser que o tomasse “de uma maneira tão ampla, que esvazie este termo de seu conteúdo” (CARTA de Moacir Palmeira a Anna Maria Sant’Anna/Arquivo FINEP, 29 DE ABRIL DE 1973, P. 742).

Ainda segundo os antropólogos, a utilização dos recursos teóricos e metodológicos da antropologia poderiam se constituir em alternativa aos “modelos de modernização”, os quais tendiam a reduzir diferentes situações “sob a noção vaga de ‘sociedade tradicional’”, associada à dicotomia rural - tida como organização social simples - e urbano - tido como organização social complexa. Desse modo, o grupo questionava na carta se as relações do operário na indústria de Recife seriam mais “complexas” do que aquelas estabelecidas entre um parceiro do Sertão com o proprietário da terra (CARTA de Moacir Palmeira a Anna Maria Sant’Anna/Arquivo FINEP, 29 DE ABRIL DE 1973, P. 744). Seguros de que a “complexidade” dessas últimas relações não se definiria pelo espaço geográfico, reforçavam, por conseguinte, o fato de que “no próprio desenho da pesquisa procuramos apontar para a complexidade de situações via de regra qualificadas como ‘tradicionalis’” (CARTA de Moacir Palmeira a Anna Maria Sant’Anna/Arquivo FINEP, 29 DE ABRIL DE 1973, P. 742).

Outro ponto abordado na carta-resposta diz respeito ao “problema da generalização”. Segundo o grupo, a generalização não depende tanto do tipo de observação utilizada (no caso, a etnográfica), mas no tratamento dos dados, sendo o recurso às estatísticas apenas uma maneira de se chegar à generalização, entre outras. A questão fundamental, ainda segundo os pesquisadores, seria que no método estatístico “o problema da generalização se confunde com o problema da representatividade da amostra com relação ao universo” (CARTA de Moacir Palmeira a Anna Maria Sant’Anna/Arquivo FINEP, 29 DE ABRIL DE 1973, P. 743). Tratando-se da observação direta e de técnicas de entrevista, dever-se-ia investigar, em suas palavras, “em que medida as estruturas (ou as relações) identificadas e suas combinações possíveis são capazes de dar conta de cada caso singular” (CARTA de Moacir Palmeira a Anna Maria Sant’Anna/Arquivo

FINEP, 29 DE ABRIL DE 1973, P. 743). É possível perceber, portanto, que as questões relacionadas aos recortes empíricos selecionados e as formas de generalização possíveis a partir daí punham a descoberto uma diferença de abordagem mais profunda: de um lado, a que adotava o ponto de vista de um observador externo, objetivando os fatos sociais principalmente a partir dos dados estatísticos e, do outro lado, mais afeita aos antropólogos do Projeto, uma abordagem que adotava o ponto de vista do participante ou do agente, tratando suas representações e práticas como significativas da estrutura empíricas a serem selecionadas e da própria explicação da dinâmica social. Essa mesma tensão de fundo permearia as discussões com as demais agências, conquanto mais abertas a novas perspectivas.

As conversas com o Banco Mundial não seguiram em razão da necessidade do Projeto ser aprovado pelo Ministério do Planejamento, o que não aconteceu por uma negativa de um funcionário (cf. LEITE LOPES, 2013, p. 447). Malogrado novamente o acordo que daria vigência ao Projeto, dessa vez com o Banco Mundial, os pesquisadores levaram o Projeto para o conhecimento de José Pelúcio Ferreira, que, entusiasmado, encaminhou as discussões já existentes com o IPEA, até a FINEP e o IBGE, possibilitando, enfim, a assinatura do convênio que deu origem ao Projeto Emprego em 20 de agosto de 1975. A supervisão técnica e o controle da aplicação de recursos coube a José Sergio Leite Lopes e Afrânio Garcia (Finep) e Claudio Leopoldo Salm (IPEA). Criada em 1967, a FINEp (Financiadora de Estudos e Projetos) se tornou uma das principais instituições de apoio à pesquisa no Brasil, sobretudo a partir de meados dos anos 1970, quando suas funções foram reformuladas ao substituir e ampliar o FUNTEC (Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico), até então ligado ao BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social). Naquele momento, a Finep passou a ser parte fundamental de políticas de inovação científica dos governos militares, entre os quais o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), cuja secretaria executiva ficara a cargo da própria instituição. Grande parte dessas medidas foi efetivada pelo ministro do planejamento José Paulo dos Reis Velloso em

sintonia com o então presidente da Finep José Pelúcio Ferreira (cf. Schwartzman, 1979; Ferrari, 2002). Além desses fatores de ordem política, a participação de Afrânio Garcia Jr. e José Sérgio Leite Lopes, então funcionários da instituição, foi decisiva na viabilização de projetos através dos quais angariaram recursos para melhoria de infraestrutura do PPGAS e para contratação de novos professores. Valendo-se da dupla formação como economistas e antropólogos, integraram o Grupo de Pesquisas da Finep, coordenado pelo economista Fabio Erber, onde, como ressaltou Leite Lopes em seu memorial de professor titular, os trabalhos desenvolvidos

puderam ter alguma serventia ao colocar-nos em cena com economistas no interior de instituições do Ministério do Planejamento interessados no que eventuais pesquisas antropológicas poderiam oferecer para melhor focalizar a face social das questões abertas ou aprofundadas com as consequências do ‘milagre econômico brasileiro’ (LEITE LOPES, 2011, p. 16)³.

No Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o canal de comunicação foi Isaac Kerstenetzky - antigo professor de Afrânio Garcia e José Sergio Leite Lopes na Faculdade de Economia da PUC-Rio - e a

supervisora e estatística Olga Lopes da Cruz. O apoio de Kerstenetzky ao Projeto Emprego não se limitou às redes de proximidade com seus alunos, haja vista a importância dele para a renovação das pesquisas estatísticas no Brasil e o papel fundamental que o IBGE viria a adquirir durante sua presidência entre 1970 e 1979. Kerstenetzky inovou, sobretudo, ao adotar indicadores variáveis de pobreza o que incomodara representantes do governo militar. No plano dos estudos estatísticos, deslocou-os de uma formatação “técnico-administrativa”, baseada nos registros administrativos, para uma formatação “técnico-científica”, ou seja, privilegiando práticas amostrais, a exemplo das pesquisas por domicílio (cf. SENRA, 2008, p. 49). Isso significou que as estatísticas tornavam-se menos marcadas pelos censos, com pretensões de abranger a integridade de uma determinada população, para amostras mais restritas de grupos, para as quais a antropologia poderia fornecer apporte metodológico importante⁴.

É possível perceber, dessa forma, como o convênio que viabilizou o Projeto situava-se em uma conjuntura específica, institucional e intelectual. Instituições como o IBGE e FINEP passavam por reformulações que possibilitavam o diálogo com perspectivas que não somente baseadas na metodologia dos estudos econômicos. Contribuiu para a aglutinação dos interesses dos pesquisadores e das agências

³ Fabio Eber assim definiu as atividades do Grupo: “em sua primeira fase, de 1971 a 1974, o GPq concentrou suas atividades em projetos que tinham forte proximidade com as prioridades da política econômica do período, como o desenvolvimento tecnológico da indústria de bens de capital e da indústria petroquímica e a demanda das empresas estatais por equipamentos e serviços tecnológicos. Composto por uma equipe multidisciplinar, em que havia economistas, sociólogos e um engenheiro, desenvolveu métodos de pesquisa qualitativos apropriados a esses temas e inseriu-se na comunidade internacional, participando de projetos de pesquisa multinacionais. Entre 1975 e 1978, sob a direção de José Tavares de Araújo Jr. e, no fim do período, de Marcelo de Paiva Abreu, o GPq abriu substancialmente o leque de pesquisas e recrutou diversos pesquisadores seniores, como Luciano Martins, Maria da Conceição Tavares e Simon Schwartzman, que realizaram importantes projetos sobre a burocracia brasileira, a organização da indústria nacional e a evolução da comunidade científica no País, além de dar continuidade aos estudos setoriais, a exemplo das indústrias farmacêutica e de alimentos” (ERBER, FABIO APUD FERRARI, 2002, p. 169). Durante suas passagens pelo GPq da Finep, Garcia Jr. e Leite Lopes publicaram trabalhos importantes, alguns inclusive com destaque externamente à instituição. Destacam-se “Nota preliminar de discussão do trabalho de Edimar Bacha” e “Comentários sobre encargos trabalhistas e absorção de mão de obra no Brasil” de Garcia Jr. e ““Notas críticas ao ‘Desemprego e subemprego no Brasil’” e “Sobre o Debate da Distribuição de Renda: Leitura Crítica de um Artigo de Fishlow”. Para uma apreciação mais geral sobre esses trabalhos e a importância da participação desses pesquisadores no GPq da Finep ver CARVALHO, 2015.

⁴ Kerstenetzky operou uma modificação significativa nas práticas estatísticas do IBGE também como incentivador de pesquisas qualitativas. É o que demonstra seu apoio ao “Estudo Nacional de Despesa Familiar” (ENDEF), coordenado pelo sociólogo Luiz Affonso Parga Nina entre 1974 e 1975, que tinha como objetivo agrupar dados sobre consumo alimentar, renda e estado nutricional das famílias brasileiras. Caracterizado como uma “aventura antropológica” (CAMARGO, 2009, p. 183), o estudo lançou mão de questionários “abertos”, com registro de observações de pesquisadores, espécie de trabalho de campo, ao contrário do que ocorria com os tradicionais questionários do IBGE, de perfil mais “fechado”. Aliando pesquisa qualitativa e quantitativa, a fim de subsidiar formulações de política pública para a pobreza (inclusive ajudando a melhor delimitá-la), o IBGE, através do ENDEF, escorou-se, conforme Camargo (CAMARGO, 2009, p. 183), “na moderna metodologia científica da sociologia e antropologia”, tornando-se “o primeiro grande estudo sistemático sobre nutrição no Brasil, pela sua dimensão verdadeiramente nacional e pela riqueza do método amostral, ainda recente entre nós”.

financiadoras, o questionamento do modelo econômico da ditadura, cujas altas taxas de desigualdade – sobretudo no Nordeste - exigiam análises que explicassem os fatores sociais e políticos envolvidos, o que tornou plausível o recurso a explicações e abordagens alternativas⁵. Abria-se, portanto, uma brecha para que recursos destinados até então prioritariamente a áreas tecnológicas fossem concedidos a projetos alternativos aos que comumente tramitavam por aquelas agências. Esse contexto explicava o conteúdo da carta de Afrânio Garcia e Leite Lopes ao presidente da FINEP, José Pelúcio, datada em 17 de maio de 1973, durante as primeiras tratativas de formalização do acordo. Nela os autores apresentavam, em texto anexo, o Projeto Emprego, solicitando o apoio institucional da FINEP ao desenvolvimento das pesquisas previstas. Para tanto, Garcia Jr. e Leite Lopes se valiam dos pareceres e opiniões favoráveis à execução do Projeto, tal como declaradas pelo IPEA, BIRD e IBGE, para obter o mesmo em relação a Pelúcio e à Finep. No caso do IBGE, os pesquisadores indicavam que “soubemos, outrossim, que o Prof. Isaac [Kerstenetsky] declarou em reunião formal ao Dr. Edson Hollanda considerar o projeto como complementar aos esforços da PNAD” (CARTA de Afrânio Garcia e José S. Leite Lopes para José Pelúcio Ferreira/Arquivo FINEP, 17 de maio de 1973, p. 746). Estava em jogo a busca por legitimação de uma perspectiva de análise distinta da econômica, algo que poderia ser visto na solução do Projeto em integrar temáticas como a de “emprego” e “migração” – caras à economia - e a investigação antropológica. Desse modo, justificavam os autores na carta que a antropologia social teria uma “contribuição específica (...) a dar ao desenvolvimento teórico das pesquisas sociais e econômicas no Brasil”, além de ser uma tentativa de “dar um melhor conhecimento da realidade econômica e social, para que as políticas econômicas que objetivam melhorar a situação de segmentos ‘desfavorecidos’ da população produtiva, não venham ao contrário

agravar a situação de ‘desemprego’ e ‘pobreza’” (CARTA de Afrânio Garcia e José S. Leite Lopes para José Pelúcio Ferreira/Arquivo FINEP, 17 de maio de 1973, p. 746).

O “conhecimento” a ser fornecido passava justamente pelo trabalho de campo intensivo, núcleo identitário da antropologia. Na carta, esse era um dos trunfos dos pesquisadores em crítica ao distanciamento, presente em diversas pesquisas, entre a análise da sociedade brasileira e a complexidade da realidade empírica. Tal deficiência ocorreria, segundo os pesquisadores, “porque os diagnósticos das situações são feitos em parte através de dados estatísticos secundários e muito através da imaginação do técnico ou cientista social em seu gabinete urbano” (CARTA de Afrânio Garcia e José S. Leite Lopes para José Pelúcio Ferreira/Arquivo FINEP, 17 de maio de 1973, p. 746). E por fim, os pesquisadores e funcionários da instituição assinalavam mais uma vez o papel que a antropologia e o método etnográfico teriam numa interpretação mais ampla da sociedade brasileira e de seus principais dilemas:

Esse projeto, portanto, representa uma materialização de campo de pesquisa que nós nos definimos, e do tipo de contribuição que podemos dar à teoria e política do desenvolvimento econômico do Brasil. Assim como procuramos demonstrar em nossos relatórios internos da FINEP, achamos estratégicos no atual estágio da pesquisa econômica e social no Brasil tanto uma delimitação rigorosa de conceitos, quanto a interlocução resultante da simultaneidade de pesquisas etnográficas com pesquisas e análises do desenvolvimento econômico ao nível global (CARTA de Afrânio Garcia e José S. Leite Lopes para José Pelúcio Ferreira/Arquivo FINEP, 17 de maio de 1973, p. 747).

Os pesquisadores teriam que esperar mais dois anos após essa carta para que os trâmites burocráticos de fato viabilizassem o Projeto. E uma vez firmado o convênio, o grupo se voltou para a discussão interna, em reuniões cujas transcrições é possível observar a explicitação

⁵ Isso é atestado em carta de 26 de novembro de 1974 enviada por Paulo Dante Coelho, superintendente do Instituto de Planejamento (IPLAN), ligado ao Ministério do Planejamento, a José Pelúcio Ferreira, solicitando apoio ao “Projeto Emprego” cujas questões abordadas seriam complementares “a outros trabalhos realizados pelo Governo principalmente no campo das migrações internas e o rigor metodológico com que foi elaborado” (CARTA de Paulo Dante Coelho a José Pelúcio Ferreira/Arquivo IPEA, 26/11/1974).

das estratégias na elaboração da proposta de pesquisa e nos ajustes inevitáveis aos interesses das agências no que tangia aos temas e à metodologia a ser empregada. Para tanto, ficou estabelecido que Moacir Palmeira e Afrânio Garcia coordenariam as pesquisadas dedicadas às áreas “rurais” e Luiz Antonio Machado da Silva e José Sérgio Leite Lopes aquelas dedicadas às áreas “urbanas”. Paralelamente, Alfredo Wagner Berno de Almeida coordenaria o levantamento bibliográfico sobre o tema “migração”, enquanto Leite Lopes ficaria à frente da sistematização da bibliografia referente ao tema “emprego”. Veremos a seguir como, além da definição dos temas mais gerais que norteariam as pesquisas, “emprego” e “migração”, as negociações com as agências financiadoras e os sucessivos crivos técnicos e teóricos pelo qual passou o texto do Projeto deixariam outras marcas em sua versão final.

“SITUAÇÕES-TIPO”: MÉTODO COMO TÉCNICA E LÓGICA TEÓRICA

A Introdução do texto do Projeto “Emprego” iniciava com as discussões sobre desenvolvimento econômico e desigualdade de renda encetadas pelo censo de 1970, afirmando a necessidade de ir além dos indicadores econômicos para “identificar as razões e a lógica que presidem a recriação destes ‘problemas’” (PALMEIRA ET AL., 1976, p. 202). Uma das constatações mais recorrentes desse debate era de que o desenvolvimento da agricultura brasileira estava liberando contingentes de mão de obra e, por conseguinte, aumentando o fluxo migratório, sem que o mercado de trabalho urbano tivesse capacidade de absorver essa força de trabalho. O Projeto assinalava que, ao focalizar nas migrações rurais-urbanas, as análises correntes identificavam dois fenômenos que poderiam ser distintos: a migração e a liberação de mão de obra. Dessa forma, o Projeto postulava que poderia haver “migração sem liberação da mão de obra”, como acontecia geralmente com o deslocamento de trabalhadores entre as plantations, ou no trabalho temporário na cidade com o objetivo de aumentar a renda familiar. Haveria ainda a possibilidade de “liberação de mão de obra

sem migração”, a exemplo da modernização da plantation, fazendo com que surgisse um campesinato em seu entorno ou se constituíssem pequenas cidades.

Ao desconsiderarem as possibilidades acima referidas, os analistas do desenvolvimento utilizavam o que o Projeto caracterizou como uma “abordagem formal demográfica”, ou seja, a “contabilização de fluxos populacionais vistos como indiferenciados socialmente”, e, com isso, “todos os deslocamentos são vistos como fenômenos da mesma natureza e de significados e consequências universais. O problema então aparece como sendo apenas uma ‘mudança de escala’, mas não como uma mudança de sistema de relações sociais” (*Ibidem*, p. 203). Subjacente a essas análises, segundo a avaliação do Projeto, residia um ponto comum contido na ideia de que o setor moderno, urbano e capitalista, absorveria a mão de obra liberada do setor tradicional, rural, sendo a migração o principal índice de um processo de transformações da força produtiva na agricultura e de expropriação dos trabalhadores rurais.

