

Cronos



REVISTA DO
PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM CIÊNCIAS
SOCIAIS DA UFRN
ISSN 1518-0689

NATAL/RN

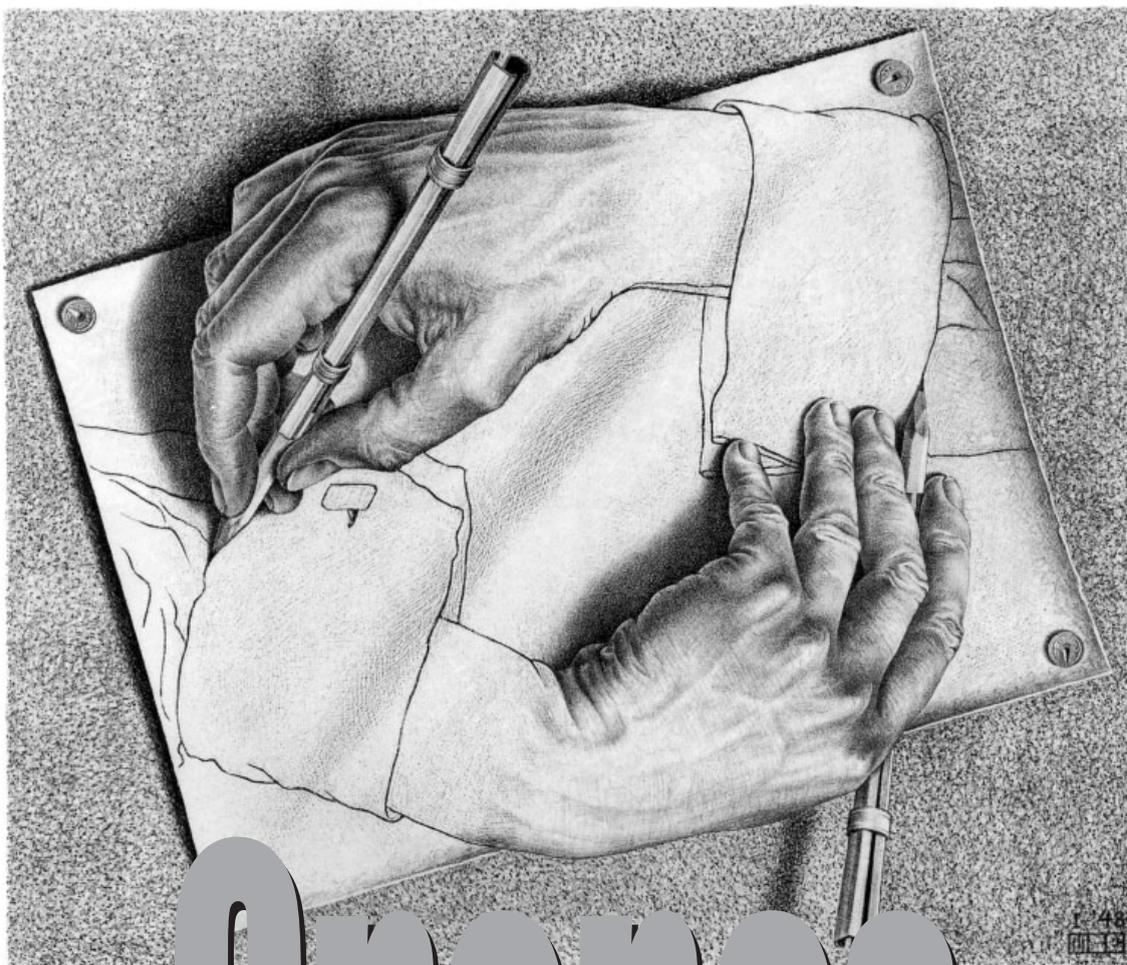
VOLUME 8

NÚMERO 2

JUL/DEZ

2007

ENSINO DA
SOCIOLOGIA NO BRASIL



Cronos

NATAL/RN

VOLUME 8

NÚMERO 2

JUL/DEZ

2007

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFRN

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitor: José Ivonildo do Rêgo

Vice-Reitor: Ângela Maria Paiva Cruz

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Diretor: Márcio Moraes Valença

Vice-Diretora: Maria da Conceição Fraga

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Coordenador: Edmilson Lopes Júnior

Vice-Coordenador: Orivaldo Pimentel Lopes Júnior

CRONOS – REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Editores: Alexsandro Galeno Araújo Dantas

Homero de Oliveira Costa

COMISSÃO EDITORIAL

Alexsandro Galeno Araújo Dantas

Edmilson Lopes Júnior

Homero de Oliveira Costa

José Antônio Spinelli Lindoso

José Willington Germano

Lore Fortes

Norma Missae Takeuti

Vânia de Vasconcelos Gico

CONSELHO EDITORIAL

Boaventura de Sousa Santos – Univ. de Coimbra

Brasília Carlos Ferreira – UFRN

Carlos Nelson Coutinho – UFRJ

Celso Frederico – USP

César Barreira – UFC

Edgard de Assis Carvalho – PUC/SP

Evaldo Vieira – USP

Gilberto Vasconcellos – Univ. Federal Juiz de Fora

João Emanuel Evangelista – UFRN

João Gabriel Teixeira – UnB

John Lemons – New England – USA

Maria da Conceição Almeida – UFRN

Mauro Koury – UFPB

Michel Zaidan Filho – UFPE

Robert Austin – La Trobe University – Austrália

Teresa Sales – UNICAMP

Vincent de Gaulejac – Université Paris 7 – França

Cronos

Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA

Av. Senador Salgado Filho, 3000 – Lagoa Nova – Natal-RN – Brasil – CEP 59078-970

E-mail: cronos@cchla.ufrn.br

Natal | RN – Brasil | 2007

Organização do Dossiê: Ana Laudelina Ferreira Gomes e Tânia Elias

Diretor da EDUFRN: Herculano Ricardo Campos

Editora de Imagens: Ângela Almeida

Gravuras e Desenhos da Capa e do Miolo: M. C. Escher

Capa: Mariz Comunicação Integrada

Editoração Eletrônica: Marcus Vinícius Devito Martines

Normalização: M. L. L. de Sales Cabral – Normalize

Auxiliar de Editoria: Moara de Oliveira Marques

A **Revista CRONOS, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/UFRN**, é publicada em Natal – Rio Grande do Norte, com periodicidade semestral. Sua proposta é difundir a pesquisa e a reflexão acadêmicas, relevantes em Ciências Sociais, oriundas de centros de investigação qualificados do Brasil e do exterior, procurando contribuir para o processo de reflexão e debate teórico sobre as transformações fundamentais e os desafios que se processam nas sociedades contemporâneas, na ordem, tanto internacional quanto nacional, regional ou local. A cada número da revista, um dossiê temático anunciará a problemática em discussão, seguido de seções de artigos inéditos de autores inscritos num movimento pluridisciplinar e de entrevista realizada com um pensador social da atualidade.