Em reunião do grupo de pesquisadores, realizada em 1975, Moacir Palmeira reforçava que a Introdução “do Projeto é a ponte, o elemento assim do diálogo na época com as instituições que estavam se propondo a dar suporte à pesquisa” (DISCUSSÃO aberta sobre o Projeto Emprego, 13 de outubro de 1975, p. 2). Em contraposição às teses economicistas sobre o rural, o Projeto Emprego, como exposto em seu título, tinha como objetivo discutir as situações de emprego que se originavam das mudanças sociais e econômicas na plantation nordestina e investigar as diferentes rationalidades dos agentes envolvidos nesse processo. Com isso, foram selecionadas, na versão de 1973, diversas frentes de estudos que os pesquisadores designaram como “situações-tipo”, entre as quais, a “Plantation”, as “Cidades da Zona da Mata: os trabalhadores da Rua”; “Camponeses Marginais à Plantation”; “Redes de Comercialização – Barracões e Feiras”; “Parte Industrial da Plantation”; “Camponeses do Agreste e do Sertão”; “Cidades do Agreste e do Sertão”; “Indústria Rural”; “Grande Cidade regional e Extra-Regional”. Na versão definitiva do texto do Projeto, aprovada em 1975, foram incluídas as situações “Frentes de Expansão” e

“Cidades da Frente de Expansão”. Por conseguinte, reforçavam, como que retomando discussões anteriores com as agências financiadoras, que a opção por selecionarem “situações tipo” permitiria, segundo os próprios pesquisadores, “identificar as unidades sociologicamente relevantes” e “descobrir padrões estruturais de comportamento e distinguir, a partir daí, grupos sociais mais ou menos homogêneos” (PALMEIRA ET AL., 1976, p. 234).

Destacaremos a metodologia apresentada pelo Projeto, começando pelo critério que presidiu à seleção de “situações-tipo”: marcadas por uma espécie de “meio-termo” entre os interesses do grupo de pesquisadores e das agências financeiras, preocupadas sobremaneira com uma interpretação mais global da realidade nordestina, a definição dessas “situações-tipo” era um recurso metodológico que permitira dar conta da diversidade das formas de “emprego” entre camadas de baixa renda. Algumas delas já haviam sido estudadas pelos próprios pesquisadores no âmbito do Projeto “Estudo Comparativo do Desenvolvimento Regional” ou em pesquisas individuais, mas todas, de certa forma, ganhavam inteligibilidade a partir das mudanças do funcionamento da plantation tradicional, analisada por Moacir Palmeira em sua tese de doutoramento. A tese de Palmeira e as pesquisas de campo apontavam como o “isolamento” a que estavam relegados os trabalhadores rurais no interior do “sistema de plantation”, através de uma complexa relação de dominação contida na morada – definida, de forma geral, como cessão de terras e outros benefícios pelo grande proprietário aos trabalhadores em troca de trabalho gratuito – sofrera modificações importantes, o que teve implicações diretas nas relações estabelecidas entre os diferentes grupos. Apesar da dominação envolvida no “sistema da plantation” continuar a existir, seria outra a configuração das relações sociais assim como as experiências vividas pelos grupos de trabalhadores, algo que as “situações-tipo” tentavam identificar e delimitar, como se

pode entrever nas frentes de pesquisa em cidades, na parte industrial da plantation e até mesmo em frentes de expansão, áreas que extrapolariam a delimitação geográfica estrita do Nordeste, abarcando a região amazônica. Isso porque as modificações desse sistema acarretariam não só o surgimento de novos grupos, como um “neocampesante”, impulsionando novos tipos de relações sociais, como as “feiras”, que escapavam dos limites impostos pelos barracões existentes no interior da plantation, mas também encetariam movimentos de populações que, com o enfraquecimento da morada, encontrariam na migração para as cidades regionais e do centro-sul, ou ainda para a “fronteira”, possibilidades de trabalho e de reprodução familiar.

Com as “situações-tipo”, portanto, os pesquisadores buscavam, conforme o texto do Projeto, “estabelecer distinções conceituais pertinentes entre os diferentes processos sociais subjacentes aos movimentos de população e às condições de vida dos ‘grupos de baixa renda’” (PALMEIRA ET AL., 1976, p. 204). Salientavam, entretanto, que não se trataria de “situações médias”, mas de investigar as especificidades das relações sociais envolvidas e como elas se articulavam formando um “sistema”. Em suas palavras,

tentar identificar o sistema de posições sociais dentro das populações trabalhadoras nordestinas, desvendar a sua lógica, seu movimento e, sobretudo, poder distinguir quais as unidades sociais reais (e seu modus operandi) do processo de desenvolvimento, e quais as repercussões deste para cada um dos tipos daquelas (PALMEIRA ET AL., 1976, p. 204, grifos no original)⁶.

O Projeto, como já parecia nas indagações do Banco Mundial, não apresentava qualquer plano de análise dessas “situações-tipo”, uma vez que, alegavam os pesquisadores, qualquer tentativa desse gênero poderia ser uma imputação do próprio pesquisador ao objeto. De acordo com o texto do Projeto, o modo pelo qual se definiria as unidades sociologicamente relevantes variaria de caso para caso, estipulado por cada

⁶ Isso é atestado em carta de 26 de novembro de 1974 enviada por Paulo Dante Coelho, superintendente do Instituto de Planejamento (IPLAN), ligado ao Ministério do Planejamento, a José Pelúcio Ferreira, solicitando apoio ao “Projeto Emprego” cujas questões abordadas seriam complementares “a outros trabalhos realizados pelo Governo principalmente no campo das migrações internas e o rigor metodológico com que foi elaborado” (CARTA de Paulo Dante Coelho a José Pelúcio Ferreira/Arquivo IPEA, 26/11/1974).

pesquisador no trabalho de “observação direta”, cujo “acompanhamento mais prolongado e detido das situações que se deseja estudar (...) revela o significado daquelas situações para os indivíduos, que sempre é mais amplo do que aquilo que aparece numa situação formal de entrevista” (PALMEIRA ET AL., 1976, p. 233).

As “situações-tipo” cumpririam, enfim, o papel de delimitar analiticamente o alcance e a validade da utilização de termos tão genéricos como “emprego” e “migração”, referindo-os a situações concretas e a significados fornecidos pelos agentes em suas práticas cotidianas. Em trecho metodológico fundamental, retirado da versão final do texto do Projeto, essa perspectiva fora explicitada a partir de alguns dos conceitos mobilizados na definição daquelas “unidades sociais relevantes” (PROJETO Emprego e Mudança Socioeconômica no Nordeste, Arquivo IPEA, 1973). Por esta categoria, o grupo de antropólogos entendia o conjunto de “redes de relações sociais”, possíveis de serem delimitadas pela referência mútua que seus agentes sociais mantêm entre si, formando uma “fronteira entre esse conjunto de agentes e outro conjunto de agentes” (PROJETO Emprego e Mudança Socioeconômica no Nordeste, Arquivo IPEA, 1973, p. 35). Assim, conforme exemplo utilizado no texto, em algumas áreas campesinas no Brasil a “família elementar” e o “grupo de vizinhança” seriam as unidades sociais relevantes para a compreensão daqueles grupos, enquanto na Kabília (Argélia) – região estudada por Pierre Bourdieu – seriam a “família extensa” e o “grupo de parentesco patrilinear” os mais significativos. Mas, de acordo com os pesquisadores, essas redes de relações sociais se constituiriam porque cada agente social, entendido como “grupos ou indivíduos enquanto suportes de uma prática social”, participaria de distintas atividades estabelecendo em cada uma delas relações sociais específicas (PROJETO Emprego e Mudança Socioeconômica no Nordeste, Arquivo IPEA, 1973, p. 35). Dentro dessa ampla e complexa “rede de relações sociais” formar-se-ia um “sistema de referência” que orientaria as condutas de cada agente social. Com um tom um tanto didático para melhor definir a abordagem etnográfica proposta às instituições, o grupo de antropólogos reforçava que não se

trataria, portanto, de definir as características psicológicas de um agente social estudado, mas o “papel ou a constelação de papéis que lhe é atribuído por sua posição diferencial frente a outros agentes sociais” (PROJETO Emprego e Mudança Socioeconômica no Nordeste, Arquivo IPEA, p. 35). Assim, por exemplo, o trabalhador rural seria definido menos por sua, digamos, “resignação” (característica psicológica), mas pelo papel por ele desempenhado em oposição a outros agentes, como os patrões, pequenos proprietários, trabalhadores urbanos (PROJETO Emprego e Mudança Socioeconômica no Nordeste, Arquivo IPEA, p. 35).

Em reunião com o grupo de pesquisadores, Moacir Palmeira chamava a atenção para a importância deste procedimento frente às perspectivas objetivantes e quantitativas das agências financeiras: se o grupo tomasse “emprego” e “migração” como conceitos a priori “não teria sentido o próprio projeto”, e, por conseguinte, alertava que “não falamos mais em migração em geral, de emprego em geral, como no início do trabalho, mas vamos estar sempre referidos a determinadas situações-tipo, a determinadas configurações de posição e oposições sociais” (DISCUSSÃO aberta sobre o Projeto Emprego, 13 de outubro de 1975, p. 3-4). A preocupação teórica do grupo seria “o conhecimento das leis de população correspondentes a cada uma daquelas formas econômicas” ao mesmo tempo em que especificaria “que aquilo que é chamado de emprego, subemprego, desemprego, mercado de trabalho, cada uma dessas coisas significam coisas diferentes, em cada uma dessas situações-tipo” (DISCUSSÃO aberta sobre o Projeto Emprego, 13 de outubro de 1975, p. 3-4)

Não se trataria de simples substituições de conceitos, mas, segundo Palmeira na mesma reunião, “uma tentativa de ao substituir determinados conceitos, se dar conta melhor de certos fenômenos que os conceitos anteriores davam de modo precário” (DISCUSSÃO aberta sobre o Projeto Emprego, 13/10/1975, p. 4). Ainda de acordo com o coordenador do Projeto, e mesmo não sendo viável deixar de mobilizar conceitos consagrados na literatura, como “mão de obra”, “mercado de trabalho”, “migração”, “emprego”, “modernização”, cada pesquisador,

ao utilizar esses mesmos conceitos, deveria “estabelecer essas pontes” (DISCUSSÃO aberta sobre o Projeto Emprego, 13 de outubro de 1975, p. 4). A ênfaseposta por Palmeira no diálogo e na explicitação cuidadosa dos conteúdos desses conceitos se deveu em grande medida ao esforço empenhado nas negociações para demonstrar as possíveis contribuições da perspectiva antropológica aos interesses das agências e ao debate mais amplo sobre desenvolvimento econômico. A viabilidade do Projeto, portanto, não dependeu somente da relativa abertura das agências financiadoras às ciências sociais e das relações mantidas entre os pesquisadores e os técnicos – sem dúvida algo crucial. Essas mesmas relações não são totalmente compreendidas sem a afirmação da perspectiva de análise e da contribuição interpretativa que cada um desses antropólogos e todos, de forma coletiva, julgavam poder oferecer aos debates econômicos sobre desenvolvimento e sobre campesinato naquele momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formulação do Projeto, como vimos, implicou a associação de dimensões fulcrais envolvidas em suas negociações relativas não somente à técnica por assim dizer do método, mas também da lógica teórica que o preside. Nesse sentido, a observação de Moacir Palmeira de que o texto do Projeto revelava o esforço de construção de pontes de diálogo com as agências financiadoras tornou possível, a um só tempo, a aproximação de perspectivas distintas – antropologia e economia, observação participante e dados estatísticos, particular e o geral – e a percepção das distâncias e das particularidades encerradas em cada um desses polos. Seria justamente esse jogo de aproximação e distanciamento envolvido na proposta metodológica que despertou o interesse das agências num contexto específico de abertura a novas metodologias.

Embora alinhadas às propostas da equipe de antropólogos, as diretrizes de pesquisas também teriam que incorporar os interesses das agências financiadoras, espécie de “meio-termo” que tornara o Projeto viável institucional e

metodologicamente. Em documento sem autoria encontrado no acervo do Projeto Emprego são relatadas as condições que o propiciaram e as “normas éticas” que deveriam guiar pesquisas e pesquisadores. Nele, reafirmava-se o caráter eminentemente “acadêmico” do empreendimento, recusando-se o fornecimento de “sugestões de política”. Conforme o mesmo documento,

o projeto não representou uma concessão propriamente aos interesses das fontes financeiras, mas o acréscimo de dois tópicos a nossas preocupações: emprego e migrações que continuam não sendo focos dominantes de interesse e que são abordados pelo projeto de uma ótica que nada tem a ver com a ótica a partir da qual tem sido tradicionalmente tratados (NORMAS ÉTICAS, Acervo Projeto Emprego/NUAP/MN).

Tomar, portanto, o aspecto processual e contingente da concepção e formulação do projeto de pesquisa implica reconstituir o corpo de questões e problematizações que permitiram sua viabilização, algo, que no caso de que nos ocupamos, assume inteligibilidade se inserido no “campo de possibilidades” formado pelos interesses entre grupos e agências financeiras. O jogo de aproximações e distanciamentos desses interesses permitiu a formulação do projeto e, o que é igualmente significativo, a contribuição específica do grupo de pesquisadores a diversos temas. Embora a maioria dos recortes empíricos selecionados, as denominadas “situações-tipo”, já se constituíssem focos de pesquisas do grupo anteriormente ao Projeto, a junção e sistematização deles, aliados à preocupação em traçar um diálogo profícuo com as agências financeiras, tiveram influência nada negligenciável nas formulações dos pesquisadores e nos relatórios finais apresentados. Se era de interesse das agências uma proposta que abarcasse o máximo possível as diferentes situações empíricas vividas na região Nordeste do Brasil visando à sistematização teórica mais geral, para o grupo de antropólogos tal empreendimento não seria realizado de forma simplesmente dedutiva, tampouco a partir do levantamento de cunho quantitativo sem o auxílio da pesquisa etnográfica. A atenção às práticas dos agentes estudados, suas justificativas e os recursos simbólicos mobilizados eram de

fundamental importância para a compreensão da formação e manutenção de certos grupos sociais, das relações entretidas entre eles, notadamente as formas de subordinação, bem como as respostas criativas de que se utilizavam frente a elas. As estratégias metodológicas, inclusive de cunho estatístico, deveriam ser traçadas a partir desse trabalho primeiro e fundamental.

Dessa forma, mais do que uma generalização baseada na dedução era preciso identificar o intercruzamento de tendências e processos mais gerais em formas assumidas no nível mais micro da interação entre agentes e grupos. Explicitado um dos pontos mais sensíveis na negociação com as agências financeiras, estava aberto o caminho para a exploração de temas candentes naquele contexto, como o de emprego e migração, que tinham repercussões, inclusive, nas discussões sobre questão agrária do período (MAIA, 2014). O passo seguinte era o de desreificar tais conceitos buscando os pressupostos de suas orientações básicas fundadas na dinâmica do mundo urbano-industrial, para inseri-los nas situações específicas em que foram estudados. Nos “relatórios finais” do Projeto essa proposta metodológica foi realizada a partir de um eixo analítico fundamental que toma as “redes de relações” formadas pelas interseções entre indivíduos e grupos e que transpassavam posições e espaços sociais, conformando uma perspectiva relacional de análise. As práticas sociais e econômicas deveriam ser entendidas não só como fruto de uma socialização comunitária, mas também das relações dinâmicas estabelecidas entre diferentes grupos de “camadas de baixa renda” e as classes sociais dominantes que, em suas estratégias de reprodução, restringiam e redefiniam mutuamente os sentidos de suas ações. Como busquei desenvolver em outra ocasião especificamente em relação aos estudos rurais (CARVALHO, 2015), essa perspectiva analítica permitiu destacar como as condições materiais e a socialização específica de grupos camponeses deveriam ser integrados à compreensão de suas práticas simbólicas e ao tipo de relações sociais que estabelecem com os demais grupos. Nesse sentido, rural e urbano, plantation e fronteira, não são entendidas pelo grupo de pesquisadores como categorias disjuntivas, mas a partir das “redes de relações sociais” que se formam por

esses espaços sociais. Segundo os pesquisadores do Projeto, a via de generalização teórica mais adequada, ou seja sem reificações conceituais, seria senão aquela em que as “situações-tipo” se associavam em suas especificidades e não a partir de uma generalização teórica que as integrasse sem a devida compreensão mais detida dos casos.

Não se trata, todavia, de argumentar que as negociações coletivas e as contingências tiveram papel determinante nas opções metodológicas e analíticas do Projeto. Ao contrário, chama-se atenção para o fato de que durante esse processo, as opções negociadas tomaram feições cognitivas e empiricamente orientadas que não estavam dadas de antemão. Se as discussões com as agências financeiras não implicaram uma adesão irrestrita aos seus interesses, a presença destes obrigou que os pesquisadores explicitassem seus pressupostos, e ao fazê-lo, sistematizá-los em torno de hipóteses e do tipo de contribuição coletiva que poderiam fornecer ao estudo dos temas selecionados. Ao longo desse percurso, enfim, configurou-se um quadro analítico renovado cuja contribuição e originalidade, em meio aos incontornáveis debates da época e às costuras institucionais, são partes constitutivas da história e do desenvolvimento das ciências sociais brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALEXANDER, J. *Theoretical logic in sociology* (vol. 1): Positivism, Presuppositions, and Current Controversies. London: Routledge & Kegan Paul, 1984.