Catálogo na fonte
Maria Lúcia Lagreca de S. Cabral

Cronos: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, v. 1, n. 1 (jan./jun. 2000) – Natal (RN): EDUFRN – Editora da UFRN, 2000 - .

Semestral
Descrição baseada em: v. 8, n. 2 (jul./dez. 2007).
ISSN 1518-0689

1. Ciências Sociais – Periódico. 2. Globalização – Periódico. 3. Contra-hegemonia – Periódico.

CDU 301(05)
CDD 300.05

CRONOS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN

Natal-RN volume 8 número 2 julho/dezembro 2007

ISSN 1518-0689

Sumário

Summary

EDITORIAL	383	EDITORIAL	
DOSSIÊ ENSINO DA SOCIOLOGIA NO BRASIL		DOSSIER THE TEACHING OF SOCIOLOGY IN BRAZIL	
<i>Heloísa Martins</i>	387	<i>Heloísa Martins</i>	
O ensino de métodos e técnicas de pesquisa nos cursos de Ciências Sociais		The teaching of methods and techniques of research in Social Sciences Courses	
<i>Amaury Cesar Moraes</i>	395	<i>Amaury Cesar Moraes</i>	
O que temos de aprender para ensinar ciências sociais?		What we must learn to teach social sciences?	
<i>Ileizi Fiorelli Silva</i>	403	<i>Ileizi Fiorelli Silva</i>	
A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina		The Sociology in the high school: The institutional and epistemological challenges for the consolidation of the discipline	
<i>Tânia Elias</i>	429	<i>Tânia Elias</i>	
Trajetórias da Sociologia Brasileira: considerações históricas		Trajectories of the Brazilian Sociology: historical considerations	
<i>Simone Meucci</i>	451	<i>Simone Meucci</i>	
Entre a escola nova e a oligarquia: a institucionalização da sociologia na escola normal de Pernambuco - 1929-1930		Between the new school and the oligarchie: the institutionalization of the sociology in the normal school of Pernambuco - 1929-1930	
<i>Ana Laudelina Ferreira Gomes</i>	475	<i>Ana Laudelina Ferreira Gomes</i>	
Notas críticas sobre as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's) para o ensino de Sociologia no Ensino Médio		Critical notes about the National Curricular Orientations (NCO's) for the teaching of Sociology in the High School	

ARTIGOS

- Beatriz Maria Soares Pontes* **489**
 Região e regionalização no contexto da
 globalização: a região sob diferentes óticas,
 no contexto do método dialético
- Patrícia Alves Ramiro* **501**
 Ensaio sobre a renda
- Ana Paula Pereira Gomes* **529**
 O Negro – Individual, coletivo, self, raça
 e identidade: algumas questões sobre o
 tornar-se negro e a auto-rejeição
- Arlison Silva de Oliveira* **547**
 O jardim encantado da religião
 chinesa sob o olhar weberiano
- José Antonio Spinelli e Rubens Pinto Lyra* **567**
 Capitalismo de acumulação flexível
 e as categorias gramscianas

ENTREVISTA

- Nelson Dacio Tomazi* **591**
Entrevistado por Ana Laudelina Ferreira Gomes
 Conversa sobre Orientações
 Curriculares Nacionais (OCN's)

POEMAS

- João da Mata Costa* **605**
 100 anos de encantamento do nosso primeiro poeta:
 Lourival Açucena (1827-1907)
- Lourival Açucena* **609**
 Marília
 Eu não sei pintar o amor

ARTIGOS

- Beatriz Maria Soares Pontes*
 Region and regionalization in the context of
 the globalization: the region under different
 views, in the context of the dialectic method
- Patrícia Alves Ramiro*
 Essay about the render
- Ana Paula Pereira Gomes*
 The Black – Individual, collective, self, race,
 and identity: some questions about the
 becoming black and the self-rejection
- Arlison Silva de Oliveira*
 The enchanted garden of the chinese
 religion under the weberian view
- José Antonio Spinelli e Rubens Pinto Lyra*
 Capitalism of flexible accumulation
 and the categories gramscianas

INTERVIEW

- Nelson Dacio Tomazi*
Interviewed by Ana Laudelina Ferreira Gomes
 A conversation about the National
 Curricular Orientations (NCO's)

POEMS

- João da Mata Costa*
 100 years of enchantement of our first poet:
 Lourival Açucena (1827-1907)
- Lourival Açucena*
 Marília
 Eu não sei pintar o amor

RESENHAS		REVIEWS
<i>José Gllauco Smith Avelino de Lima</i> Rosa Luxemburgo ou o preço da liberdade	613	<i>José Gllauco Smith Avelino de Lima</i> Rosa Luxemburg or the price for freedom
<i>Nara Pessoa</i> A cultura como práxis	619	<i>Nara Pessoa</i> The culture as a Praxis
DOSSIÊ DOS AUTORES	627	AUTHOR'S DOSSIER
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS	635	PUBLISHING RULES
SUMÁRIOS ANTERIORES	637	PREVIOUS SUMMARIES



Editorial

Em 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Sociais passaram a exigir a criação de projetos políticos pedagógicos para a graduação (licenciatura e bacharelado) os quais vem alterando significativamente a vida de alunos, professores e dos futuros profissionais. Mais recentemente, em 2006, a resolução do Ministério da Educação que determinou a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio também têm operado transformações não somente dentro da rede de ensino neste nível, mas principalmente nos cursos de licenciatura na área, pretensamente principais agentes formadores. Antes mesmo da obrigatoriedade, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Sociologia apresentavam-se como um importante documento balizador do debate do cenário e foco destas mudanças, acabando por suscitar discussões também ao nível do ensino superior, não só na graduação como na pós-graduação, dada a articulação entre eles. Por sua vez, o atual programa de expansão das universidades, o REUNI, é outro instrumento de políticas de educação superior que tem trazido grandes alterações no cotidiano das universidades brasileiras, em especial das licenciaturas – em face destas serem colocadas como uma das prioridades dado o elevado déficit de professores para o ensino fundamental e médio no país em diversas áreas. Tudo isso tem colaborado para abrir e aprofundar o debate nacional em torno do tema do ensino de ciências sociais, e da Sociologia em especial, em todos os níveis. Entidades científicas e profissionais da área, tais como a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP) e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS), tem promovido discussões sobre o assunto em seus encontros; a SBS e a ABA até criaram comissões específicas de ensino, e algumas entidades sindicais, profissionais e outras associações ligadas à área também vem levantando a questão há algum tempo, como a Federação Nacional dos Sociólogos – Brasil (FNSB), o Fórum Nacional dos Cursos de Ciências Sociais /FNSB e alguns sindicatos estaduais de profissionais das ciências sociais e/ou sindicatos de sociólogos. Em meio a toda esta movimentação, eventos acadêmicos e sindicais da área tem se dedicado ao assunto, como foi o caso 1º Seminário Nacional de Sociologia no Ensino Médio, organizado pela SBS em março de 2007 em São Paulo, o XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, da mesma entidade, realizado no Recife e o 31º Encontro da ANPOCS, que aconteceram respectivamente em maio e outubro do mesmo ano. E mais recentemente, o I Seminário Nacional de Educação em Ciências Sociais em