BASTOS, Elide Rugai & BOTELHO, André. Horizontes das Ciências Sociais: Pensamento social brasileiro. Em: Carlos Benedito Martins e Heloisa Helena T. de Souza Martins (orgs.), *Horizontes das ciências sociais no Brasil*, 1^a ed., São Paulo, Anpocs, vol. 1, 2010.

BOTELHO, André. Un programa fuerte para el pensamiento social brasileño. *Prismas - Revista de Historia Intelectual*, vol. 19, núm. 1, pp. 151-161, 2015.

CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. Conhecendo os dissidentes: os dados não-

estruturados do Estudo Nacional de Despesa Familiar e a configuração da pobreza no Brasil. In: SENRA, Nelson de Castro. (Org.). História das Estatísticas Brasileiras: estatísticas formalizadas (c.1972-2002). 1ed. Rio de Janeiro: IBGE, v. 4, 2009.

CARTA de Luiz Carlos Silva e Claudio Salm a Edson Machado da Silva, secretário executivo do CNRH, Arquivo FINEP, 30 de janeiro de 1973.

CARTA de Moacir Palmeira a Anna Maria Sant'Anna. Arquivo FINEP/IF 206, 29 de abril de 1973

CARTA de Afrânio Garcia e José S. Leite Lopes para José Pelúcio Ferreira. Arquivo FINEP/IF 206, 17 de maio de 1973.

CARTA de Paulo Dante Coelho a José Pelúcio Ferreira. Arquivo IPEA, 26 de novembro de 1974.

CARTA de Ana Maria Sant'Anna (Banco Mundial). Arquivo FINEP/IF 206, 15 de março de 1975.

CARVALHO, Lucas C. Projeto, conhecimento e reflexividade: estudos rurais e questão agrária no Brasil dos anos 1970. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

“DISCUSSÃO aberta sobre o Projeto Emprego”, 13 de outubro de 1975. Disponível no Acervo Projeto “Emprego e mudança socioeconômica no Nordeste” do Núcleo de Antropologia Política (NuAP) do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FERRARI, Amílcar Figueira. O Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FNDCT e a Financiadora de Estudos e Projetos – Finep. In: Revista Brasileira de Inovação, v. 1, pp. 151-187, 2002.

GARCIA JR., Afrânio. Fundamentos empíricos da razão antropológica: a criação do PPGAS e a seleção das espécies científicas. Mana, vol. 15, n. 2, 2009.

_____. Mudança social no Nordeste: metamorfoses do mundo que o senhor de engenho criou, mimeo, 2013.

LEITE LOPES, José Sergio. Entrevista com Moacir Palmeira. Horizontes antropológicos. vol.19, n.39, p. 435-457, 2013.

MAIA, Felipe. Questão agrária e modernização no Brasil. Tese de Doutorado - Centro de Ciências Sociais Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MAIA, JOÃO MARCELO EHLERT. Ao Sul da Teoria: A atualidade teórica do pensamento social brasileiro. Sociedade e Estado (UnB. Impresso), v. 26, p. 71-94, 2012.

_____. History of sociology and the quest for intellectual autonomy in the Global South: The cases of Alberto Guerreiro Ramos and Syed Hussein Alatas. Current Sociology (Print), v. 62, p. 1097-1115, 2014.

“NORMAS ÉTICAS”. Disponível no Acervo Projeto “Emprego e mudança socioeconômica no Nordeste” do Núcleo de Antropologia Política (NuAP) do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, s/d.

PLATT, Jennifer. A History of Sociological Research Methods in America, 1920-1960. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

PALMEIRA, Moacir ET AL. Emprego e Mudança Sócio-econômica no Nordeste. Anuário Antropológico, p. 201-242, 1976.

PRIMEIRO Relatório de Atividades/FINEP, IF/206, maio de 1976.

PROJETO Emprego e Mudança Socioeconômica no Nordeste, Arquivo IPEA, 1973.

SCHUTZ, Alfred. The Problem of Social Reality, Vol. 1, Alfred Schutz: Collected Papers, Martinus Nijhoff, 1962.

_____. Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SCHWARTZMAN, Simon. Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília, Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 1979.

VELHO, Gilberto. Individualismo e Cultura: Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

O POPULISMO BRASILEIRO EM DOIS TEMPOS

Vanilda Paiva*

RESUMO

O texto procura abordar as origens do populismo, seja na versão mais clássica dinamizadas pela literatura alemã, seja nas suas idiossincrasias da realidade brasileira, revelando como essa dinâmica política se estabeleceu no Brasil a partir das configurações políticas de Vargas a Lula, até a Operação Lava a Jato. O texto busca analisar criticamente essa trajetória particular do cenário nacional conferindo disposições conceituais e teóricas para revelar as especificidades a realidade brasileira.

Palavras-chave: populismo – política nacional – cultura política

THE BRAZILIAN POPULISM IN TWO TIMES

ABSTRACT

Abstract: The text seeks to the origins of populism, either in the most classic version, in the versions dynamized by the German literature, or in its idiosyncrasies the Brazilian reality, revealing how this political dynamic was established in Brazil from the political configurations of Vargas To Lula, until Operation "Lava a Jato". The text seeks to critically analyze this particular trajectory of the national scenario by providing conceptual and theoretical dispositions to reveal the specificities of the Brazilian reality.

Key words: populism - national politics - political culture

EL POPULISMO BRASILEÑO EN DOS TIEMPOS

RESUMEN

Resumen: El texto busca analizar los orígenes del populismo, sea en la versión más clásica, dinamizadas por la literatura alemana, sea en sus idiossincrasias en la realidad brasileña, revelando cómo esa dinámica política se estableció en Brasil a partir de las configuraciones políticas de Vargas A Lula, hasta la Operación "Lava a Jato". El texto busca analizar críticamente esa trayectoria particular del escenario nacional conferiendo disposiciones conceptuales y teóricas para revelar las especificidades a la realidad brasileña.

Palabras-claves: populismo – politica nacional – cultura politica

* Professora aposentada da UFRJ. Dr. Phil. pela Universidade de Frankfurt/M (1978). Pesquisadora Sênior do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico – CNPq, Brasil. Contato: vanilda.paiva@gmail.com

A Revolução Liberal de 1930 - que colocou no poder Getúlio Vargas, e rompeu a alternância de São Paulo/Minas Gerais, introduzindo o Rio Grande do Sul na disputa pelo poder central - pareceu, ao mesmo tempo, marcar o apogeu e o fim do Ciclo Militar no Brasil. Em 1930 eles se nomeavam liberais, mas foram parte um Ciclo Militar que, inicialmente, congregou camadas médias ascendentes através desta carreira que, sob influência francesa e norte-americana, depôs o Imperador em 1889. A República transferiu o poder a militares positivistas e laicos, em detrimento das oligarquias rurais aliadas aos ingleses. O "espírito brasileiro" tendia a esperar que morresse o Imperador para proclamá-la, mas foi vencido pela impaciência de jovens modernizadores que, nas décadas seguintes, foram perdendo o poder para as tradicionais oligarquias rurais articuladas entre São Paulo e Minas Gerais.

Nesse curso, 1930 foi mais do que a retomada do poder pelos militares, antecipada pelas suas diversas revoltas nos 30 primeiros anos do século XX - dos 18 do Forte (1922) à Coluna Prestes (1924), mas também refletindo os problemas econômicos gerados pela crise de 1929. Constatamos em 1964, que 1930 não encerrara ainda o Ciclo Militar. Dava, no entanto, início ao Ciclo Populista. Político habilidoso, Vargas leva os militares ao comando dos Estados e em posições centrais, mas grangeia apoios, alia-se - ao mesmo tempo - às forças agrárias e à incipiente burguesia industrial. Manda queimar o café para sustentar os preços e reembolsa os produtores para que investissem na indústria. Inaugura A Voz do Brasil, programa radiofônico diário em horário nobre e cadeia nacional, no qual, por uma hora, o governo falava diretamente ao povo, reiterando que entendia seus problemas e prometendo solução. Depois de ter vencido a Revolução Constitucionalista paulista em 1932, liberou-se de comunistas (1935) e fascistas (1938) ao longo da primeira metade do seu governo, estimulou os sindicatos,

consolidou as Leis do Trabalho sob inspiração italiana, criou institutos de Saúde, Aposentadoria e Pensões por corporação. Suas medidas eram formuladas por intelectuais e outorgadas ao povo junto ao qual construiu o modelo de "pai dos pobres".

Vargas foi considerado nacionalista também por jogar com a ambiguidade de guerra para implantar a primeira siderúrgica no Brasil. Ao ser apelado do poder em 1945 funda o Partido trabalhista (PTB), para agrupar os operários e o Partido Social Democrata (PSD), para congregar as classes dominantes. Candidato vitorioso à Presidência assume uma política populista ainda mais claramente, com uma relação emocional direta com as massas urbanas. Sua grande campanha popular, na primeira metade dos anos 50, foi "O Petróleo é nosso" e a criação da Petrobrás em 1953. A luta entre varguistas e não varguistas foi muito dura, com denúncias de corrupção que não o atingiam pessoalmente (o "mar de lama"), levando Vargas ao suicídio. Entrementes, seu herdeiro político, João Goulart, como Ministro do Trabalho, em 1954 aumentou de uma só vez em 1º de maio de 1954 o salário mínimo em 100%, concretizando as expectativas crescentes das massas. Seu suicídio conseguiu adiar por 10 anos o golpe militar. Até o governo Goulart tivemos tentativas de golpes e contragolpes que asseguraram o governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, herdeiro político do oligarca Benedito Valadares, que logrou chegar ao final do seu mandato, apesar de duas pequenas revoltas militares (Jacareacanga e Aragarças). Sua fonte de apoio e do governo Goulart foi o Ministro da Guerra General Lott e seu grupo, cuja ação deve ser computada como tendo possibilitado esses governos e postergado o novo Ciclo Militar. A construção de Brasília, porém, exigiu muitos recursos, embora tenha criados muitos empregos, sobretudo na construção civil, e logrado desviar das grandes capitais as correntes migratórias do nordeste conduzindo-as

em direção ao Brasil central. No entanto, o Estado terminou o período JK numa situação fiscal e financeira lamentável, pagando ao funcionalismo em 7 parcelas num mês. A campanha sucessória foi marcadamente populista, sendo eleito o ambíguo Jânio Quadros que prometia varrer a corrupção do país. Tomou medidas conservadoras, imiscuiu-se em hábitos locais (por ex. proibindo as brigas de galo, uso do biquini, etc.) e finalmente condecorou Guevara. Depois de 7 meses foi obrigado a renunciar, mas, como tinha Goulart como vice, abriu-se uma crise política que levou ao Parlamentarismo tendo como Primeiro Ministro a Tancredo Neves. Goulart recupera seus direitos presidenciais através de plebiscito.

O governo Goulart, com um Congresso conservador e com grande presença das oligarquias, congregou as massas em grandes comícios e apoiou-se nos movimentos populares - entre os quais os que reuniam as massas urbanas, um sindicalismo atrelado ao Estado, novos movimentos camponeses, movimentos de “educação popular”. Lançou o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que, utilizando-se do método Paulo Freire de Alfabetização, pretendia alfabetizar e politizar rapidamente as massas para que pudessem votar (desde 1882 o voto do analfabeto era proibido) e realizar - por via plebiscitária - as “reformas de base” (entre as quais a agrária). O populismo federal serviu como suporte a governos populistas estaduais e ao início das Campanhas políticas realizadas com assessoria de firmas caras e especializadas (Ademar de Barros, Aluísio Alves,

etc.).¹

O pós-guerra e a efervescência política do final dos anos 50 tiveram como atores importantes o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e os católicos radicais, estes organizados, em 1961, na Ação Popular (AP). No entanto, também eles se abrigaram sob a “tradução ideológica” do varguismo que dominou a cena até 1964. Segundo Weffort², o populismo ideológico dos anos 50/60 se expressou teoricamente na ideologia desenvolvida pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado junto ao Ministério da Educação. Ali, entre suas diversas formulações, duas se destacaram: a inicial, espelhada nos amplos artigos de Hélio Jaguaribe³, escritos em 1952/53, e a final, consubstanciada no livro de Álvaro Vieira Pinto *Consciência e Realidade Nacional* (CRN)⁴ (1960).

Jaguaribe e outros intelectuais que transitaram nas hostes integralistas e anti-varguistas vão evoluir para posições varguistas ou mesmo de esquerda, partem da influência de Raul Prebisch e da CEPAL, que introduziram na América Latina o keynesianismo e as ideias que embasaram o WFS. Eles tentam explicar a realidade brasileira dos anos 50 como uma transição entre uma sociedade agrária e uma sociedade industrial. Ora, para que esta transição fosse bem sucedida era preciso que a burguesia agrária fosse derrotada em eleições parlamentares e sua hegemonia substituída pela burguesia industrial. Para isso propunham uma aliança com as massas, que – diziam - só tinham a ganhar com empregos urbanos e

¹ Ademar de Barros, político paulista, foi interventor de São Paulo entre 1939 e 1941, foi prefeito São Paulo e duas vezes governador do Estado, sendo candidato à Presidência da República em 1960. Depois de sua morte (1969), guerrilheiros do VAR Palmares e do VRP invadiram a casa de sua amante, arrombaram o cofre e levaram mais de dois milhões de dólares para financiar os movimentos. Entre os planejadores desta ação estava a Presidente Dilma Rousseff. Ademar era um populista muito próximo das massas, passando pelas hostes getulistas e militares, usando o slogan “Rouba, mas faz”. De fato, durante seus governos realizaram-se grandes obras em São Paulo. Aluísio Alves foi deputado e governador do Estado do Rio Grande do Norte. Adotou um tipo de populismo radical com sua “Cruzada da Esperança”, mobilização na qual cheguei a ver, pessoalmente, um homem carregando uma árvore (verde) numa passeata de Natal a Macaíba (18 km), em 1963.

² WEFFORT, Francisco. “Política de massas.” In Otavio Ianni (ed.) *Política e revolução social no Brasil* (Rio de Janeiro, 1965). P.192.

³ JAGUARIBE, Hélio. A crise brasileira. Cadernos do nosso tempo. Rio de Janeiro, ano I, nr. 2, 1953, p. 120-160 e A crise do nosso tempo e do Brasil. Cadernos do nosso tempo. Rio de Janeiro, Ano II, nr. 2, 1954, p. 1-17.

⁴ VIEIRA PINTO. Álvaro.(1960) *Consciência e Realidade Nacional*. Rio de Janeiro, MEC/ISEB.

transformações das relações econômico-sociais no campo, alfabetizar o “povo” e conscientizá-lo desta passagem, para que seus votos para ela contribuissem. Ou seja, as forças do progresso, um elite favorável à ampliação da indústria nacional, através de uma ação controlada pelo Estado e por ele defendida, para que não o país não fosse entregue ao capital estrangeiro, convenceu-se de que era possível conduzir as massas a votar nos candidatos que representavam o populismo e seu líder carismático. O isebianismo será, ao mesmo tempo, sua tradução e uma proposta.

Os intelectuais do ISEB foram marcados pela influência de hegelianos, de culturalistas alemães como Alfred Weber, de existencialistas como Jaspers, de Hüsseln e de Mannheim e pelo clima nascido da guerra da Argélia, que propiciou a leitura de Memmi e de Fanon⁵. Álvaro Vieira Pinto, tentou fundir ao nacional desenvolvimentismo ideias que circularam entre os jovens católicos nos turbulentos anos do final dos 50, dando ao isebianismo – segundo o Pe. Henrique Lima Vaz⁶ – sua formulação final. Elas diziam respeito à idealização do povo, à solidariedade com as massas miseráveis e sofridas vindas do campo e que – naquele período – se estabeleciam na periferia das cidades (Recife, Rio, São Paulo), jogando luz sobre as condições de vida no campo e nas favelas. As fontes dos jovens católicos eram a Bíblia e autores franceses como Proudhon e Mounier⁷. O populismo clássico, no qual pesquisava-se a cultura popular para conhecê-la, valorizar o “povo” simples, as características nacionais, as formas de pensar e viver da população é algo que aparece nos séculos XVIII e XIX. Surge num período no

qual Estados Nacionais se afirmam, com correspondente reconhecimento de povos ou etnias e valorização dos camponeses. Foi assim nos Estados Unidos (movimento conservador de pequenos fazendeiros), na Suíça (pequenos produtores que exaltam a cultura do campo e recusam-se à urbanização), sobretudo na Rússia e em outros países, sempre ligados a movimentos do campo. Surge na América Latina somente quando da radicalização do pensamento social católico – ou seja, emerge ao mesmo tempo que o nacional desenvolvimentismo, do surgimento das ligas camponesas e bebe nas fontes do anarquismo e do existencialismo cristão. Nos países anteriormente citados eram movimentos de um campesinato altamente conservador, salvo no caso russo, que é bem mais complexo - porque tem ligação com a valorização dos eslavos e sua cultura (Herder), e também do estudo do barão de Haxenhausen (1847) sobre a comuna russa (mir)⁸. Vem da Alemanha a fundamentação daquilo que será conhecido como populismo russo, abrindo caminho para uma intelectualidade populista com Herzen, Lavrov, Chernysevskij e outros⁹. A abertura das universidades a setores populares propiciou o movimento de “ida ao povo”, duramente reprimido. A tradução precoce de *O Capital* na Rússia gerou polêmicas, como aquelas que permeiam os escritos de Lenin do final do século XIX e que desembocam no famoso artigo “quem são os amigos do povo?”¹⁰.