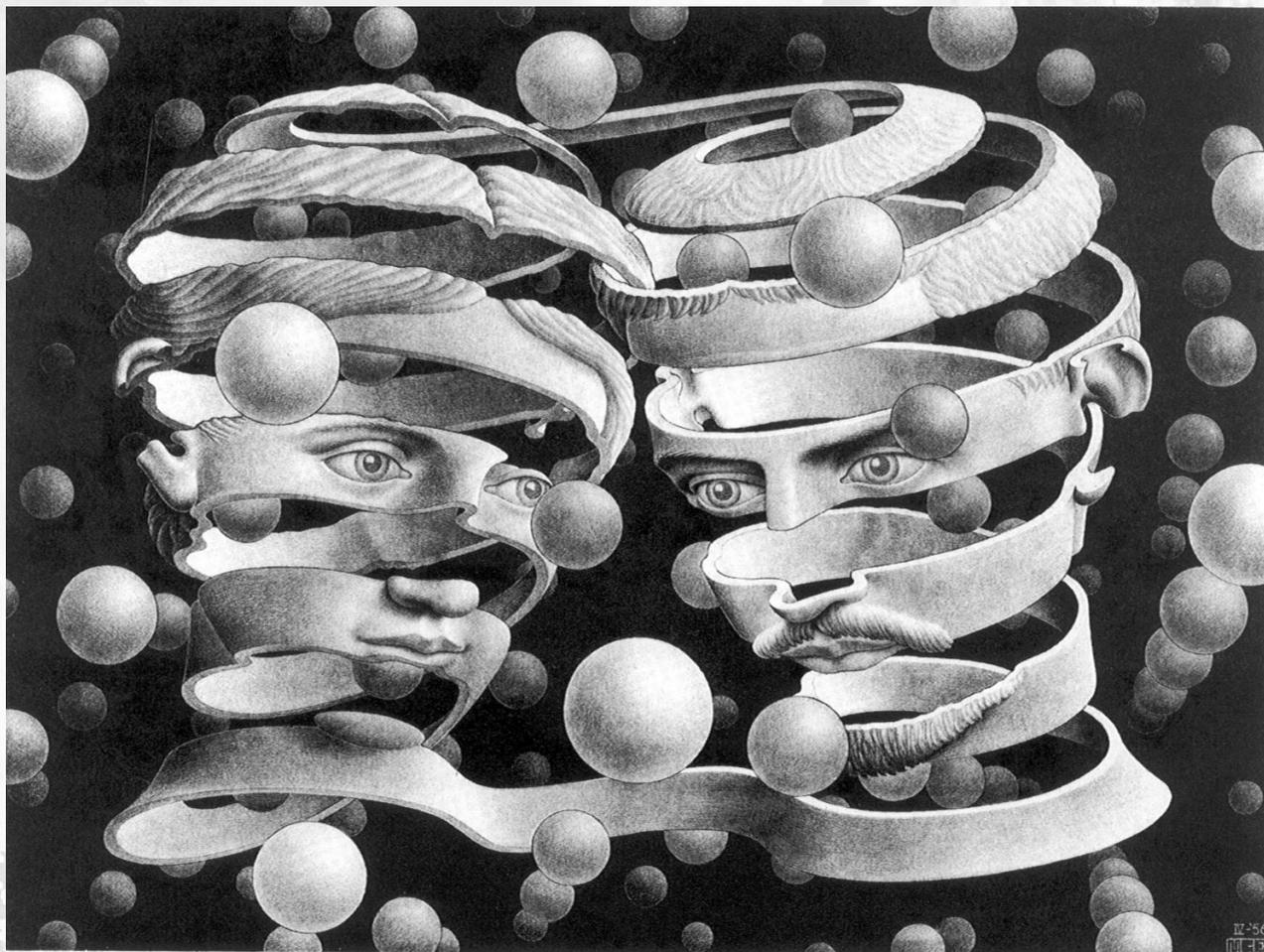
parceria com o XIV Congresso Nacional de Sociólogos e o VII Encontro Nacional de Cursos de Ciências Sociais, todos os três realizados em Natal em abril de 2008. Estes e outros eventos espalhados de norte a sul do país, tem suscitado iniciativas de pesquisas e publicações sobre o tema, as quais começam a ganhar repercussão.

Este dossier é uma consequência deste grato momento de ebulição no ensino da Sociologia no Brasil, com ele pretendemos trazer mais lenha à fogueira das idéias, das polêmicas e da busca de alternativas para enfrentar e solucionar os problemas que hoje enfrentamos.

Ana Laudelina F. Gomes

Tânia Elias

Organizadoras



Dossiê
Ensino da Sociologia no Brasil

O ensino de métodos e técnicas de pesquisa nos cursos de Ciências Sociais

Heloísa Helena T. de Souza Martins – USP

RESUMO

O artigo tem o objetivo de apresentar algumas reflexões sobre o ensino dos métodos e técnicas de pesquisa, buscando esclarecer o processo de constituição de padrões de trabalho científico que orientam tanto a definição dos programas das disciplinas nos cursos de ciências sociais como o trabalho em instituições de pesquisa. Tendo em conta a diversidade de métodos (e técnicas) de investigação e de métodos de explicação, procura reconstruir como o debate em torno dos métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa expressa diferentes momentos do processo de afirmação da Sociologia como ciência. O locus dessa história é a sociologia norte-americana em meados dos anos 30, tendo como personagem principal Paul F. Lazarsfeld e a sua atuação junto ao *Bureau of Applied Social Research* na Universidade de Columbia.

Palavras-chave: Metodologia de pesquisa. Métodos qualitativos. Métodos quantitativos.

ABSTRACT

The objective of the article is to present some reflections about the education of the approaches and techniques of research, seeking to clear up the process of constitution of patterns of scientific work that orientate both the definition of the programs of subjects in the courses of social sciences and the work in institutions of research. Considering the diversity of inquiry approaches (and technical) and of explanation approaches, it seeks to reconstruct how the debate around the qualitative and quantitative approaches expresses different research moments of the process of assertion of the Sociology as science. The locus of that history is the American sociology in the early '30s, highlighting Paul F. Lazarsfeld as main character and his action linked to the Bureau of Applied Social Research in the University of Columbia.

Keywords: Research methodology. Qualitative methods. Quantitative methods.

Entendo que entre as três áreas que compõem os cursos de ciências sociais, a Sociologia é a que apresenta as maiores discussões a respeito, assim, é desse campo que retirarei a maior parte de meus argumentos. A história da Sociologia foi sempre marcada pela necessidade de: 1. definir com clareza e precisão qual o seu objeto e, 2. resolver como aplicar ao campo da sociologia os fundamentos da ciência e os princípios do método científico. Na busca de superar as análises impressionistas e extracientíficas sobre a sociedade, passou a valorizar o saber científico, no sentido apontado por F. Fernandes (1977, p. 50) de “ciência como saber positivo, que envolve atitude intelectual diante da realidade, determinando procedimentos de obtenção, verificação e sistematização de conhecimentos e uma concepção definida do mundo e da posição do homem dentro dele”.