Vieira Pinto era um erudito católico que encontrou no ISEB as teses em torno das quais costurar sua erudição. Aderiu às teses populistas não apenas no sentido tradicional (varguista, peronista)

⁵ Paul Ricoeur publicou, junto com a sua tradução do primeiro volume das Ideen, uma magnífica introdução que supõe ser a principal fonte de Hüsseln entre os iseianos Veja-se Hüsseln Edmond.(1950) *Idées directrices pour une phénoménologie*, Paris, Gallimard..

⁶ VAZ, Henrique de Lima. *Consciência e Realidade Nacional*. Síntese, Rio de Janeiro, ano IV, nr. 14, abr/jun.1962

⁷ O Veja-se o primeiro livro publicado sobre o tema, TOLEDO, Caio Navarro. ISEB: fábrica de ideologias. São Paulo, Ática, 1977. PAIVA, Vanilda, Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. Este livro trata amplamente das influências recebidas pelos iseianos.

⁸ HAXENHAUSEN, A.. *Studien über die inneren Zustände, das Volksleben und insbesondere die ländlichen Einrichtungen Russlands*. Hannover, 3. vols., 1847. Este livro existe na Biblioteca da Univ. da Frankfurt/M.

⁹ Sobre tais autores leiam-se os três clássicos volumes de VENTURI, Franco, (1952) *Il populismo russo*. Einaudi, Turim.

¹¹, mas no sentido clássico (induzindo a verdade do povo, valorizando sua cultura e seus conhecimentos, na segunda metade dos anos 50). Para tanto, ele sequer precisou das fontes utilizadas pelos católicos progressistas porque conhecia profundamente o romantismo alemão e suas consequências (como o populismo russo).

Uma vez publicado seu livro *Consciência e Realidade Nacional* e já nos anos 60, alçado à direção do ISEB (já depurado de muitos de seus intelectuais iniciais, que passaram à política partidária ou foram alijados como “entreguistas”¹²) num clima de radicalização em que o PCB e a Ação Popular ocupavam posições elevadas e necessitavam de um setor “auxiliar”, mas não militante, Vieira Pinto coloca o ISEB à disposição desta aliança que pensa tomar o poder e que sua formulação compatibiliza. É assim que o ISEB chega a ser a primeira instituição a ser fechada depois do golpe militar de 1964.

Consciência e a Realidade Nacional de Vieira Pinto tem como peculiaridade entrelaçar as versões dos populismos. O populismo clássico, no qual pesquisava-se a cultura popular para valorizar o “povo”, as características nacionais, as formas de pensar e viver da população e que surge quando da evolução do pensamento social católico,

quando a maioria da população brasileira ainda estava no campo e a grande migração urbana era muito recente, de modo que os migrantes mantinham muitas das características culturais do campo.

Se as teses do nacional desenvolvimentismo são racionais, apoiadas sobre o trabalho categorial, do outro lado, o apelo populista deita raízes na adesão emocional, irracional, “autêntico”, vivendo não a manipulação, mas a expressão das massas. Vieira Pinto vai buscar somar ao racionalismo o romantismo, remetendo de forma implícita à ambiguidade do período do *Sturm und Drang* no final do século XVIII. Defende as teses do nacional desenvolvimentismo, mas traz ideias também de Hamman¹³ (o mago do Norte) e de Herder¹⁴ - que defendem a fé, o sentimento, a paixão, o instinto, a autonomia e a liberdade (contra as leis), a imaginação e a genialidade (contra as regras), a intuição. A sabedoria seria fruto da árvore da vida e não do conhecimento. Os direitos do povo se apoiam no seu próprio poder de conhecimento – pensamento e linguagem profundamente populares, ancorados “na própria natureza do homem”, na sua intuição, na empatia. A essência da cultura de um povo seria a realidade vivida, a cultura popular. Do mesmo

10 No final do século XIX, a principal polêmica de Lenin foi contra o populismo, em especial na versão econômica dada por Sismondi, até desembocar no famoso artigo “Wer sind die Voklsfreunde?”(Lenin Werke, Berlin, Dietz Verlag). A questão econômica central dos teóricos populistas diz respeito ao papel do mercado interno para o capitalismo e a catástrofe que poderia significar a ruína do campesinato pois ele implicaria numa redução do mercado. Para acompanhar a polêmica leia-se em Lenin Werke, vol 2, Berlin, Dietz Verlag, os textos. Zur Charakteristik der ökonomischen Romantik (p. 120-264) e Perlen volkstümlicher Projektmacherei (p. 469-500) e Auf welches Erben verzichten wir? (p. 502-547). Semelhanças não são meras coincidências. O Brasil nunca foi um país com economia apoiada sobre o campesinato, mas o movimento camponês começou em Pernambuco nos anos 50 – ao mesmo tempo que o isebianismo e a discussão nacionalista/industrialista. A Igreja tinha seu passado de verdadeiro poder espiritual e temporal sobre sociedades camponesas e é natural que este tipo de populismo no Brasil tenha aparecido e grassado entre leigos católicos, muitos dos quais se tornarão militantes de organizações marxistas. O sentido contrário, buscando intervir no mundo camponês e industrializar rápido o país, tomado por Lenin e levado às últimas consequências por ele e por Stalin, não deu bons frutos.

11 Há uma grande bibliografia de análise do populismo, realizadas em especial por argentinos. Veja-se Germani, Gino. Política y Sociedad en uma época de transición, Buenos Aires, 1965; di Tella, Torquato, Populism and Reform in Latin America. IN: Vélix,C, Obstacles to change in Latin America, London, 1970; Laclau, Ernesto. Política e Ideologia na Teoria Marxista. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

12 O exemplo mais forte da depuração foi a expulsão de Jaguaribe, devido a seu livro de 1958. Ela mostra tanto o clima de radicalização do período quanto funciona como um marco entre o primeiro e o segundo isebianismo. JAGUARIBE, H. O Nacionalismo na Atualidade Brasileira, Rio de Janeiro, MEC/ISEB, 1958.

13 BERLIN, Isaac (1993). *Le Mage du Nord – critique des Lumières*. Paris, PUF

14 HERDER, Johann Gottfried (1893). *Stimmen der Völker – Volkslieder. Gesammte Werke. Erster Teil, zw. Abteilung. Eingeleitet u. Hrgb.von Dr. Heinrich Meyer, Stuttgart,Union Deutsche Verlagsgesellschaft, Deutsche National Literatur, Band 74,2. Göttingen..* Ver também LE BLANC, Charles/ MARGANTIN, Laurent/ SCHEFER, Olivier.(2003). *La forme poetique du monde. Anthologie du romantisme allemand*. Paris, José Corti

modo, o progresso de nada serve se não se torna prática social, se as ideias de bem estar do povo não são aplicadas, se não se transformam em justiça social e virtude política. A moral suprema seria sempre aquela do coração.

Vieira Pinto enfatiza a necessidade de conscientizar o povo e propõe conceitos como “consciência ingênua” e “consciência crítica” capazes de servir a setores liberais, aos comunistas e à esquerda católica, permitindo que esta bandeira chegasse a nossos dias – seja de uma forma direta na pedagogia de Freire, seja difusamente na forma de bolivarianismo, de lulismo e de todos os derivados continentais do estruturalismo cepalino e do novo populismo latino-americano. O nacional desenvolvimentismo justifica e é justificado por todas as versões do populismo, tornando difícil escapar do círculo vicioso em que a democracia nasce do povo, mas este já recebe pronto o macro modelo, o que deve pensar, como deve agir e reagir. Em suma, ele compatibiliza autoritarismo com basismo: a vanguarda pensa, mas induz o povo este pensamento. Um populismo cujo fundamento continua sendo irracional e manipulador, mas que se liga mais concretamente às necessidades das massas, lançando mão – 70 anos depois – de um modelo econômico que não podia ser autenticamente keynesiano, mas que ainda se apoiava sobre a demanda, o consumo de massas e a regulação do Estado.

O golpe de 1964 leva ao poder militares reeducados no pós-guerra em West-Point, vivendo o clima da guerra fria. Ali parecia ter fim o ciclo populista brasileiro, ceifado pelo golpe. O regime militar colocou na prisão um grande número de intelectuais, militantes e líderes de partidos favoráveis a Goulart – mas o fez à brasileira: saíram das prisões após um acordo verbal que os obrigava a asilar-se numa embaixada (da Suécia, do México, do Chile e de outros países). As cenas cruéis foram iniciativas pessoais (como no caso de Gregório Bezerra) e a repressão inicial

realmente violenta foi sofrida pelas massas no campo. Este regime nada teve de populista, mas tomou algumas importantes medidas “benéficas às massas” como forma de obter apoio eleitoral a seu partido, contrapor-se à oposição em geral e, em particular, à guerrilha (Estatuto da Terra, aposentadoria rural não contributória, Projeto Rondon, Mobral). Muitas delas vem no rastro da mudança de rumo sofrida a partir de dezembro de 1968 e da grande repressão que se abate sobre o país com prisões, tortura e mortes e que dura, pelo menos, até 1975. A classe média recebeu muitas benesses (como o financiamento habitacional). Mas, a orientação geral era a manutenção do que foi considerado um “nacionalismo corrompido” e do desenvolvimentismo liberal – os símbolos mais claros desta política nacionalista-patriótica foram a fracassada Transamazônica e a o controle de Geisel sobre a Petrobrás. O governo militar financiou as destilarias de etanol (carro a álcool) em 1970, os núcleos de colonização rural, a reforma Universitária de 1968 (que, comparada às posteriores, ainda foi a mais razoável), incentivou amplamente o agro-business e a ocupação do território. Mas o regime não sobreviverá à crise econômica do final dos anos 70 e início dos 80.

As alianças pré-64, porém, sobreviveram à luta contra a ditadura, à clandestinidade e ao exílio, formando opositores capazes de levar adiante um novo Ciclo Populista. A Ação Popular, impulsionada pelo espírito das Comunidades de Base (CEBs), leva ao ápice sua radicalização, com seus líderes se transferindo às periferias e se convertendo em operários, com sua passagem ao marxismo de tinturas maoístas e trotskistas. Desde 1966 Guevara conclamava à luta armada rural na Bolívia e a reunião da Organização Latino-americana de Solidariedade (OLAS) em Cuba, 1968, expos a fratura do velho PCB, com Mariághela partindo para a luta armada urbana. Na política institucional as forças de oposição con-

gregam-se principalmente no Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e se acomodam sob o protetor guarda chuva da Igreja. O ideário geral era anti-autoritário, anti-militarista, nacionalista, desenvolvimentista, socialista (no sentido de contrário às injustiças e desigualdades), havendo espaço para todas as orientações à esquerda.

Neste contexto a Igreja cria ou redireciona diversas instituições que – não tendo acesso a recursos do Estado - funcionarão com doações católicas e protestantes, sobretudo europeias. A Igreja Católica formava agentes de pastoral, estimulava atuava no campo para que o Estatuto da Terra (1966) fosse cumprido, ajudando aos camponeses expulsos de suas terras a buscar seus direitos e aos operários a se organizar em sindicatos cada vez mais fortes, em especial na periferia de São Paulo. Neste movimento, surge a liderança carismática de Luiz Inácio da Silva – ex-migrante nordestino, operário metalúrgico no final dos anos 70 – que absorveu toda esta mescla de alianças profundas ao longo de muitos anos de ditadura. Enquanto isso, no nosso vizinho em ebulação, a Argentina, surgia o modelo marxista-peronista. Eduardo Galeano tentava nos explicar (verbalmente, a um pequeno grupo em 1971)¹⁵, como era possível a aliança entre peronistas e marxistas. Já nos anos 80, o movimento indigenista ganha força e é penetrado pela mesma aliança. No Brasil ele foi carregado, naquela década, pelos antropólogos que conseguiram inserir na Constituição de 1988 a demarcação das terras indígenas, dando o prazo de 10 anos para que fosse efetivada. Como movimento indígena foi vencido no interior da revolução mexicana de 1910, mas chegou ao po-

der décadas depois nos países majoritariamente indígenas (Bolívia, Guatemala, Equador). Quando da Lei da Anistia e o retorno dos exilados em 1979 merece menção a rapidez com que se reorganizaram as forças herdeiras do getulismo. O herdeiro natural Leonel Brizola, cunhado de Goulart e governador do Rio Grande do Sul em 1964, que ameaçou resistir ao golpe com sua Cadeia da Legalidade¹⁶, retornou de Portugal e fundou o Partido Democrático dos Trabalhadores (PDT). Com uma política populista foi eleito governador no Rio de Janeiro e, como tal, partiu – junto com Darcy Ribeiro – para uma política autoritária e populista, cuja face mais visível foram os Brizolões¹⁷. O PDT logrou conquistar também o poder estadual no Estado de Brizola-Goulart-Vargas (Rio Grande do Sul), no qual - na mesma cadeia de alianças -- teve como secretária de Estado uma ex-guerrilheira trotskista chamada Dilma Rousseff.

A redemocratização federal foi o ponto culminante de uma grande mobilização nacional – mas, foram fechados compromissos, entre os quais a eleição indireta para a Presidência, com candidaturas em aliança. O Presidente Tancredo Neves, não sobreviveu até o início do mandato; seu vice, José Sarney era um homem dos militares e aceitou o poder e a pressão decisiva naquele ambiente de perplexidade parece ter sido o telefonema do Ministro da Guerra Gen. Leônidas Pires Gonçalves, escolhido por Tancredo Neves. O Movimento Democrático Nacional (MDB) indicou ministros e quadros intermediários, os quadros foram misturados com aqueles que serviram à ditadura e seus derivados (Partido da

15 Reunião de Eduardo Galeano com intelectuais no Rio de Janeiro em 1971

16 Visto 50 anos depois, é interessante como, naquela época, se avaliava mal a posição dos militares. Até o último momento as forças que apoiaram o governo Goulart esperavam a adesão do Gen. Amaury Krüger, comandante da Região Sudeste. Esclarecida a posição pró-militares, não era mais possível uma oposição armada a partir do Rio Grande do Sul. O movimento militar foi iniciado em Juiz de Fora e seu comandante, Gen. Mourão Filho, foi entrevistado pela televisão e, para acalmar os ânimos, disse não ser mais do que uma vaca fardada.

17 Os Brizolões foram enormes escolas desenhadas por Oscar Niemeyer que deveriam oferecer escola em tempo integral e que foram o carro-chefe do programa Brizola. Em pouco tempo passaram a ser rejeitadas pela população pobre que se sentia discriminadas por seus filhos os frequentarem.

Frente Liberal - PFL). As políticas tiveram uma forte marca da oposição ao regime militar – embora existam ainda hoje indícios não explicados de resistência da direita, em Pernambuco (estado tradicionalmente oligárquico e dedicado à produção da cana de açúcar), como a explosão do avião em que se encontrava o Ministro da Reforma Agrária Marcos Freire e toda sua equipe, que estancou qualquer reforma nesta área. Entre as muitas mudanças as mais relevantes foram aquelas tentadas na área econômica. O Plano Funaro (1986) era tipicamente produto da ideologia nacional-desenvolvimentista: congelamento de preços e câmbio, reforma e fim da correção monetária generalizada, antecipação de reajustes salariais com gatilho automático sempre que a inflação chegasse a 20%. As tentativas de controlar o fracasso deste plano de cunho keynesiano (Planos Bresser e Verão) levaram à falta de mercadorias e à hiperinflação, mas é certo que neste período iniciou-se a constante elevação do gasto social e o atendimento a reclamos da população.

O cenário abriu caminho para o aventureirismo de Collor de Melo e ao primeiro processo de impeachment na história brasileira. Por detrás da cena política estavam as “sobras” da campanha (no valor aproximado de 52 milhões de dólares) e sua utilização. Assumiu a Presidência um vice sensato, interiorano: o mineiro Itamar Franco. O Plano Real (1994) e o estrangulamento da inflação levam ao poder Fernando Henrique Cardoso

(1995-2003), já efetivada a cisão do PMDB, que ficou com grande segmento de sua parte fisiológica, e a criação do PSDB, que chegou a congregar, ambiguamente, liberais e uma parte da esquerda de várias colorações. Sua campanha televisiva e de grande apelo emocional já foi milionária em 1995 e seu programa setorial era apoiado nas recomendações do FMI e do BIRD. FHC começou este primeiro governo paulista desde 1929, com equipe vinda de São Paulo e grande desconfiança de quadros provenientes de outros Estados, punindo drasticamente a liderança da greve na Petrobrás e passando a ideia de uma leitura estrita e pragmática de Maquiavel. Foi um governo anti-populista que queria reformar o Estado liberalizando-se de uma parte dos funcionários de carreira, desmoralizados nos discursos e acusados publicamente de serem “vagabundos”, propondo a privatização da administração através da contratação de Organizações Sociais privadas (OS)¹⁸ e praticando uma ampla privatização do ensino superior¹⁹, além dos grandes monopólios estatais²⁰. No entanto, ao pretender estender seu projeto e manter-se no poder FHC marcou um novo momento ao negociar a Emenda Constitucional que permitiria sua reeleição em 1998. Aí se torna visível a extorsão de recursos²¹ para a compra de votos de congressistas, a arrecadação de fundos pelos participantes do governo para campanhas milionárias.

A eleição de Luiz Inácio da Silva em 2002 encheu a esquerda de esperanças, num quadro de alian-

18 Organizações Sociais (OS), que substituíram as ONGs como instrumentos de políticas sociais. Em favor de muitas delas, o governo privatizou serviços – especialmente no setor saúde, que se tornou fonte de grande corrupção. A ideia foi vendida a FHC por Jacob Klingsberg e realizado um seminário para defendê-la. Defendi a tese contrária, por temor à corrupção que isso geraria (e gerou). Na leitura do texto, foram chamar Klingsberg no hotel. Paiva, V/ R. de Oliveira, I. A Formação do Policy-Maker na Era Pós-Keynesiana. Doc. orig.1996.

19 A política de privatização do ensino superior começou no governo militar em 1969 para dar uma resposta ao slogan do movimento estudantil “mais vagas”. Financiaram, porém, a transformação dos grande e bons colégios secundários em Universidade. Um política privatista consequente começa no governo FHC.

20 FHC privatizou dois grandes símbolos do nacionalismo: a Companhia Siderúrgica Brasileira (CSA) e a Vale do Rio Doce, que extraía o minério necessário à CSN e outros. Abriu a possibilidade de concessões a firmas estrangeiras na área do Petróleo, mas a Petrobrás resistiu como exemplo do nacionalismo brasileiro;

21 Certamente ocorreu em diversos setores, mas o único do qual tive testemunho foi a arrecadação por intermédio de Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação; Isto ocorreu numa conversa social com o vice Reitor de Universidade penalizada por não ter concordado com o pagamento de 20% dos recursos a serem emprestados pelo Fundo MEC/PNUD.

ças do período em que se travou a luta de oposição à ditadura. Forças católicas associaram-se ao conjunto da esquerda, aos partidos maoístas (PCdoB), a muitos grupos trotskistas, ao brizolismo e ao fisiológico PMDB. O PT já nascera como um partido heterogêneo, com retórica marxista e origem no sindicalismo cristão. O Programa inicial de Lula foi visto por alguns como influído pela Nova Política Econômica (NEP) leninista, ou seja, socialismo com economia de mercado. Face à crescente fragmentação do quadro partidário, consequência de diversos problemas na legislação, seu governo ampliou o espectro de alianças que deram alento àquelas puramente eleitorais, com pequenos grupos defendendo interesses particularistas. A fragmentação contribuiu para a redução do nível de qualidade e moralidade dos candidatos não só no plano federal, mas também a nível municipal e estadual. Nenhum grande nome ou liderança nacional floresceu e cresceu no período e muitas das que já existiam foram alijadas ou caíram no descrédito pelos processos anteriores de distribuição de dinheiro entre parlamentares, visando constituir a maioria do PSDB e, em seguida do PT (Mensalões)²². Mas, ao distribuir os cargos-chave, Lula entregou os mais importantes deles (1.) a Casa Civil, a José Dirceu, ex-dirigente estudantil, ligado fortemente aos cubanos, ex-parlamentar com vários mandatos e Presidente Nacional do PT (2) e o Ministério de Minas e Energia a Dilma Rousseff, sob cuja autoridade se encontrava a Petrobrás. Esta substituiu José Dirceu na Casa Civil, quando aquele teve que se afastar por denúncias de corrupção. Em 1999 FHC, com a legitimidade de provir de família de militares, havia agregado todas as forças armadas num só Ministério

comandado por um civil. Mas, é no final do governo Lula que o Ministério passa a ser comandado por militantes de esquerda e, no governo Dilma Rousseff, por ex-guerrilheiros. O próprio PT passa a ser dirigido por um ex-guerrilheiro da VAR-Palmares.

Por outro lado, ele buscou assegurar sua lealdade ao sistema e obteve confiança com a nomeação dos titulares da área econômica, prosseguimento de uma política de privatizações mais amena e elevação das reservas internacionais. No plano econômico, Incorporou a orientação e programas dos governos FHC - inflação, crescimento e desemprego mantiveram-se em patamares aceitáveis, contando com a conjuntura internacional excepcionalmente favorável à exportação de produtos primários. Como nos governos civis anteriores, manteve-se na linha do apoio ao agro-negócio de grandes proporções, herdado dos militares. Mas, embora a população se tivesse urbanizado e o país não detinha grande tradição de pequena agricultura rentável, o Movimento dos Sem Terra (MST)²³ foi fortemente apoiado, funcionando como tropa de choque do governo. A política exterior, por seu lado, deu uma guinada e centrou-se na América Latina, com alianças com líderes populistas-marxistas (Argentina, Venezuela, Bolívia, Paraguai, Equador, Uruguai, Cuba) e com investimentos em países africanos de língua portuguesa e também da América Latina (Cuba, Venezuela). A tradição diplomática brasileira é, desde há muito, pró-árabe. Mas, mostrou-se, em membros do governo, certo antisemitismo.

Quanto às políticas sociais, embora o Programa Fome Zero, que pretendia mobilizar as massas em favor dos mais necessitados, tenha fracassado,

²² Houve processos de apuração de compra de votos parlamentares pelo governo para aprovar seus Projetos, que se pagavam mensalmente, tanto nos anos FHC quanto nos anos Lula.

²³ Houve grande mobilização camponesa nos estados de Pernambuco e da Paraíba nos anos 50/60 e 70 e defesa dos pequenos agricultores com a criação da Pastoral da Terra. O Movimento dos Sem Terra é mais recente e deriva do oeste dos estados do sul, onde a imigração polonesa (e outras) manteve a tradição de dividir as terras entre os filhos. Depois de poucas gerações, estas regiões transformaram-se em áreas de minifúndios. Eles migram para noroeste (Mato Grosso do Sul, Rondônia), mas uma parte funda o MST, movimento radical que faz ocupações e tem suas próprias escolas, nas quais se começo cedo a formar militantes.

ele foi substituído pela reunião de programas de ajudas anteriores fragmentadas no Bolsa Família (Cestas Básicas são antigas, o Bolsa Escola é de 2001 - FHC tal como auxílio gás e outras formas de transferência de renda)²⁴. Já o Luz para Todos (2005), um programa de grande êxito, iluminou e deu grande alento ao interior, permitindo mais tarde a utilização da eletrodomésticos e celulares. O já antigo PROUNI e o FIES possibilitaram a manutenção do acesso dos jovens à universidade privada sem tocar na política privatista acionada por FHC²⁵, mas um número significativo de Universidades públicas foram criadas, foram aceitas progressivamente as quotas, conduzindo a relativa democratização do ensino superior, mas sem programas compensatórios à baixa qualidade do ensino médio obtido pelas camadas populares. Em 2009 criou-se o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) ²⁶, devido aos baixos níveis de investimento em infraestrutura e, no final do mandato, pelo déficit de habitações e pressão da construção civil, cria-se o Programa Minha Casa, Minha Vida²⁷. Estes programas são uma mistura de programas pré-existentes e recentes, alguns com tinturas populistas eleitorais, com ajustes e oferta de possibilidades que atendiam regiões em que Lula tinha grande peso eleitoral (como o Nordeste). No entanto, nas áreas sociais que a população considerava e considera prioritárias (mas, eleitoralmente invisíveis, como saneamento e saúde) e ainda na segurança (que pode parecer repressiva) o investimento não foi tão importante. É certo que diversos programas de

saúde funcionaram até o início da crise, mas embora alguns medicamentos tenham passado a ser distribuídos, os preços da maior parte deles mantiveram-nos inacessíveis à maioria da população. A administração da saúde passou às OS desde FHC, gerando corrupção desenfreada e desestruturação dos hospitais públicos. Tais processos e resultados ainda não foram investigados.

Lula manteve sua comunicação com as massas sem intermediários nem competidores e radicalizou este aspecto do populismo. Sua imagem foi cuidada pela Secretaria de Comunicação Social. Enquanto Vargas, Goulart, Brizola e demais líderes populistas eram pessoas relativamente educadas e austeras (como Vargas), Lula era e pretendeu ser um líder popular, cuja cultura é tão (ou mais) valiosa que aquela dos segmentos educados. Por isso, ele governou durante oito anos falando um português "popular", com erros, deixando vazar que gostava (e muito!) de cachaça, entre muitos exemplos. Mas ele certamente tornou-se imbatível na comunicação dizendo, por exemplo, ao microfone a alguém na massa que o aplaudia: Espere só um momentinho que eu já vou aí lhe dar um beijo! Assim se juntam os dois populismos: fácil relação direta e descaso com a elevação do nível cultural da população, não como um acinte às massas, mas por motivos ideológicos ligados à sua valorização. Este último populismo penetra o sistema educacional já no primeiro grau e atinge a pós-graduação: o professor deve aprender com o aluno, com suas condições de vida, com sua cultura da pobreza e

²⁴ Os programas de transferência de renda iniciados no governo FHC eram parte do pacote do BIRD. Foram aceitos como recomendação técnica e colocados em ação nos Estados Unidos na administração Lyndon Johnson, como a melhor maneira de combater a pobreza.

²⁵ O programa privatista de FHC veio feito do BIRD. No entanto, como sua filha fazia doutorado com Cesar Coll na Espanha, ela entregou a Reforma Curricular.

²⁶ A corrupção em larga escala na Petrobrás explica-se pelo seu grande valor e recursos manipulados pela maior empresa do país, mas seu lado simbólico nacionalista não foi considerado. Dentro dela, o sindicalismo havia sido duramente atingido por FHC. Os projetos bilionários do Programa de Aceleração do Crescimento (usinas hidro elétricas, atômicas, transposição do São Francisco, Furnas, etc.), onde também se investiga a corrupção, inicia-se em 2009.

²⁷ Há que entender o caráter relativo do déficit habitacional. Tradicionalmente, a ocupação das praias era deixada aos escravos, devido à grande quantidade de mosquitos. No crescimento das cidades a tradição reza permitir a ocupação dos morros pelos pobres que ali se estabeleceram, construíram eles mesmos suas casas e frequentemente mandavam (mandam ainda) chamar o resto da família no Nordeste. Por isso há uma enorme porcentagem da população que vive em casa própria.

não querer impor-lhe uma cultura erudita, nem sua autoridade. O método de alfabetização Paulo Freire²⁸ torna-se um sistema de educação popular (da população) levando Vieira Pinto aos confins do país e do mundo, penetrando a educação indígena, deixando de lado apenas os colégios e universidades para as elites capazes de pagar caro ou por enviar seus filhos ao exterior. Isto se complementa, paradoxalmente, com muitas universidades oferecendo cursos – em especial nas áreas de educação e serviço social – cujo núcleo é ainda a formação da sociologia dos anos 70, sendo incontestável que o conteúdo básico é de Das Capital, certamente a parte mais fácil de ser assimilada na obra de Marx²⁹. Passou-se a sair de Universidade conhecendo quase que só isto³⁰. O resultado de tantos anos deste tipo de política pode se visto facilmente: professores, parlamentares, jornalistas televisivos erram nos plurais, nas concordâncias, o infinitivo pessoal deixou de existir e consideram tudo natural porque toda a sociedade foi penetrada pela ideia de que não existe certo ou errado. Como poderia ser certa a norma culta, se não foi estabelecida pelo povo?. Um país com muitos dialetos como a Alemanha e um alemão “elevado” (Hochdeutsche), criado por Lutero, consideraria estar voltando à Idade Média, pois, nesta pátria do romantismo (gerado pela aristocracia culta e pela Bildungsbürger-

tum), pretendia-se simplesmente reconhecer a riqueza da cultura de outras épocas. Fomos mais radicais que alemães e russos....

Na divisão de poderes existiam aqueles quecreditavam ser possível manter-se no poder através de eleições, por apelo populista e por bom desempenho do governo, mas era preciso ter recursos para campanhas milionárias. Existiam também aqueles que pretendiam capitalizar o PT para eventual tomada do Estado³¹. Em qualquer caso, a corrupção passou a cumprir mais incisivamente seu papel tradicional: prover eventuais projetos políticos e enriquecimento pessoal. Pretendendo ou precisando atender a todos o governo terminou num grande comércio, onde tudo era objeto de uma negociação tornada normal e aberta que ia dos Ministérios e todo o conjunto de cargos intermediários, antes ocupados por funcionários de carreira, aos cargos de direção especializados e ao conteúdo da legislação. Este processo certamente existiu e existe em todos os governos de todos os países, mas tornou-se generalizado, natural e público. A emenda constitucional que permitiu a reeleição de FHC abriu as portas à sua justificação, pela prática intensiva de compra de votos parlamentares e obtenção de fundos pela extorsão, no final do primeiro mandato FHC.

A corrupção tradicional, sistemática e endêmica

28 Sobre este autor, que se tornou famoso em todo o mundo, por vezes até no meio universitário, há uma imensa bibliografia. Tentei esclarecer a origem dessas ideias em Paiva, Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista. op.cit. e também em Paiva, V. Paulo Freire e o pragmatismo americano: o risco das afinidades na história das ideias. In: Paiva, V/Trajano, J. Pensamento Social Brasileiro. São Paulo, Cortez, 2004.

29 A primeira tradução de um texto de Marx é de 1968. Nos anos 70 a Editora Civilização Brasileira publicou O Capital, cujo primeiro volume foi muito lido. De resto, o marxismo que domina muitas universidades e cursos é de segunda mão, absorvido através do “velho” Luckács e de discípulos como Mészáros. Absorve-se não o Luckács culto de “História e Consciência de Classe” mas o da Ontologia do Ser Social, publicada nos anos de 1970, produto difícil de seus muitos anos de estalinismo que chegou ao Brasil já no século XXI. O Marx “jovem” é pouco lido e mesmo o mais didático dos trotskistas (Ernst Mandel) é pouco conhecido.

30 Chegou-se a afirmar que havia um curso de marxismo (a pós-graduação em Serviço Social) na UFRJ. A pressão durante os últimos anos foi de tal ordem que, eu mesma assisti a Professores de áreas outras, assistindo aulas no seminário obrigatório de Curso de Pós-Graduação da UERJ, para dar o curso no semestre seguinte.

31 Existem muitas experiências de tomada do Estado a partir dos conflitos e radicalizações populistas. Neste período deu-se uma conjuntura especial – governos populistas no Brasil, Argentina, Uruguai, populistas-bolivarianos na Venezuela, populistas-indigenistas na Bolívia, Paraguai, Equador, Nicarágua, Guatemala. Condições que talvez pudesse se enquadrar no modelo trotskista: revolução permanente e em vários países simultaneamente. Para quem tenha sonhado com tal modelo, foi uma oportunidade e uma conjuntura desperdiçadas. Lembremos que Trotsky, durante o processo da revolução russa, tentou, junto com Zinoviev, provocar a revolução na Alemanha a partir de governo de esquerda eleito em Halle. Fizeram não só Agitprop, mas distribuíram armas pelo Estado de Saxe (1923).

parece ter-se ampliado, com percentuais e chantagem nos contratos do governo, em especial nas grandes obras e nas grandes empresas. Foi visível no MEC e outras partes do governo FHC, difundiu-se amplamente e como natural nas camadas superiores do governo – e seu cimento foi penetrando outros segmentos da burocracia e da sociedade (como ensinava Althusser). Lula e sua família adotaram práticas igualmente correntes na sociedade, mas foi um processo muito amplo que se aprofundou neste começo de século, vindo à tona no período Rousseff. Tornou-se ainda mais comum parlamentares venderem emendas às leis, membros do governo venderem Medidas Provisórias, cobranças de porcentual para obtenção de contratos em obras licitadas, negociação de qualquer relação com o Estado. E se as obras públicas são superfaturadas, se são mal construídas para elevar os lucros, nada mais natural que as ideias que comandaram este processo escorram de cima para baixo. E que tantos vejam, a ação da Justiça como um golpe, trata-se de cegueira ideológica ou defesa de interesses. Quanto à preocupação em relação ao futuro e ao novo(s) governo (s), ela é generalizada: as forças em presença são as mesmas, o país passa por uma crise ética, não há renovação de quadros e a reforma política é urgente (mas não certa). Verdadeiros criminosos se apossaram da direção do Congresso.

O poder discricionário no interior do PT revelou-se na escolha de Rousseff, que jamais disputaria uma eleição, como sucessora de Lula. Este agiu como um coronel tradicional, tirando um nome da cartola e impondo-o à nação (Vargas foi, certamente, mais sutil ao designar seu herdeiro). Mas, com isso, assegurou a lealdade do próximo governo e estancou a luta no interior do PT. Este exemplo também serviu para estimular e ampliar

a prática coronelística tradicional de fazer eleger filhos, sobrinhos, parentes em geral – ou seja, retornamos, no que concerne ao Parlamento, a um Brasil sem renovação das elites, e com representantes menos educados.