Trata-se, fundamentalmente, da necessidade de “fazer ciência” segundo procedimentos do método científico. Mas esse “fazer ciência” não segue um único modelo ou padrão de trabalho científico. Ao contrário, a sociologia foi sempre marcada pela diversidade de métodos (e técnicas) de investigação e de métodos de explicação. Especificamente no que se refere à metodologia de investigação, proponho-me a apresentar, ainda que de forma bastante resumida, como o debate em torno dos métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa expressa diferentes momentos do processo de afirmação da Sociologia como ciência.

O uso da metodologia qualitativa teve maior expressão na sociologia, especialmente a norte-americana, até o final dos anos 30, com o predomínio dos estudos de caso e dos estudos de comunidade, com ênfase nas pesquisas centradas na análise da mudança social e suas consequências para a vida dos indivíduos em sociedade. A ênfase na metodologia qualitativa, entretanto, não eliminava o recurso às técnicas quantitativas, muitas vezes tendo a estatística como disciplina auxiliar das análises qualitativas.

As chamadas metodologias qualitativas expressam, de modo geral, o privilegiamento da análise de micro-processos através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um estudo intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Nesse caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-los “falar” da forma mais completa possível, abrindo-se para a realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la. Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos é a **flexibilidade**. Flexibilidade quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita; e heterodoxia no momento da análise dos dados, na medida em que o acúmulo de material obtido por meio dessa metodologia exige capacidade integrativa criadora e intuitiva do pesquisador.

Este é o ponto principal a destacar: o uso da metodologia qualitativa acentua o fato de que a pesquisa sociológica depende, fundamentalmente, da competência teórica e metodológica do cientista

social. Trata-se de um trabalho que só pode ser realizado com o uso da intuição, da imaginação e da experiência do sociólogo. Um trabalho relacionado com processos intelectuais que aproximam o sociólogo do artista, como destaca Nisbet (2000). Um trabalho assim entendido exige que o sociólogo afirme a sua responsabilidade intelectual através de um tipo de trabalho artesanal, visto não só como condição para o aprofundamento da análise mas, também, o que é muito importante, para a liberdade do intelectual.

É evidente que um proposta como essa, que tem na proximidade (ainda que meramente física) entre pesquisador e pesquisado o seu ponto básico, enfrentou muitas críticas e restrições. Os trabalhos que utilizaram metodologia qualitativa foram apontados como essencialmente marcados pela subjetividade, pelo seu caráter não-rigoroso e especulativo, arriscando a neutralidade e a objetividade do conhecimento científico. Eram, por isso, considerados estudos descritivos e exploratórios, devido às dificuldades de se chegar a uma explicação resultante da comparação e da generalização. Tratavam-se, portanto, para muitos, de estudos pré-científicos.

Essas considerações partiam (partem), na verdade, daqueles cientistas sociais que tinham uma outra concepção da sociologia como ciência e de suas possibilidades de compreensão da realidade social. Tomo aqui um dos expoentes da sociologia quantitativa para traçar, em rápidas linhas, como ocorreu o processo de constituição de um novo padrão de trabalho científico. O locus dessa história é a sociologia norte-americana em meados dos anos 30. E o personagem principal é um austríaco, Paul F. Lazarsfeld, que chega nos EUA em 1932, com uma bolsa concedida pela Fundação Rockefeller. Baseio-me, para esses comentários, em artigo de Michael Pollak (1986). O que esse autor nos mostra é o contexto de reorganização e de profissionalização das ciências sociais durante os anos trinta, com o aumento massivo dos meios destinados à investigação social, com a finalidade de desenvolver um novo tipo de investigação que permitisse abolir os limites entre a atividade política e a atividade científica. Ou seja, as chamadas *policy sciences*. Como consequência, configura-se uma estreita união entre política e investigação provocando o alinhamento dos intelectuais da universidade ao sistema político dominante. As pesquisas que atraem os financiamentos são as que tratam dos problemas sociais e as que oferecem a possibilidade de recolher os dados a respeito e apresentar uma análise que possa ser traduzida em soluções administrativas.

Sigamos esse processo através da carreira de Lazarsfeld. Impossibilitado de voltar ao seu país, ameaçado pela ascensão do nazismo, Lazarsfeld intenta organizar nos EUA um instituto de investigação social aplicada, financiado por contratos com clientes públicos e privados e que estivesse ligado a uma universidade. Inicia sua trajetória na Universidade de Newark, depois em Princeton e, finalmente em 1939, na Universidade de Columbia, em Nova York, onde vai dirigir posteriormente o *Bureau of Applied Social Research*.

É nesta instituição que ganha maior impulso a difusão da investigação social diretamente influenciando uma política social e de novos métodos de investigação. Começa a se definir o que para muitos constitui a fase de empresarialização da sociologia, ou, como o próprio Lazarsfeld dizia, da “empresa de investigação administrativa”. Para tanto, ele definia como princípios de organização de sua empresa: “ordens precisas, relações hierárquicas, divisão de trabalho levada ao limite e, correlativamente, a especialização dos membros da equipe” pois entendia que “a divisão do trabalho e a organização hierárquica “eficaz” correspondem a um metodologia afinada e uma padronização dos conceitos e das técnicas de investigação” (POLLACK, 1986, p. 53-54). Lançava-se, assim, as bases para o empirismo sociológico que iria dominar a sociologia no período pós-segunda guerra.

Esse empirismo contido nos *survey research* pretendia oferecer instrumentos diretamente úteis: produzir informações representativas sobre uma população e a previsão de acontecimentos, especialmente a previsão eleitoral. Essas técnicas permitiam, portanto, aos detentores do poder não só conhecer as expectativas e as reações das massas (e não apenas diante de marcas de sabão em pó) mas, principalmente poder evitá-las ou manipulá-las. Durante a 2a. guerra, especialmente, essa concepção da sociologia aumentou as suas vantagens competitivas. Uma grande pesquisa, *The American Soldier* foi dirigida por Samuel Stouffer, membro do Bureau of Applied Social Research e posteriormente nomeado diretor de investigações do exército. Esta instituição, depois da guerra tinha a maior parte de seus contratos com o Ministério da Guerra. Pollak argumenta que a luta contra o fascismo envolveu a cooperação de intelectuais de horizontes ideológicos muito diferentes, como Herbert Marcuse e outros representantes da Escola de Frankfurt e Paul Lazarsfeld. Nesse período de guerra, o *Office of Strategic Studies*, a futura CIA, contava com o serviço de quase todos os intelectuais emigrados.

A análise de Pollack (1986) sobre o conflito entre Adorno e Lazarsfeld põe em evidência as posições existentes no campo da sociologia: de um lado, os que como Adorno criticavam tanto a ênfase na produção dos dados empíricos, descuidando da interpretação dos fenômenos, como a comercialização da produção sociológica; de outro, Lazarsfeld e sua equipe que viam nas análises de Adorno apenas especulação e não uma tentativa de interpretação da realidade com base em uma verificação empírica e estatística.