Dilma Rousseff, arrogante no trato e inexperiente em negociações, manteve a maioria dos programas de Lula. Economista e brizolista, porém, tentou dar a marca de seu governo por um esboço final do nacional-desenvolvimentismo. Não era um líder de massas mas, deste ponto de vista, estava apoiada em Lula, também não tinha temperamento para lidar com os congressistas e demais interlocutores. Tornou-se uma presidente próximo apenas de poucos escolhidos, gerando muito descontentamento. Deu ênfase ao PAC como projeto de desenvolvimento nacional orientado e financiado pelo governo e a Minha Casa Minha Vida, além de fazer mudanças na área educacional, subsidiou amplamente algumas indústrias, em especial a automobilística, contando com a extração do pré-sal, visando popularizar o automóvel e dar acesso à linha branca.³² O tom nacionalista foi dado pelo monopólio do pré sal e possivelmente a Petrobrás foi considerada suficientemente robusta para suportar a busca de recursos de campanha e outros.

Mas, se a Era Lula foi um tempo de bonança, durante a Presidência de Rousseff, o governo federal sofreu com a redução das exportações de produtos primários, a queda do preço internacional do petróleo, uma seca excepcionalmente dura e o mesmo ocorreu também com Estados e Municípios, já acostumados a gastar também de forma imprevidente. A incapacidade de ajustar os gastos à nova situação econômica, as pressões advindas de alianças puramente eleitorais e fisiológicas, o aparelhamento dos quadros do Estado (pelos partidos aliados, mas principalmente pelo

³² A população pobre das favelas prefere, ao invés de terminar a parte externa da casa, dotá-la dos aparelhos da chamada linha branca (fogões, máquina de lavar, televisores, etc.). É hábito que cada morador da casa, empregado, pague as prestações de pelo menos um aparelho.

PT) e o autoritarismo/centralismo com que passaram a ser tomadas as decisões foram fatores que levaram abaixo o nível técnico em que eram tratados os problemas. A ideia de que “pode tudo” (cf. gravação com o ex-chefe da Casa Civil e Ministro da Educação do governo Rousseff, Aluísio Mercadante) conduziu à maquiagem de dados e à chamada “contabilidade criativa”³³. A inflação saiu de controle, o crescimento caiu até tornar-se recessão, com índices negativos por três anos, o pleno emprego deu lugar ao um desemprego acima de 10%, apesar dos altos níveis de informalidade.

Gastos além do orçamento conduziram a mecanismos que descapitalizavam os Bancos Oficiais (Banco do Brasil e Caixa Econômica Federal) fazendo-os pagar pelos programas e reembolsando-os via Tesouro somente imediatamente antes da virada do ano³⁴. Este foi o mecanismo que, em anos passados, fez desaparecerem os Bancos Estaduais. A política industrialista calçada na renúncia fiscal e de subsídios contribuiu para a queda da arrecadação. A política bancária, em geral, manteve-se com juros muito elevados e transferência de serviços aos bancos privados. Mas, como sempre acontece em governos populistas reformas são feitas na área educacional. O país contava, desde Vargas, com uma excelente rede de Escolas Técnicas Federais que não agradavam a FHC porque seus alunos venciam facilmente as provas para a universidade, quando deviam ser técnicos com ensino secundário. Na sua gestão começou sua transformação em Centros de Educação Técnica Superior,

mantendo-se aí ensino secundário, graduações e pós-graduações. O governo Dilma os transformou em Institutos Federais de Educação, cada um dos quais desdobraram-se em campi nas cidades próximas, também sendo criados novos, amplamente difundidos. Eles passaram a oferecer todos os níveis de ensino (salvo o fundamental) e agregaram breves cursos técnicos (até mesmo de 160 horas) para formar profissionais para um suposto mercado demandante. A eles se somou o PRONATEC, programa de capacitação profissional nos moldes do PLANFOR³⁵ (Ministério do Trabalho - governo FHC), que possibilitou ao SENAI/SENAC (Sistema S), organismo da Confederação Nacional da Indústria - CNI) engolir a maior parte dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Esta continuidade através do PRONATEC, apesar do consenso subterrâneo sobre o resultado negativo em sua origem, tomou um caráter muito similar: os cursos podem ser oferecidos por OSs, mas também o são pelos próprios Institutos Federais e, em sua maioria, pelo sistema S. Num mundo que exige cada vez mais formação geral, domínio de idiomas, matemática, etc. o Brasil tomou a direção contrária.

O déficit elevado gerou problemas para a votação do orçamento e levou à apreensão pela gestão temerária e por vazamentos de medidas evocadas (como o uso das reservas para cobrir o déficit, que deixou as elites e o país assustados), provocando crescente falta de confiança. Os baixos preços do petróleo contribuíram para a crise, mas foi o descalabro da Petrobrás que se tornou o centro da discussão. Desde março de

³³ Os últimos governos militares tentaram maquiar dados através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mas voltaram atrás diante da resistência de seu diretor Isaac Kerschnevski.

³⁴ Foram apelidadas de “Pedaladas” (de bicicleta) pelo hábito da Presidente de andar de bicicleta todas as manhãs.

³⁵ O PLANFOR foi pensado dentro do SENAI, devido à existência de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) não utilizados. Começou com cursos oferecidos por OSs, avaliados por grupos de professores universitários da área da Educação. Essas avaliações regiamente pagas aliciaram aqueles que poderiam fazer crítica e que pediam desesperadamente a quem estava fora deste esquema falasse sobre ele. Cursos de 160 hs para pedreiros em pequenas cidades, ofereciam uma precária formação e como não existia mercado local impulsionava à migração para as grandes cidades, Pessoalmente consultei os relatórios e constatei que, pelo menos em dois Estados (Roraima e Maranhão) a maioria dos cursos não tinham sido dados. As carências das improvisadas OSs levaram, naturalmente ao SENAI/SENAC. Paiva, V. Impacto de los cambios productivo-administrativos, laborales y sociales en el sector educativo: la experiencia brasileña (texto apresentado em Buenos Aires 2007).

2014 a Operação Lava Jato, que reúne uma nova geração de Procuradores da República e investigadores da primeira instância da Justiça Federal do Paraná, iniciou a investigação de crimes que conduziram à Petrobrás. Esta Operação vem se desdobrando em muitas outras e em muitas fases que investigam outras instituições e personagens, apesar das ameaças diversas. Pela primeira vez no país o Judiciário leva adiante os processos e condena políticos, empresários, funcionários, etc., (aqueles que envolvem políticos com mandato e foro privilegiado remetidos ao Supremo Tribunal Federal). Há alguns meses, após sua condução coercitiva para depoimento (já que havia se recusado a comparecer), Lula discursou em comício no Sindicato dos Bancários de São Paulo, dizendo que podia “tocar fogo neste país”.³⁶ Para completar o quadro, em ato da Frente Brasil Popular contra o impeachment em São Paulo, Rousseff discursou evocando as figuras de Vargas e de Goulart, fazendo analogia entre as 3 situações³⁷. Coincidentemente a parte final do processo no Congresso foi aberto no aniversário do seu suicídio.

O julgamento mostrou muitas faces do país e muitos brasileiros puderam conhecer seus representantes pela TV. A sessão final teve caráter tipicamente nacional, com a acusadora indo às lágrimas diante da acusada e com o defensor oficial deixando o plenário aos prantos. Finalmente, o Senado resolveu fatiar a punição, afastando Rousseff da Presidência sem caçar seus direitos

políticos, abrindo caminho à reivindicação de nova jurisprudência e para uma maior judicialização da política. Se as razões do impeachment são fundamentalmente econômicas, ele também trouxe à baila outros conflitos e a luta subterrânea entre os poderes se acirrou. A divisão penetrou famílias, grupos de amigos, etc.³⁸. No seu foco não estão apenas os problemas da gestão do país, mas as descobertas, difusão e discussões do achados da maior investigação de corrupção e lavagem de dinheiro no Brasil, que a população espera ver levada adiante. Assistimos a um melancólico fim do segundo tempo de governos federais populistas, com idiossincrasias próprias em relação ao período 1950-1964.

O Brasil passou a viver um novo período de sua história, no qual os conflitos assumem uma nova dimensão e o sistema político se fragmenta enormemente, sem que se possa identificar lideranças e hegemonia partidária possível. O novo governo nasce das entranhas das alianças do governo anterior e tenta obter maioria no Congresso para realizar reformas (Fiscal, Trabalhista, Previdenciária, etc.) que constavam do programa do programa da oposição (PSDB), mas que eram previstas - em algum momento - no governo Rousseff, e equilibrar as forças em presença com a marca do tradicional do PMDB.

P.S.

Um último comentário diz respeito ao populismo. O populismo tradicional – Vargas, Lula – de manipulação das massas por líderes carismáticos

36 Se o PT considerou o populismo é a antessala do socialismo, ele foi vencido – entre nós, pelos restos do passado. Na Rússia, quando o PC verdadeiramente conquistou o poder e o Estado - assumiu a forma de golpe contra os mencheviques e o que se seguiu é conhecido: ataque externo, guerra civil contra o exército branco, boicote econômico, desorganização da produção, fome, escassez de combustíveis para o inverno, repressão violenta pela Cheka, liquidação da revolta dos marinheiros de Kronstadt – considerados influídos pelo anarquismo e o populismo, Trotsky foi, ao longo de todo o período, até ser exilado em Alma Ata por Stalin, o comandante militar mais importante da revolução. Uma das principais discordâncias de Lenin contra os mencheviques, além de um período de desenvolvimento burguês defendido por estes foi a ideia de ter um pequeno partido composto de revolucionários profissionais, com um grande número de apoiadores e simpatizantes que não seriam membros do partido. O socialismo ao redor do mundo segue experimentando as diversas soluções então levantadas e Trotsky nunca esteve tão vivo como hoje.

37 Dilma Rousseff cita Getúlio e Jango e diz: “Luta não tem data para terminar”. O Globo. 24.08.16. Do mesmo modo o senador Lindberg, jovem liderança vinda do movimento estudantil e ardoroso defensor de Rousseff, estabeleceu esta linhagem na última sessão do Senado antes da votação do impeachment.

38 Ao contrário do que aconteceu em 1964, quando a direita e mesmo militares, acolheram e protegeram em suas casas defensores do governo deposto e militantes dos partidos trabalhista, socialista e comunista, hoje famílias e amigos só podem se encontrar se estiverem na mesma posição,

que trocam benefícios por votos está amplamente desmascarado neste processo. Este conceito é objeto de discussões e rejeição nos meios acadêmicos que o tomam em suas diferentes formas de maneira isolada. Mas o populismo tradicional, derivado do romantismo alemão passando pelos narodniks, continua vivo em muitos aspectos e tão mais forte quanto mais profunda a rejeição do leninismo e suas consequências. A interpretação de Laclau sobre as diferentes possibilidades do populismo, seu significado e papel, levanta a questão de sua sobrevivência tanto à esquerda quanto à direita.

Para Laclau, o populismo ideológico pode ter dupla articulação, ou seja a interpelação popular abstrata pode conectar-se a diversos discursos de classe. O populismo serviria também quando há confronto com o bloco do poder, de acordo com o discurso de classe ao qual se liga. À direita o populismo pode embasar regimes fascistas que se justificam através da “cultura do povo”. À esquerda, “não haveria socialismo sem populismo”, ou seja, o socialismo precisa da interpelação popular não apenas para chegar ao poder, mas para manter-se como regime. Segundo ele, “as formas mais elevadas de populismo só podem ser socialistas”, ou seja, o populismo seria a antessala do socialismo. Tudo depende do nível de consciência das elites intelectuais que formulam a ação política socialista. Neste sentido, tal como o mundo desenvolvido está exposto a um populismo de direita, a América Latina pode evoluir para um populismo à esquerda³⁹ e o mundo inteiro se confronta com esta “ideologia secundária”. Esta é a razão pela qual a esquerda continua apoiado Lula .

Teresópolis, 01 de setembro de 2016.

REFERÊNCIAS

- HAXENHAUSEN, A.. *Studien über die inneren Zustände, das Volksleben und insbesondere die ländlichen Einrichtungen Russlands*. Hannover, 3. vols., 1847.
- JAGUARIBE, Hélio. A crise brasileira. *Cadernos do nosso tempo*. Rio de Janeiro, ano I, nr. 2, 1953, p. 120-160 e A crise do nosso tempo e do Brasil. *Cadernos do nosso tempo*. Rio de Janeiro, Ano II, nr. 2, 1954, p. 1-17.
- Laclau, Ernesto. *Política e ideologia na teoria marxista*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. P. 202.
- LE BLANC, Charles/ MARGANTIN, Laurent/ SCHEFER, Olivier. *La forme poétique du monde. Anthologie du romantisme allemand*. Paris, José Corti, 2003.
- Paiva, V. *Paulo Freire e o pragmatismo americano: o risco das afinidades na história das ideias*. In: Paiva, V/Trajano, J. *Pensamento Social Brasileiro*. São Paulo, Cortez, 2004.
- VAZ, Henrique de Lima. *Consciência e Realidade Nacional*. Síntese, Rio de Janeiro, ano IV,nr. 14, abr/jun.1962;
- VIEIRA PINTO. Álvaro. *Consciência e Realidade Nacional*. Rio de Janeiro, MEC/ISEB, 1960..
- WEFFORT, Francisco. “*Política de massas.*” In Otavio Ianni (ed.) *Política e revolução social no Brasil*, Civ. Brasileira, Rio de Janeiro, 1965.

39 Laclau, Ernesto. *Política e ideologia na teoria marxista*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. P. 202.

RESENHA

VANDENBERGHE, Frédéric. *Uma História Filosófica da Sociologia Alemã. Alienação e Reificação - Volume 1.* Editora Annablume, 2012.

METATEORIA E REIFICAÇÃO: A SOCIOLOGIA ALEMÃ REVISITADA

Victor Mourão*

“Por que mais uma volta aos clássicos?” Eis uma possível pergunta que nos vem à mente quando temos em nossas mãos o livro de Frédéric Vandenberghe, *Uma História Filosófica da Sociologia Alemã*. Fruto de sua tese defendida na École des Hautes Études em Sciences Sociales e publicada originalmente em 1997, o livro não se resume a uma mera “nova” volta aos clássicos, mas traça um caminho original ao propor um novo modo de compreensão da teoria sociológica para além dos moldes que Jeffrey Alexander (1987), no esteio de Talcott Parsons, colocou como centrais, quais sejam, os clássicos problemas da ordem e a da ação. Se o *novo-já-velho* movimento teórico buscou sínteses entre estrutura e ação, trata-se, na obra de Vandenberghe, de forjar uma narrativa alternativa e complementar dos processos histórico-filosóficos de compreensão das teorias sociais e sociológicas que nosso campo logrou construir no par de séculos que nos antecedem. A tradução e publicação do primeiro volume da *História Filosófica* é, portanto, alvíssareira, pois ocupa um espaço importante na produção teórica (e metateórica) da sociologia contemporânea no sentido de aprofundar nossos conhecimentos sociológicos em conexão com reflexões filosóficas. Esse aprofundamento é não só extensivo mas principalmente intensivo uma vez que permite reconfigurar o sentido da história de nossa disciplina ao identificar uma dimensão hermenêutica complementar às usualmente estabelecidas.

A proposta da obra se dirige no sentido de recolocar nosso processo histórico de emergência

da teoria crítica e da sociologia, o que abre novas perspectivas de entendimento de sua trajetória, destacando uma visão que normalmente escapa à visão sociológica usual, ao senso comum douto sociológico. Trata-se, assim, de identificar uma pedra angular, pedra-de-toque, que permita ao autor/leitor iluminar aspectos antes ignorados.

Mas qual é a pedra-de-toque escolhida pelo autor? Trata-se da noção de reificação. Essa eleição, por si só, já salta aos olhos como algo digno de nota: seria a *reificação* nosso fato sociológico (*sic*) total? Constituir-se-ia como aquilo que perpassa toda teoria crítica, toda teoria sociológica, e que se nos impõe como um ponto de passagem obrigatório pelo qual temos, necessariamente, que atravessar? Uma categoria necessária a toda teoria que se quer crítica (69)? Será que para além das três questões básicas a serem respondidas (relativas a ação, a ordem e a mudanças sociais) (JOAS e KNÖBL, 2009) por toda teoria social, teríamos ainda (pelo menos) um conjunto de problemas, envolvendo perguntas diversas em torno da reificação do social, a saber: o que o autor está chamando de reificação em sua teoria social? Como esse fenômeno emerge? Que impactos ele tem em nossa vida social? Quais suas ligações com os outros elementos teóricos centrais? É através das transmutações, acomodações, desvios, reminiscências e trasladados desta noção e dos pressupostos nela subjacentes que a narrativa filosófica da história da sociologia alemã avança.

Trata-se assim de uma *metacrítica* da reificação.

* Graduado em Ciências Sociais (UFMG), mestre em sociologia (IUPERJ), doutor em sociologia pelo (IESP/UERJ), pós-doutor (PPGCSO-UFJF). Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa. Contato: vmourao@ufv.br

1 As referências à obra resenhada serão feitas apenas com o número da página entre parênteses. As demais obras citadas serão referenciadas de maneira usual.

Como o autor desenvolve no prefácio escrito para esta edição, e ao distingui-la da teoria social e da teoria sociológica, a metateoria se volta para a análise das “pressuposições transcendentais da sociologia”, pressuposições essas que serão fundamentais para o desenvolvimento da teoria social (entendida como o “quadro conceitual para a análise da ação, da ordem e da mudanças sociais”) e da teoria sociológica (“teoria crítica da modernização e da globalização” em conexão com aquela teoria social). Nessas três camadas genealógicas do discurso teórico-sociológico, Vandenberghue privilegia os aspectos metacríticos envoltos na noção de reificação, demonstrando como o desvelar de tais aspectos se constitui como um ponto nodal no desenvolvimento histórico da sociologia crítica alemã.