Esse conflito entre duas estratégias profissionais e intelectuais prefigura, de certa forma, o quadro da Sociologia do pós-guerra, com a afirmação de um novo padrão de trabalho intelectual de orientação empirista, que se especializaria na coleta de dados e em seu tratamento estatístico, a partir do qual todas a outros modos de realizar a pesquisa passam a ser avaliados. Mas, essa oposição entre Adorno e Lazarsfeld indica também uma transformação do papel do intelectual: de um lado, o artesão intelectual, conhecedor de todos os procedimentos necessários a execução do seu *ofício*, homem culto e erudito; de outro, o

técnico cada vez mais especializado no uso do instrumental necessário para fazer progredir a empresa e a profissão do sociólogo.

O período posterior à Segunda guerra mundial, especialmente os anos 50 e 60, corresponde à ascensão da Universidade de Columbia ao primeiro plano das instituições de ensino na área das Ciências Sociais, deslocando a vantagem, até então, da chamada Escola de Chicago. Tudo em nome da eficácia, da utilidade e da cientificidade, decorrentes da quantificação e da matematização. Lazarsfeld chegou a dizer a um de seus colaboradores que “os dados, em si mesmo não tinham muito interesse. Seu único interesse consistia em manipulá-los mediante instrumentos estatísticos” (POLLACK, 1986, p. 70).

Um aspecto importante dessa consolidação dos institutos de pesquisa especializados em surveys é o da sua relação com as universidades: estas passam a admitir a idéia dos contratos comerciais de investigação de tal forma que em meados dos anos sessenta metade da renda da Universidade de Columbia procedia de contratos de investigação. Por outro lado, a formação para a investigação empírica estava essencialmente dirigida para o mercado de trabalho exteriores à Universidade. Tratava-se de formar profissionais para os mercados abertos pela pesquisa de mercado, a publicidade, a administração. Essa concepção de Universidade começa a ser difundida, fazendo com que outras importantes instituições de ensino superior passassem a adotar “essa moderna concepção de sociologia” (POLLACK, 1986, p. 65). Uma sociologia que se especializa progressivamente nos problemas metodológicos e que tem os seus temas de investigação cada vez mais dependentes do mercado, elegendo temas de investigação dotados de “alto valor comercial” (POLLACK, 1986, p. 69).

Segundo Pollack (1986, p. 66), “Lazarsfeld é, sem dúvida, um dos primeiros exemplos de um empresário em ciências sociais, tão preocupado por manter contatos com seus clientes (administrações, fundações, empresas), como pelo ensino e a investigação”. No início dos anos 60, a empresa de Lazarsfeld alcançou o seu apogeu. Sua concepção da sociologia convertera-se em dominante em quase toda a Europa e começava a penetrar na América Latina. É a ele que a Unesco recorre para redigir o artigo sobre a Sociologia para uma enciclopédia de ciências sociais e humanas. Nesse trabalho, a sociologia aparece como uma “ciência americana” e poucas referências são feitas a trabalhos de origem não americana, inclusive com escassas referências a Durkheim, Weber e Marx.

Nessa concepção da sociologia como ciência começa a ganhar importância a publicação dos manuais de métodos de investigação. Um desses manuais, de W. J. Goode e P. K. Hatt, *Métodos em Pesquisa Social*, foi publicado nos EUA em 1952 (no Brasil, sua primeira edição foi em 1960). Tomo-o como referência, pois nele é declarado o reconhecimento de débito dos autores com relação ao pensamento de Robert Merton e Paul Lazarsfeld e ao Bureau of Applied Social Research, da Universidade de Columbia.

De acordo com os autores, a finalidade do livro é a de dar a estudantes não graduados um conhecimento tanto dos “elementos da lógica básica como os procedimentos de pesquisa da moderna sociologia” (GOODE; HATT, 1960, p. IX). Pressupõem que a compreensão das técnicas de pesquisa é fundamental para estudantes, principalmente aqueles que desejam se tornar pesquisadores de campo. Referem-se a uma “sociologia que está se modificando” e, portanto, é preciso conhecer os novos procedimentos científicos. O manual contribui, portanto, para o ensino de métodos e técnicas de investigação, para o treinamento ou adestramento para a profissão.

Entretanto, se o manual tem interesse para aqueles que pretendem se dedicar à carreira em sociologia, ou seja, pretendem ser um profissional, interessa também a todos os que, por necessidades práticas e profissionais, precisam saber avaliar se o resultado de uma pesquisa sociológica é científica ou não.

O desenvolvimento da sociologia e o crescente interesse por sua aplicação em questões práticas são responsáveis pela multiplicação dos cursos de métodos e técnicas de pesquisa. Para os autores, a ênfase posta nos cursos de métodos de pesquisa é “um bom sinal do desenvolvimento da jovem ciência sociológica” (GOODE; HATT, 1960, p. 4). Esta perspectiva, que define a sociologia (e as outras ciências humanas) como ciências em desenvolvimento, se aproxima da concepção de Lazarsfeld que vê a física e as matemáticas como as ciências que ocupam o topo da hierarquia no universo das ciências.

Para essa concepção, existe um conflito em relação à sociologia como ciência. Vêem-na como uma ciência nova, recente, acentuando a sua fragilidade científica, especialmente em decorrência das dificuldades de tratamento de um objeto como o ser humano, tão sujeito a modificações, complexo e que, principalmente, reage a qualquer tentativa de caracterização e previsão. Além do que, a análise do comportamento humano é feito por um observador humano, falível e tendendo a distorcer os fatos. Tudo isso tem levado a concluir que a sociologia tem uma base científica frágil e “se transformaria no estudo de situações infinitamente variáveis, únicas e não mensuráveis e não na investigação do comportamento repetido, simplificável e observável” (GOODE; HATT, 1960, p. 5).

Para esses autores, o ideal seria desenvolver uma forma de conhecimento, diferente do senso comum e para isso seria necessário operar com métodos que ajudam a controlar observações, a realizar abstrações e reduzir a variabilidade e a complexidade. Só assim o caráter científico da Sociologia seria garantido.

O avanço em direção a um fortalecimento das bases científicas da sociologia significou o desenvolvimento especialmente das chamadas técnicas quantitativas. Quando Goode e Hatt (1960) falam em “nível mais elevado de sofisticação metodológica” e maior “precisão técnica” na pesquisa sociológica estão se referindo à superação do que consideram os “equivocos” e dificuldades anteriores ao surto quantitativo.

Um exemplo, para esses autores, do “sucesso” da sociologia ou de sua nova posição foi o aumento do número de cursos de sociologia na escola secundária e nas universidades e o número de alunos matriculados nesses cursos. Além disso, apontam o crescimento do número de programas sociais que utilizam as técnicas de pesquisa social e o aumento do número de empregos oferecidos a sociólogos. Isso tudo faz com que aumentem as exigências para os que querem trabalhar como sociólogos, no sentido de um adestramento ou preparação, principalmente quanto à necessidade de compreensão dos métodos empregados.