Assim se configura a opção metodológica de Vandenberghue: a busca por princípios metateóricos, que permite ao autor identificar elementos estruturais das obras dos autores focados e sua transformação ao longo de suas trajetórias. Essa opção provê ao autor uma habilidade perspicaz ao organizar os pontos de vista sociológicos representados pelos autores selecionados, já que é possível perscrutar uma fineza de sentidos e significados hermenêuticos situados em seus pressupostos metateóricos. Isso permite a Vandenberghue avançar em várias frentes no processo analítico de explorar metateoricamente as construções teóricas. Por uma vereda, é possível dividir os autores tratados de acordo com o *pathos* ideológico presente em sua metateoria da reificação (62-3). Por outra, pode-se buscar comparar aspectos metateóricos não só dos diferentes autores, mas dos diferentes momentos teóricos dos mesmos autores em sua trajetória intelectual. Desde já esta posição tem um aspecto positivo ao permitir que não se coloque como pressuposto a necessária coerência da obra tendo em vista a unidade (pressuposta) do autor. Em vários momentos Vandenberghue é capaz de apreender deslocamentos metateóricos nas obras dos autores que escapariam a intérpretes e comentadores que se orientam no sentido de desvelar a unidade básica das diferentes obras de um autor; e, de modo inverso, também evita o equívoco de tratar como “ruptura” algo que caracteriza uma mudança de fundamentos

metateóricos que, embora significativa, não implica em uma fase completamente diversa na obra do autor. Ainda, esses procedimentos metateóricos permitem identificar a importância de se reconhecer a dimensão simbólica da ação humana (a fim de evitar a cristalização das teorias da ação) (413) e pluralizar as possíveis soluções ao problema da ordem (417-420). Assim Vandenberghue se alia metodologicamente a um dos autores focados, qual seja, Georg Simmel, caracterizado por um pluralismo metodológico tomado como princípio regulador no desenvolvimento de sua narrativa (407).

Se tal é a opção metodológica, qual é o escopo da obra focada? Aqui nos encontramos em um ponto delicado, pois ela é, sob parâmetros “normais”, uma obra monumental. Afinal de contas, ainda que os autores explicitamente focados já sejam muitos (na ordem cronológica de abordagem: Marx, Simmel, Weber, Lukács, estes no primeiro volume; Horkheimer, Adorno, Marcuse e Habermas no segundo volume ainda inédito em português), há ainda uma série de outros que se encontram desenvolvidos e que não encontram lugar no panteão primeiro da sociologia alemã (Hegel, Feuerbach, Parsons, Benjamin, Berger, Bhaskar, Bourdieu, Giddens, Archer). É esta combinação entre a busca metodológica por princípios metateóricos subjacentes e o volume de autores (grande parte deles abordados para além de suas obras canônicas fundamentais) que atesta a ambição do escrito que temos em mãos. O desafio que Vandenberghue se coloca é grande. Dessa forma, longe de pretender aqui realizar uma análise geral e inclusiva da obra, desenvolvemos abaixo pontos da obra que nos chamaram especial atenção ao longo da leitura.

O livro começa de maneira instigante: a apresentação de um mundo utópico habermasiano, completamente desreificado, uma “situação de comunicação ideal”, onde pessoas iguais e igualmente livres interagem comunicativamente e abertamente entre si, sem mediação e intermediários, todos voltados para a construção discursiva e consensual de uma ordem pública comum. Trata-se de um utopia, *bien sûr*, mas uma utopia histórica, real,

já que seus “cidadãos não são seres divinos, mas mortais, encarnados, vivendo no tempo histórico e no espaço social de uma comunidade de destino particular no seio da qual foram previamente socializados” (40). Ela se volta não para o além, mas, potencialmente e criticamente, para qualquer sociedade existente. Mas, claro, algo choca, desde já, nosso espírito “realista”. Que utopia real é essa que se configura como uma “suposição irrealista” (41)? Qual é sua história?

Nesse sentido, um ponto é digno de nota. A utopia habermasiana da situação de comunicação ideal aparece no começo do livro como algo a ser descoberto, ela própria resultado de uma série de desdobramentos históricos no âmbito filosófico da sociologia alemã, desdobramentos estes que serão traçados ao longo da obra. Algo análogo a que outros pensadores fizeram: ora, por que é que Marx inicia seu *O Capital* com a mercadoria e seu fetiche? Estes são o resultado final do processo histórico de emergência do capitalismo. A mercadoria é, afinal de contas – e das contas – o modo como a riqueza, os produtos úteis do trabalho humano, apresenta-se no modo de produção capitalista. E devemos desvendar seu enigma. Marx inicia seu livro pelo desfecho do processo histórico já que este constitui a nossa contemporaneidade. E, ao longo do livro, ele traça o processo de constituição deste sistema de modo a identificar suas tensões internas, ou seja, realizar a sua crítica. Analogamente, a utopia despreificada habermasiana é o ponto final do processo histórico de emergência da teoria crítica. A seção inicial do mundo da comunicação perfeita (aquele na qual a reificação fetichista, que separa e aliena os homens entre si, encontra-se abolida) funciona argumentativamente tal qual o famoso primeiro capítulo da obra marxiana. E Vandenberghe se coloca então na busca pelo processo histórico-filosófico (ou filosófico-histórico) de constituição da utopia habermasiana. Se *O Capital* pode ser visto como um “romance policial” (BENSAÏD, 2013), é possível ver o livro de Vandenberghe como um romance de formação da utopia habermasiana através da perscrutação histórica e metateórica da noção de reificação.

Está aí a grande “sacada” deste pensador, pois

o processo paradoxal de dupla autonomização do social – pois, se de um lado, trata-se de uma autonomia dos/as homens/mulheres tendo em vista que estes produzem a sociedade e, por outro lado, trata-se de uma autonomia do social que se desvincula e se impõe a aqueles homens/mulheres (43) – está umbilicalmente ligado à emergência, por um lado, da modernidade e, por outro, da sociologia enquanto exercício crítico do/a homem/mulher moderno/a. Estes tomam consciência de que a sociedade não é um dado natural ou divino, mas tem, concomitantemente, dificuldades enormes de moldá-la. “A tese da autonomia relativa do domínio social [...] é ao mesmo tempo a expressão da experiência fundamental da modernidade e o *a priori* constitutivo da sociologia” (54): a reificação “vai direto ao coração da sociologia” (47). É essa autonomia paradoxal que está na base do exercício reflexivo, sociológico e crítico, cujo resultado histórico-filosófico se configurou na utopia habermasiana como um espelho invertido do homem moderno sem liberdade, enjaulado, feiticeiro incapaz de controlar seu próprio feitiço.

O capítulo sobre Marx é particularmente interessante, pois retraca os aspectos metateóricos relativos à reificação desde Hegel a Marx, colocando em relevo a cisão sujeito-objeto como problema fundamental da modernidade e a dialética como modo fundamental de conciliação entre sujeito e objeto via trabalho. A leitura de Marx como um realista crítico (BHASKAR, 2008; VANDENBERGHE, 2010) é um argumento importante, ao ver o marxismo como uma filosofia realista que busca uma análise transcendental das relações internas que compõe o capitalismo. A sociedade capitalista é vista como possuindo uma “estrutura gerativa intransitiva, estrutura real e relacional, mas não empírica, que determina, estrutura e gera os estados e eventos [aparentes] do mundo social” (138-9). Trata-se de uma “totalidade dialética”, nos quais os diversos “momentos” em que ela aparece são cognitivamente apropriáveis através de conceitos-chave (propriedade privada; divisão do trabalho; mercado). Estes conceitos são interrelacionados de um modo específico, já que se referem ao mesmo fenômeno visto sob ângulos distintos, ao invés de partes distintas de um

mesmo todo que, em uma análise sistemática, estão ligadas “entre si pelos efeitos de inter- e retro-ação”. Nesta totalidade dialética tratar-se-ia antes de uma interligação pelos “efeitos de intro-ação” (139). Vandenbergh, em busca dos elementos metateóricos da teoria marxiana, decompõe essas relações internas que existem entre os elementos de maneira a analisar melhor o fenômeno e distingui-las das conexões externas e contingentes que, no nível fenomênico, acontecem conjuntamente (140-4).

Como exemplo da perspicácia de Vandenbergh em interpretar os deslocamentos metateóricos dos autores, é interessante o modo como analisa o processo de transformação da teoria marxiana, assunto debatido e tresbatido em nosso campo. Contrapondo-se à percepção althusseriana da “ruptura epistemológica” entre o jovem e o velho Marx, Vandenbergh argumenta que, ainda que haja deslocamentos metateóricos em sua trajetória, eles não configuram uma ruptura, mas antes uma certa inflexão. Como é sabido, a partir de 1845, uma virada se dá em Marx com a emergência do materialismo histórico que provê a este autor uma ruptura com a noção de essência humana, em direção a uma concepção de natureza humana como produto social, “condensação histórica do ‘conjunto das relações sociais’ de uma época dada” (115). Tal ruptura se dá em consonância com a passagem da teoria antropológica da “alienação intrínseca” (do homem em relação à sua essência – típica de Hegel) para uma teoria sociológica da “alienação extrínseca” (“da exploração ou da apropriação da força de trabalho e dos produtos do trabalho”) (114-5). Há assim, efetivamente, o deslizamento progressivo de uma análise filosófico-antropológica para uma análise estrutural-histórica da alienação [...] e] um deslocamento de uma análise que encontra o seu ponto de partida no conceito de trabalho (alienação-exploração) para uma análise centrada no conceito de mercadoria (fetichismo das mercadorias-reificação)” (116). Esse “duplo deslizamento”, contudo, “não permite efetuar um corte entre um jovem Marx humanista e um velho Marx supostamente anti-humanista” (116). Mesmo a configuração de um marxismo científico, determinista, que busca leis sociais, não configura

uma ruptura completa em sua obra: “é verdade que de um ponto de vista metateórico [...] pode-se constatar uma evolução progressiva para uma teoria determinista do social. O que mudou entre o jovem Marx e o Marx da maturidade não é o seu humanismo ideológico, mas os pressupostos metateóricos de sua teoria científica[:] se passa progressivamente de uma teoria voluntarista a uma teoria predominantemente determinista do social” (117). Como argumenta nosso autor, a noção de reificação permite unificar o pensamento marxiano (118), proporcionando uma unidade crítica do jovem e velho Marx: “Entre o Marx filósofo e o Marx cientista, não há ruptura, mas uma tensão dialética. O velho Marx não se opõe ao jovem Marx, mas o pressupõe” (151). O humanismo ideológico se mantém em toda obra do alemão, ainda que haja uma configuração tácita, pressuposta, em sua obra tardia. Ao final temos uma visão mais rica da própria complexidade da obra marxiana: nem uma obra completa, fechada, organicamente composta e – por que não? - sagrada-holista, e nem uma obra marcada por uma “ruptura epistemológica” com o humanismo-romântico da velha guarda filosófica alemã em direção a um scientificismo *presque* positivista.

Um ponto que considero complicado na análise vandenberghiana é aquele que discute a validade do marxismo enquanto ciência – tendo em vista que Marx rejeita o positivismo e o empirismo – ao propor como critério para tal científicidade sua capacidade de realizar a passagem da cognição (do reconhecimento crítico da reificação) à práxis revolucionária, promovendo uma prática política como uma “verdade a se fazer” (162-3). Este critério de validade refere-se à capacidade de auto-realização da crítica ao se deparar com a ordem social reificada no sentido de transformá-la. Tal ponto é problemático já que o critério adotado provavelmente dará a vitória para seu inimigo, a economia burguesa, que tem uma capacidade de auto-realização muito maior que o marxismo e a crítica desreificadora. O caráter utópico do marxismo constitui uma tensão com a realidade do senso comum que afasta uma adoção forte de tal critério de validade.

É palpável, na seção dedicada a Georg Simmel, a simpatia de Vandenberghe por esse autor. Talvez não tanto pelo vitalismo nietzschiano tão central em seu pensamento (e com repercussões imediatas sobre a problemática da “tragédia da cultura” e, por conseguinte, da teoria da reificação), mas especialmente pelo pluralismo metodológico (em que as posições metateóricas diversas se complementam) (200-1; 248-9; 407) e pelo princípio ontológico dualista da dialética sem síntese (195; 198).

Um ponto importante é perceber a crítica de Simmel à teoria da reificação e do fetichismo da mercadoria em Marx: não se trata, como na visão marxiana, de um fenômeno histórico restrito ao âmbito da sociedade mercadológica, mas sim de uma instância ontológica mais universal, vitalista e trágica. A vida, para se realizar, produz formas e se objetifica em produtos que se contrapõem à vida mesma, negando-a. A “negação da vida é inerente à vida mesma e [...] o vital, para se realizar, tem necessidade de passar por formas – que o matam. A morte é, portanto, de alguma maneira o destino da vida” (203). Trata-se então de uma tensão entre os conteúdos e as formas da vida, um processo metafísico, e não apenas econômico. Os aspectos culturais, sociais e individuais são apenas uma faceta particular deste processo mais geral. O/A homem/mulher, para se reproduzir e se exprimir, ou seja, para se realizar enquanto tal, necessariamente cria produtos, objetos, formas culturais, que se objetificam e se autonomizam em relação ao seu criador. Eles adquirem “vida própria”, e passam a negar o próprio sujeito que os criou pois este tornou-se capaz de reabsorvê-los, dotando-os de sentido subjetivo. Perde-se a conexão entre sujeito e objeto, e a cisão se aprofunda. Daí a tragédia da cultura e da sociedade: “o fato de que as criações sócio-culturais do espírito humano se autonomizem e se voltem contra os seus criadores – não é senão uma particularização da tragédia universal da vida, da mobilidade da vida que, para se exprimir, deve se fixar em formas” (202). Na modernidade, este processo se aprofunda e adquire contornos hiperbólicos já que o desenvolvimento da divisão do trabalho na economia monetária e na grande cidade são inéditos e promovem uma preponderância

da cultura objetiva sobre a cultura subjetiva, ocasionando a “tragédia da cultura” e seus efeitos correlatos: perda de sentido e de liberdade. É uma dialética sem síntese, ou uma dualidade em interação (195), porém a superação – estabelecida por Hegel e ansiada em Marx – não se encontra em vista, ou então ela é frágil, passageira, temporária. Por um lado, Simmel defende que Marx se enganou quando apresenou a abolição da propriedade privada como condição suficiente para a abolição de toda alienação (181). Por outro, ele generaliza os fenômenos de reificação a tal que o aspecto crítico da reificação se enfraquece.

Max Weber é analisado principalmente a partir da centralidade da noção de racionalidade em seu pensamento. Vandenberghe procede a uma “decomposição analítica” dos diversos significados que o conceito de racionalidade assume na obra weberiana, distinguindo, em um primeiro nível, entre racionalidade subjetiva e racionalidade objetiva e, em um segundo nível, em quatro tipos de racionalidade objetiva: instrumental-técnica; teorético-conceitual; material e formal. Esta última – que “repousa na calculabilidade máxima dos meios e dos procedimentos, assim como na previsibilidade máxima das regras abstratas e das atividades determinadas em uma determinada esfera de ação” (267) – é a racionalidade que Weber considera tipicamente ocidental.

É aqui que o aspecto reificador assume especial relevância no pensamento weberiano. A racionalidade formal, por se voltar para a organização sistemática dos meios de realização de ações racionais, possui uma tendência a se autonomizar. Os “meios” tornam-se “fins”. Nesse processo, o sujeito é objetificado, já que ele também se torna apenas um meio para a realização racional das ações. O sentido valorativo, material, das ações humanas é perdido. A racionalidade formal objetifica e “despersonaliza tudo o que ela toca”; ela burocratiza e formaliza as esferas de ação humanas, e se torna materialmente e valorativamente irracional (68). A ação sofre, nesta racionalidade formal, um processo de redução unidimensional ao seu aspecto estratégico-formal, obliterando seus valores. O resultado é a perda de liberdade: “Ao invés

de realizar o ideal de autonomia das Luzes, a racionalização formal mina os fundamentos da liberdade individual. A conclusão que se impõe é a de que a racionalização formal é materialmente irracional, que ela recai no vazio; enfim, que ela redunda em reificação” (268-269). O diagnóstico pessimista da generalização do agir racional-formal é o que ficou conhecido como a gaiola de ferro weberiana, a tragédia e o fatalismo do processo histórico de racionalização no Ocidente: a ordem social formalmente racional – e produzida pelo agir racional-formal – “se autonomiza e se auto-perpetua, impondo do exterior as suas coerções aos atores que o reproduzem” (277-8), ou seja, se reifica.

Um posicionamento importante de Vandenberghé é aquele que defende que, ainda que haja um individualismo metodológico em Weber, não se trata de um idealismo, mas antes de uma fina dialética entre idealismo e materialismo que nos auxilia a reconstituir o processo de racionalização das imagens do mundo e das esferas da vida: uma síntese multidimensional do idealismo e materialismo (300). Estes são variáveis analíticas, e não pressupostos ontológicos. É em contraposição à tese marxista da acumulação primitiva de capital que a tese da afinidade eletiva entre espírito capitalista e a ética protestante assume sua centralidade, e é no processo de racionalização ocidental que as afinidades eletivas com outras esferas também permite desenvolver a análise da especificidade ocidental via processo de racionalização formal e suas ressonâncias.