Para Goode e Hatt (1960), o desenvolvimento da Sociologia, a sofisticação metodológica e a habilidade técnica do sociólogo derivam diretamente do fato de que esses profissionais foram capazes de perceber “seu campo como tendo os mesmos fundamentos de qualquer outra ciência” (p. 8). O que prevalece na concepção desses autores é a idéia de que o domínio das técnicas garante a “cientificidade” e que essas técnicas podem aplicar-se, em princípio, a todos os objetos. Mais do que tudo, o manual tem o objetivo não só de ensinar as técnicas que “caracterizam a moderna pesquisa sociológica” mas sim de desenvolver maneiras de pensar.

Dos manuais aos programas das disciplinas de métodos e técnicas de pesquisa o que se observa é a implantação de um novo padrão de trabalho científico, que tem no survey o seu modelo de pesquisa empírica. Retomando o modelo das ciências naturais, os sociólogos comprometidos com essa perspectiva defendem o paradigma de uma ciência asséptica, objetiva e, por isso, não comprometida com juízos de valor. A sociologia, enquanto ciência, aparece como o resultado não da “livre reflexão, intuição e imaginação, mas sim da rigorosa aderência ao procedimento”. Inicia-se a primazia do que Nisbet (2000) denomina de *mito do método*.

Sob a égide da neutralidade e da objetividade científicas há o privilegiamento de um conjunto de técnicas empíricas como o único válido e aceitável, como forma de se opor ao que é visto como ensaísmo e ideologização do conhecimento sociológico. Por essa perspectiva, o sociólogo passa a ser pensado como *profissional* e não como “ideólogo”. Mas um profissional que se realiza através da aprendizagem de um aparato moderno e sofisticado que lhe garante a realização de pesquisas científicas fundamentais para a construção de uma *carreira*.

A meu ver, a preocupação com a carreira faz com o sociólogo relegue ao esquecimento questões essenciais que estão profundamente ligadas à emergência da sociologia e que permitem entendê-la como uma “auto-consciência científica da realidade”, conforme Freyer (1944) a concebe. Na medida em que a sociologia se afirma como uma profissão e não mais como uma vocação, o sociólogo profissional deixa de se preocupar com o uso de seu conhecimento e com questões tais como: a quem interessa o seu traba-

lho? Conhecimento para que? Para quem ele trabalha? Por que está desenvolvendo determinado projeto de pesquisa?

Em resumo, o que pretendi expor aqui é que a ênfase no formalismo científico significou, para a sociologia, um compromisso ideológico com diferentes aspectos da ordem em vigor. Em nome da neutralidade científica, os defensores de uma ciência empírica sustentada pelos métodos quantitativos acabaram por comprometer politicamente a disciplina pela qual eram responsáveis (NICOLAUS, 1982).

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Florestan. O padrão do trabalho científico dos sociólogos brasileiros. In: _____. **A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 50-76.

FREYER, Hans. **La sociologia, ciencia de la realidad**. Buenos Aires: Losada, 1944.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Editora Nacional, 1960.

NICOLAUS, Martin. A organização profissional da sociologia: um enfoque a partir da base. In: BLACKBURN, R. (Org.) **Ideologia na ciência social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 42-56.

NISBET, Robert. A sociologia como forma de arte. **Plural - revista do curso de pós-graduação em Sociologia**. São Paulo: USP, n. 7, p. 111-130, 1. sem. 2000.

POLLAK, Michael. Paul F. Lazarsfeld, fundador de una multinacional científica. In: ALVAREZ-URIA, F; VARELA, J. (Org.). **Materiales de Sociologia Crítica**. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1986. p. 37-82.

O que temos de aprender para ensinar ciências sociais?¹

Amaury Cesar Moraes – FEUSP

RESUMO

Com alguns exemplos no exterior e no Brasil, compara-se ao comportamento de nossa comunidade científica, e pode-se perceber o que nos falta, ou o que temos de aprender, para que o ensino de ciências sociais rompa preconceitos internos e com isso alargue suas fronteiras e conquiste legitimidade para além dessas fronteiras. Discute-se a formação do pesquisador, do professor de nível superior e da educação básica, do técnico e do administrador público que os cursos de ciências sociais vêm efetivando. Formação essa que não passa apenas por esses cursos, mas que depende também da presença do ensino das ciências sociais no nível médio. Deve-se entender a função desse nível de ensino marcada pelo *slogan* formar o cidadão crítico ou se pode reconhecer sua potencialidade para a produção de talentos ou revelação de vocações? A intervenção da comunidade científica mais ampla na explicitação dos objetivos do ensino médio, e dentro desta os cientistas sociais, é condição para que os cursos superiores ultrapassem dois limites de sua democratização: o elitismo e a evasão.

Palavras-chave: Ciências Sociais. Ensino médio. Formação de professores. Educação.

ABSTRACT

Through some examples abroad and in Brazil, and comparing them to the behavior of our scientific community, we can understand what we lack, or “what we must learn” to the teaching of social sciences disrupt internal prejudices and thereby expand its borders and grow legitimacy beyond these borders. What is under discussion is the formation of the researcher, professor of higher and basic education, technical and public administrators that the social science courses effective. But this training is not just only for those courses, also depends on the presence of the teaching of social sciences at the high school. We must understand the function of this level of education marked by the slogan or enigmatic truism “form the critical citizen” or we can recognize their potential for the production

1 Texto originalmente apresentado na Reunião Anual da SBPC, Cuiabá, 2004.

of talent or disclosure of vocations? The intervention of the wider scientific community in explanation of the goals of high school, and within the social scientists, is a condition for the undergraduate education courses exceeds two limits of its democratization: the elitism and evasion.

Keywords: Social Sciences. High school. Training of teachers. Education.

O recurso à experiência histórica das demais comunidades científicas pode ser para nós, cientistas sociais, algo bastante esclarecedor. Assim, percorrendo alguns exemplos no exterior e no Brasil, e comparando-os ao comportamento de nossa comunidade científica, podemos perceber o que nos falta, ou “o que temos de aprender”, para que o ensino de ciências sociais rompa preconceitos internos e com isso se alarguem suas fronteiras e conquiste legitimidade para além dessas fronteiras. Tomamos como exemplo, vindo do exterior, o caso, já paradigmático, que constitui *per se* um exemplo histórico revolucionário para educação, da surpresa, verdadeira estupefação que foi, o lançamento do satélite *Sputnik* pelos soviéticos em 1957: os norte-americanos não acreditavam no que viam e ouviam e interpretaram o fato como indício da diferença entre a educação soviética e a americana, sendo aquela bastante voltada para a formação, desde a escola secundária, de um pensamento científico nos jovens, e a escola americana marcada por uma “formação geral”, pouco orientada, pouco consistente, mistura da tradicional educação inglesa com concepções pragmático-democratizantes filiadas a Dewey (BEREDAY, 1972). Os cientistas americanos assumem a liderança do movimento de reforma do ensino de ciências, resultando daí grandes projetos, abrangendo os currículos de Biologia, Física, Química e Matemática da escola básica, dos quais se destacam o BSCS e o PSCS, todos conhecidos como “sopa alfabética” (LEMGRUBER, 2000; KRASILCHIK, 1980; KRASILCHIK, 1987; KRASILCHIK, 1995). Há uma expectativa nesse processo de que se pudesse melhor formar os jovens, preparando-os para a vida numa sociedade tecnológica – o que vai caracterizar o mundo do após-guerra –, mas sobretudo preparar bem aqueles que iriam para as universidades, de modo que não houvesse uma separação muito grande – um verdadeiro abismo – entre a educação secundária e a educação superior. Mas principalmente, se entendia que, se até então pôde-se alimentar a ciência americana a partir da “importação de cérebros”, garantidos pelas duas guerras e perseguições políticas de que os Estados Unidos foram o principal beneficiário, agora seria necessário, no contexto da guerra fria e ainda na esteira do macarthismo (anos 1950 e 1960), que a América produzisse seus próprios cientistas, e que a ciência se tornasse um valor também cultuado pelo povo – tal como era na União Soviética (BEREDAY, 1972). Aparentemente, os progressos científicos americanos dos anos 1960 e 1970, especialmente no que se convencionou chamar “corrida espacial”, teriam sido resultado dessas

mudanças operadas, senão diretamente na educação secundária – que não teria dado tempo para tais conseqüências –, ao menos na legitimação dessa orientação da educação geral, de que devem ter-se beneficiado universidades, laboratórios e pesquisadores, e o próprio programa espacial; e que se alastrou pela sociedade inteira, uma vez que nos Estados Unidos, os setores público e privado têm uma integração profunda – apesar do que se pensa por aqui –, pois o setor público é um dos maiores consumidores de produtos do setor privado, de modo que os projetos estratégicos do governo implicavam demandas para o setor privado e esse demandava das universidades e centros de pesquisa respostas tecnológicas, criando-se um círculo virtuoso que se expandiu para toda sociedade, levando as conquistas tecnológicas dos programas científicos para os bens de consumo. Isso tudo não só ampliou o grau de legitimação social para os programas do governo, como o “espacial”, como também as reformas educacionais, além de ampliar e renovar o mercado de consumo interno dos Estados Unidos.

No caso brasileiro, dois componentes devem ser levados em consideração, o contexto nacional – o nacional desenvolvimentismo como forma nova da eterna busca de modernização do Brasil nos anos 1950 e 1960 – e o contexto universitário. De um lado, a necessidade de implementar o modelo de substituição de importações como expansão daquele incipiente parque industrial gestado nas primeiras décadas do século XX, mas ainda muito acomodado a um país predominantemente agrário, e, depois, ensaiado e muito orientado pelo Estado na Era Vargas – isto é, dependente de um certo isolamento nacional –, demandava-se um processo de modernização do próprio mercado nacional, de preparação de mão-de-obra, de revisão de comportamentos de consumo etc. condizentes com essas expectativas de mudança da orientação econômica do País, de agrário para industrial. É dessa época (anos 1940, 1950, 1960) a criação de instituições como SENAI, SESI e SENAC que, sob o controle do empresariado, realizava um programa de formação profissional fora da escola regular. Doutra parte, a mudança de geração dentro das universidades e uma certa nacionalização dos professores não ocorreu sem a percepção da necessidade de mudanças nos próprios cursos superiores e principalmente na escola secundária. Duas preocupações se destacam no processo de inovação ocorrido nesse nível de ensino – e demandada pela comunidade científica (universitária): atualização e eficiência dos currículos das disciplinas científicas e “recrutamento de talentos”. Surgiram, então, “movimentos destinados a melhorar o ensino de Ciências” que “eram liderados por cientistas preocupados com a formação dos jovens que entravam na universidade, dos quais emergiriam os futuros cientistas” (KRASILCHIK, 2004, p. 14) Resultado desses “movimentos” foram a criação do IBECC, que visava a preparação de materiais didáticos (kits) e a tradução/adaptação dos livros de origem americana como o BSCS. Figuras de destaque a partir dessa época têm sido os professores Isaías Raw, Oswaldo Frota-Pessoa e Myriam Krasilchik, que não poupam esforços para que a escola secundária se

aproxime em currículo e métodos da universidade, iniciativa com a qual a universidade deu o primeiro passo (LEMGRUBER, 2000; KRASILCHIK, 1995; RAW, 1970).

Desde então, temos tido uma presença bastante forte da comunidade científica no que se refere à renovação de currículos e métodos no ensino básico brasileiro. Podemos dizer que se foi constituindo um grupo intermediário entre aquilo que poderíamos caracterizar como ciências puras e educação, que muitas vezes atendem pelo nome de educação em ciências (*science education*), ocupando um espaço que antes se abria e distanciava, hierarquizando, pesquisa e ensino. Também como resultado houve a passagem de um modelo predominantemente humanístico para variações humanístico-científicas (até anos 1970) e predominantemente científicas (pós-1970).

Mas até aqui nos referimos às Ciências Naturais. O mesmo vem ocorrendo com a Matemática de que se poderia destacar nos Estados Unidos, daqueles anos 1950, o School Mathematics Study Group (SMSG) e no Brasil, recentemente todo um debate entre partidários do “ensino de matemática” e os partidários da “educação matemática”, e ainda os defensores da “etnomatemática”².

Na passagem do século, a expressão “alfabetização científica” (*scientific literacy*) ganha força, embora estivesse presente desde muito tempo, como *leitmotiv* daqueles anos 1950 em diante. Na verdade, hoje se pretende tanto mais “fomentar um maior nível de alfabetização científica e tecnológica para todos como prioridade educacional” (HOLBROOK, 1998). Alia-se essa alfabetização científica e tecnológica ao desenvolvimento econômico. Mas desde os anos 1980 e 1990, o ensino de ciências tem assumido uma perspectiva crítica, ou melhor, autocrítica, incorporando um critério “ético” como elemento extra-científico ao debate sobre os “usos e abusos” das ciências (KRASILCHIK, 1995). Essa tem sido a nova fronteira imposta aos que até recentemente tomavam o adágio baconiano – saber é poder – como um processo infinito e para além do bem e do mal.

Quando observamos o campo das humanidades, a situação é mais complicada. Aí o que persiste é um conflito entre concepções “tradicionais” e “progressistas”. Por exemplo, no ensino de língua portuguesa, o que temos é um infundo debate entre gramáticos e lingüistas, ora predominando uma valorização da “norma culta”, ora, da “comunicação”; no caso da literatura, o que predomina é um ensino de “história da literatura”, e quase não há espaço para a inovação, tal como a chegada tardia, mas decisiva, da “teoria dos gêneros” (Bakhtin) ao nível superior, que atingisse o nível secundário.

2 O mesmo aconteceu com o ensino de Sociologia na *high school*, onde surgiu nos anos 1960 o SRSS, inicialmente batizado como Sociological Resources for Secondary Schools e, a partir de 1968, conhecido por Sociological Resources for Social Studies (Cf. DeCESARE, 2002).