Gostaria de apontar um potencial problema em um dos argumentos desenvolvidos pelo autor, qual seja, aquele em Vandenberghé atribui ao puritano uma ética da responsabilidade (263-4). Creio que a construção do argumento weberiano se aproxima mais de uma interpretação do puritano como aquele em que a ética da convicção se aplica de maneira mais clara, já que ele possui valores e princípios claros de conduta, que são a base do seu comportamento prático cotidiano metódico e que, em suas consequências, realiza algo oposto ao que previamente estava em vista: o puritano queria realizar os desígnios divinos na terra porém promoveu a acumulação de

capital e a emergência do sistema capitalista. A ética da responsabilidade, se efetiva, deveria ter se adiantado a estas consequências, mitigando-as. Foi a convicção puritana de seus valores que impediu de se antever as consequências de suas próprias ações. Ainda que o processo de racionalização pós-reencantamento puritano tenha ido historicamente na direção da autonomização da ordem racional formal e da reificação, ele assume no entanto contornos não de uma ética da responsabilidade, na qual os efeitos e consequências dos meios e dos fins da ação são pesados, mas sim de uma realização por meio de uma ação efetiva e instrumental que permite ao crente viver de acordo com seus valores. Talvez a distinção entre rationalidade instrumental e rationalidade formal seja pertinente: “A rationalidade formal se distingue da rationalidade instrumental-técnica pelo meta-princípio tipicamente ocidental da formalização da relação existente entre os elementos da ação. Enquanto a rationalidade instrumental é relativa à realização dos fins por quaisquer que sejam os meios, a rationalidade formal organiza sistematicamente os meios de tal sorte que a calculabilidade, a estabilidade, etc., da ação racional orientada a um fim possam ser garantidas” (267).

Duas tensões identificadas em Weber por Vandenberghé merecem breves comentários aqui. A primeira se dá entre a profecia da infelicidade e a oposição weberiana a toda forma de determinismo metodológico (294). Ainda que esta tensão exista, é importante configurá-la antes como uma opção metodológica que Weber adota ao partir da forma reificada (ou racionalizada) para entender a multiplicidade da realidade (NOBRE, 2000). Talvez aqui se trate antes de uma busca pelos procedimentos adequados de compreensão da realidade sociológica moderna e não tanto de resignação em relação a fatalidade. Outra tensão, próxima à primeira, é estabelecida entre a história aberta e o cosmos reificado (295). Concordando com a posição de Vandenberghé de que esta tensão não significa necessariamente uma contradição, acredito que uma discussão sobre os pressupostos metateóricos tendenciais (ou de movimento) em Weber seja importante para compreendermos mais adequadamente o

que está metateoricamente colocado aqui: como Renan Springer (2010) identificou, Weber adere a uma concepção aristotélica de movimento, em que o estado natural de repouso aristotélico é análogo ao tradicionalismo weberiano, sendo necessário uma espécie de estopim (movimento carismático-religioso) para realizar as transformações que desencadearam a emergência da modernidade e dos processos de racionalização. A mentalidade calvinista (do ascetismo intramundano, da redenção e da vocação) é a força que impulsiona, neste estado original de repouso, o advento do novo². Complementarmente, uma concepção termodinâmica de dissipação dessa força carismática impulsiva auxiliaria a compreender os processos de secularização e de rotinização da vida cotidiana. O diagnóstico do fatalismo weberiano, acima mencionado, poderia ser reinterpretado a partir dessa tensão entre energia carismática (que gera o “novo”) e a tendência dissipadora dessa mesma energia (que gera a secularização e rotinização das práticas).

G. Lukács, atualmente um autor pouco trabalhado na teoria sociológica contemporânea, mas que tem um papel fundamental na trajetória da disciplina e do marxismo ocidental no século passado, é o último autor focado neste primeiro tomo. Vandenbergh opta por restringir sua análise a obra do jovem Lukács, fase fundamental de conformação de seu pensamento em que é possível identificar seu momento de inflexão marxista. Em seus primeiros escritos, Lukács constrói uma sociologia da arte, interpretando o drama moderno como símbolo da cultura burguesa e permeado pelas temáticas do indivíduo, da liberdade e da ação na modernidade, em que um “mundo reificado e sem alma” - “solo transcendental do romance” - se impõe sobre o indivíduo (identificado com o herói nas narrativas) como “exterioridade mecânica” (357), provocando alienação e perda de sentido, Lukács posteriormente se movimenta da estética para a política, o que acarreta uma série de deslocamentos e inflexões contíguas, denotando uma ruptura parcial com Simmel e Weber em direção a um Marx hegelianizado e

a uma concepção transformada de reificação: “Enquanto que, na primeira fase, [Lukács] concebe a reificação de maneira não-dialética como o reverso da racionalização formal, no sentido de Weber, na segunda fase, por outro lado, ele a concebe de maneira dialética como um momento de sua superação” (343). Aqui aparece um dos argumentos fortes na *História e Consciência de Classe*: a tomada de consciência da reificação pelo proletariado é o momento dialético de superação do capitalismo e de sua forma reificada, a mercadoria.

A partir daí, uma série de problemas são identificados na concepção teórica, metodológica e política. Um primeiro se refere à redução do político ao econômico na compreensão do fenômeno da reificação. A mercadoria, como forma reificada, universal e universalizante, se expande para além da economia e se torna o “protótipo de todas as formas de objetividade e de todas as formas correspondentes de subjetividade da sociedade burguesa” (Lukács, apud Vandenbergh 374). Neste ponto, Lukács se contrapõe a Simmel e Weber e retoma Marx pela via de Hegel. Este aspecto reaparece no segundo problema, do primado da totalidade, ainda que dialética, no pensamento de Lukács: o perigo do totalitarismo no pensamento marxista atinge níveis exacerbados aqui. Devemos, defende Vandenbergh, abandonar esse primado da totalidade, mantendo, no entanto, a capacidade crítica de desvelar os processos de dominação e reificação. Um terceiro problema se refere à filosofia da história de Lukács, envolvendo uma petição de princípio que prescreve ao proletariado não só a capacidade como a necessidade lógico-histórica de realizar a revolução. Essa passagem da reificação à redenção é problemática em Lukács: quando a reificação atinge seu ponto culminante (mercantilização total do trabalho, com sua plena quantificação) o proletariado toma consciência da reificação e realiza a reinversão do sujeito x objeto, abolindo a si mesmo: a própria dinâmica dos interesses do proletariado frente a uma situação de reificação total o levaria a superar a falsa consciência. Porém, dois aspectos não se encontram bem

² Ainda que fosse fundamental abordar de maneira minuciosa, dentro do esquema teórico weberiano, as relações entre interesses e ideias para melhor configurar esse “advento do novo”, essa linha de argumentação se situaria além dos limites dessa resenha. Cf. (GIGANTE, 2010)

resolvidos nesta argumentação: primeiro, como lidar com a diferenciação funcional da sociedade moderna, colocada no âmbito da divisão social do trabalho?; e segundo, como mediar teoria e prática, já que a falta de uma teoria da comunicação torna problemático o processo de tomada de consciência do proletariado tal qual Lukács o concebe. Pode-se observar assim um excesso de carga política sobre o proletariado, aquele que reuniria, sinteticamente, a necessidade, a vontade e o conhecimento para realizar seu papel histórico revolucionário. Vandenberghe considera pouco crível tal concepção: o “proletariado é uma hipóstase, não é senão a simples projeção de uma categoria nominal sobre realidade. Este meta-sujeito, simplesmente, não existe.” Devemos, diz Vandenberghe, pluralizar os sujeitos políticos: a “ação de classe [...] depende de associações intermediárias no interior da classe e de solidariedades no interior da comunidade local” (371). Em suma, trata-se de um hiper-racionalismo de esquerda, de inspiração hegeliana, viciado “por petições de princípio que não são apenas ontologicamente falsas e epistemologicamente insustentáveis, mas que recaem igualmente em conclusões políticas indesejáveis” (392).

Enfim, a tradução/publicação da obra é muito bem vindas, já que provê uma possibilidade ímpar em aprofundarmos nossos conhecimentos de teoria social e sociológica e, especialmente, de meta-teoria, como bem coloca o prefácio à presente edição. Trata-se de uma obra fundamental neste debate, ocupando um espaço de interseção entre sociologia e filosofia, enriquecendo ambos campos, ainda que com um pendor mais voltado para teoria social. Ao assumir uma postura que podemos caracterizar como hiper-reflexiva do sociólogo-teórico-filósofo, Vandenberghe logrou construir um modo alternativo e profícuo de narrar a história da sociologia, via conceito e argumento reificação e seus desdobramentos teóricos. Trata-se, assim, de traçar o histórico da teoria crítica no sentido de levá-la adiante, tornando-a mais capaz e eficiente em seus propósitos críticos.

Por todos esses motivos e razões é que esta obra merece não só a nossa mais dedicada leitura mas, especialmente, uma tradução mais à altura da

obra. As dificuldades de compreensão em vários trechos se devem mais a esta “tradução/traição” sub-efetuada que às dificuldades substantivas do próprio conteúdo em questão. A editoração também deve ser cuidadosamente feita em uma 2^a edição no sentido de padronizar e “limpar” o texto. Que uma nova edição deste primeiro tomo – tendo em vista que a primeira já está esgotada – seja acompanhada pela publicação do segundo. O público-alvo preferencial é o de estudantes avançados e pesquisadores nas áreas de ciências sociais e filosofia, especialmente na pós-graduação.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, Jeffrey. O Novo Movimento Teórico. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 2, n. 4, 1987. p.5-28.
- BENSAÏD, Daniel. *Marx, Manual de Instruções*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- BHASKAR, Roy. *A Realist Theory of Science*. London, New York: Verso, 2008.
- FREITAS, Renan Springer. Weber e o Advento do Novo. *Dados*, v. 53, n. 2, 2010. p.337-365.
- GIGANTE, Lucas Cid. *As Ideias como Idealização dos Interesses. Um Estudo da Sociologia Política de Max Weber*. 34º Encontro Anual da ANPOCS 2010.
- JOAS, Hans; KNÖBL, Wolfgang. *Social Theory: Twenty Introductory Lectures*. New York: Cambridge University Press, 2009.
- NOBRE, Renarde Freire. Racionalidade e tragédia cultural no pensamento de Max Weber. *Tempo Social*, v. 12, n. 2, 2000. p.85-108.
- VANDEBERGHE, Frédéric. Introdução: Realismo em um só país?. In: VANDENBERGHE, F. *Teoria Social Realista*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A Revista “Teoria e Cultura” do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora é uma publicação semestral dedicada a divulgar trabalhos que versem sobre temas e resultados de pesquisas de interesse para a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política. Esta revista está aberta para receber artigos, ensaios, resenhas, verbetes, conforme as suas Diretrizes para Autores.

O material pode ser enviado para o e-mail teoriaecultura@gmail.com

DIRETRIZES PARA AUTORES

O MANUSCRITO DEVE SER PREPARADO COMO SEGUE:

Tipografia: O manuscrito deve ser preparado com espaçoamento entre linhas simples, fonte Times New Roman ou Arial tamanho 12, paginado com margens de 3 cm à esquerda e superior e a 2cm à direita e inferior, em papel A4.

Citações: as citações diretas deverão utilizar a mesma fonte em tamanho 10, e as notas devem apresentar o mesmo tipo de letra, no tamanho 9. Não utilizar fontes nem tamanhos distintos no texto. Caso pretenda destacar alguma palavra ou parágrafo, utilize a mesma fonte em cursiva (itálico).

Título e dados do autor ou autores: O título do trabalho deverá ser redigido em negrito e com a inicial em letras maiúsculas. O nome do autor ou autores seguirá logo abaixo, indicando a instituição de origem (universidade, departamento, empresa, etc.), a especialidade e o correio eletrônico para contato. Pode se inserir dados biográficos adicionais em uma nota desde que esta não ultrapasse 60 palavras.

Resumo: O artigo deve vir acompanhado de um resumo no idioma em que está escrito (150 – 250 palavras) e sua tradução em língua estrangeira (resumo e título). Caso o artigo esteja em português, as línguas contempladas nas traduções do resumo devem ser (obrigatoriamente) o inglês e o espanhol ou, alternativamente, o francês. Se o artigo estiver em inglês utilizar-se-á, além do resumo neste idioma, as suas respectivas traduções para (obrigatoriamente) o português e (alternativamente) o espanhol ou o francês. Mas, caso o texto esteja originalmente redigido em espanhol, a tradução do resumo para o 2º e 3º idioma deverá necessariamente recorrer ao

uso do português e do inglês.

Palavras-chave: o texto deve conter entre 3 e 5 palavras-chave assim como Keywords e Palavras-clave (Motsclés), sobre o tema principal, sempre separadas, por ponto.

Texto: o texto deve possuir uma extensão entre 5.000 e 9.000 palavras para artigos e de 3.000 a 5.000 tanto para opiniões, pensatas e ensaios como para notas de investigação; e de 2.000 a 3.000 para resenhas de livros e obras acadêmicas.

Idiomas: o trabalho deve vir acompanhado de título na língua vernácula e em inglês, dados biográficos do(s) autor(es) (e que não ultrapassem 60 palavras), resumo na língua vernácula e em língua estrangeira (150 a 250 palavras), as divisões internas que se julguem necessárias (geralmente, introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussão, conclusão), agradecimentos (se pertinente) e referências. Para os artigos escritos em inglês ou espanhol deve ser enviado necessariamente um resumo em português, assim como o título; palavras-chave (entre três a cinco, separadas por ponto) nas duas línguas dos resumos.

Ilustrações: as ilustrações (quadros, gráficos, esquemas, fluxogramas, organogramas, gravuras, fotografias e outros) e tabelas deverão ser inseridas no texto. Todos devem possuir legendas – título e fonte. As tabelas devem seguir as Normas de Apresentação Tabular do IBGE. Pode se utilizar imagens coloridas, embora se deva avaliar a possibilidade de utilizá-la em formato papel, em branco e preto para que seja legível no caso da edição impressa.

Abreviações e acrônimos: Deverão ser devidamente claramente no seu primeiro uso no texto.

Citações e Referências: as referências, assim como as citações, no corpo do texto, devem seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas NBR 6023:2002 e NBR 10520:2002.

Notas: as notas explicativas devem ser utilizadas somente se forem indispensáveis, e deverão vir sempre como notas de rodapé, utilizando o mesmo tipo de letra deste (Times New Roman ou Arial) no tamanho 9.

GUIDELINES FOR AUTHORS

THE ARTICLE MUST BE PREPARED THIS WAY:

Typography: The article or another contribution must be prepared with simple space between the lines, Times New Roman or Arial font, 12. The borders or edges of the pages must be as follow: 3 centimeters to the left and superior (above) and 2 centimeters to the right and inferior (below).

Citations: The direct citations have to use the same font, but in another size. In this case, the correct size to use is 10. Don't use different fonts or distinctive sizes in the text. If necessary to put any highlighted part in the text, use the same font in italic.

Title and author's data: The title of the work must be written in bold and the initial letter in capital form and the author's name or the authors' names must be put below of the title, showing the author's institution (university, department or similar), the formation, mainly the specialty, as well the e-mail to contact. It can be inserted additional biographic data in a brief note, since that don't exceed 60 words.

Abstract: The article must be accompanied of the abstract in the language that it was written (150-250 words) and its translation for a foreign language (abstract and title). If the article is in Portuguese, the abstract need to be in the same language. Moreover, the abstract must be translated to the English and Spanish and alternatively for the French. If the article is in English, the abstract need to be in the same language and mandatorily is necessary to translate it for the Portuguese and, in alternative cases, to the French or Spanish. Finally, if the text is in Spanish, the translation of the abstract has to be in English and Portuguese.

Keyword: The text must contain between 3 and 5 keywords about the main theme, always separated, like "Palavras-Chave", "Palabras clave", "Keywords" and "Motsclés" by (ponto final).

Text: The text must have between 5.000 and 9.000 words to articles and 3.000 - 5.000 words to commentaries, essays, investigations notes and similar productions. Finally, book reviews and academic productions can have between 2.000 words and 3000 words.

Languages: The academic production must be followed of the title in the original language, author's biographic data (limited to the 60 words), abstract

in the original language and its respective translations (150-250 words), as well the internal division that the author understands be necessary (usually introduction, theoretical supports, methodology, results, discussion, conclusion, agradecimentos, if pertinent and references). To the articles written in English or Spanish must be sent a abstract in Portuguese for us, as well title and keywords and, additionally these parts translated in two others languages.

Illustrations: The illustrations and tables must be inserted on the text. All these elements need to have subtitles, titles and fonts. A table must follow the "Tabular Presentation Rules of the IBGE". Can be used colored images, although the necessity to consider the readability to the use them in paper format, in black and white.

Abbreviations and Acronyms: These should be clearly defined in its first use in the text.

Citations and References: as well as citations in the text, must follow the guidelines of the Brazilian Association of Technical Standards NBR 6023:2002 and 10520:2002.

Notes: The notes should be used only if necessary, and should always come as footnotes, using this same font (Times New Roman or Arial) in size 9.