No ensino de geografia, a inovação se deveu mais, talvez não pudesse ser diferente, a uma perspectiva marxista conjugada com a ampliação do espaço da geografia humana no currículo secundário. Processo que em boa medida coincidiu com uma crítica ao regime militar instalado em 1964 e, muitas vezes, identificado pseudocriticamente como a razão de todos os nossos males, incluindo os educacionais, chegando à geografia física, marcando-a negativamente. A intervenção atual da comunidade de geógrafos é em vista de uma revisão desse dualismo – físico X humano – e uma valorização do “subjetivo” como elemento central do debate sobre o espaço geográfico (PCNs).

O ensino de história, e, particularmente, de história do Brasil, sempre teve um caráter ambíguo. Marcadamente tradicional na educação básica – de memorização, de uso de questionário como recurso instrucional, baseado em “manuais” –, mantinha-se, em nível superior, uma comunidade em efervescente debate historiográfico. Isso durante todo o século XX, no âmbito nacional e internacional. Aqui também o processo de transformação e intervenção teve um caráter de crítica ao regime surgido em 1964 e sua identificação com a história tradicional, mas concentrou-se em dois movimentos: crítica ideológica aos livros didáticos e incorporação ao conteúdo curricular secundário do debate historiográfico. Ambos os objetivos ainda não foram plenamente efetivados. A ANPUH vem marcando presença nessas tentativas de mudança e redução do distanciamento teórico e prático entre o nível superior e a educação básica, promovendo encontros em que congrega historiadores “que pesquisam” e “que ensinam”. Nesse ponto, menos preocupada com uma possível “revelação de talentos” – futuros historiadores – ou com o papel dos conhecimentos de história como base do desenvolvimento econômico – sobre o que, aliás, mantém-se crítica –, a ANPUH visa muito mais garantir a legitimidade política do ensino de história e, com isso, um mercado para os egressos dos cursos de história, em especial, para os professores da educação básica.

Chegamos, enfim, à comunidade de cientistas sociais. Aqui não farei uma retrospectiva panorâmica sobre como essa comunidade tem “desembarcado” das suas obrigações com o ensino secundário. Apenas destacarei alguns pontos que podem esclarecer, ao mesmo tempo que provocar, a cômoda posição em que se encontram os membros dessa comunidade. Observe-se, antes de tudo, que enquanto nas outras comunidades foi havendo um “reencontro” entre “pesquisadores-professores” e “professores”, isto é, entre professores universitários e professores da educação básica, de modo que hoje se encontram em eventos patrocinados pelas comunidades científicas – de químicos, biólogos, físicos, matemáticos e até de historiadores e geógrafos – e não em educacionais – que tende a reunir os ditos educadores ou pedagogos: didatas, filósofos, sociólogos e historiadores da educação e administradores escolares (LEMGRUBER, 2000). Entre cientistas sociais, a tendência tem sido a separação: pesquisadores em ciências sociais – que raramente se identificam como professores, mesmo que universitários –, e professores de sociologia do ensino médio estão em mundos diversos: aqueles bem postos, legitimados no âmbito acadêmico; estes,

desgarrados, vivendo uma ambigüidade crônica: entre o sindicato de professores, que não lhes dá suporte em sua especificidade como “professores de sociologia” – dado que o sindicato deve abstrair o que não é ser professor – e o sindicato dos sociólogos, que não lhes pode reconhecer essa outra especificidade “professor” – dado que isso subtrai a identidade do sociólogo.

Doutra parte, o que vemos no interior do campo das humanidades é uma incorporação, por outras disciplinas, dos discursos, conceitos, métodos e resultados específicos das ciências sociais. Aquela transição de uma geografia física para a humana não foi feita sem o concurso das ciências sociais, donde, muita vez, os conteúdos do ensino de geografia serem facilmente identificados como possíveis conteúdos de sociologia. O mesmo pode ocorrer com história, em que uma história cultural ou social, e também econômica, vieram em boa medida concorrer com a tradição de uma história política, muito decorrentes do surgimento das ciências sociais, ainda na passagem do século XIX para o XX. Percebe-se muita semelhança entre a história praticada pela Escola dos Anais e as obras de Gilberto Freire, Caio Prado Jr. e Sérgio Buarque de Holanda, nas quais perspectivas e matrizes teóricas procedem de antropologia, sociologia e ciência política. Como falar de crítica literária ou de pesquisa em literatura brasileira sem levar em conta as contribuições que a sociologia trouxe para essas atividades, ou sem reconhecer o papel decisivo que representou a *Formação da Literatura Brasileira*, de Antônio Cândido, estudo de indiscutível fundamentação sociológica.

O estranho é como essa presença das ciências sociais na *cultura brasileira* – presença que encontramos inclusive nos próprios estudos das comunidades científicas sobre si mesmas, numa espécie de sociologia do conhecimento, bastante inspirada no livro “paradigmático” de Kuhn, *A Estrutura das Revoluções Científicas* –, não produziu uma necessidade entre os cientistas sociais de conquistarem um espaço definitivo no ensino médio e criarem um canal com os professores desse nível de ensino.

Mais estranho ainda é que as ciências sociais dominaram o discurso econômico e político dos anos 1950 e 1960, como suporte teórico-ideológico do nacional-desenvolvimentismo; dos anos 1970, como referência crítica ao modelo econômico e ao autoritarismo oficiais; dos anos 1980 e 1990, como construção de alternativas econômicas e políticas; durante os últimos 50 anos, como base teórica de todo o debate sobre democratização do ensino, da crítica aos meios de comunicação de massa; e têm sido fonte de organização e ao mesmo tempo caixa de ressonância da voz das minorias – mulheres, negros, índios –, senão do próprio povo – a grande maioria formada pelas minorias.

Mas nada disso era estranho, no entanto, a uma voz quase isolada que desde pelo menos os anos 1950 e 1960 se levantou para, com o mesmo espírito das outras comunidades científicas, alertar aos cientistas sociais quanto à necessidade de intervenção na escola secundária, com aqueles mesmos objetivos dessas comunidades: “era urgente dar aos jovens um ensino mais atualizado e mais eficiente e era

necessário preocupar-se com a formação dos jovens que entravam na universidade, dos quais emergiriam os futuros cientistas” (KRASILCHIK, 2004, p. 14). Essa voz dizia no começo dos anos 1960:

Quando ingressei na FFCL da USP, como aluno da seção de ciências sociais em 1941, encontrei um ensino universitário de alto nível acadêmico. Para falar francamente, de nível excessivamente alto para as possibilidades intelectuais médias do aluno brasileiro, recém-egresso de um ensino secundário assaz medíocre. [...] Só por acaso jovens aptos para a carreira científica na sociologia chegam aos cursos de ciências sociais e os concluem. E, o que é pior, só por acaso eles são aproveitados produtivamente, ao terminarem os cursos (FERNANDES, 1963, p. 114).

Mas já dizia no começo dos anos 1950:

[...] o ensino de ciências sociais na escola secundária brasileira se justifica como fator consciente ou racional de progresso social. [...] qualquer que seja a razão que fundamenta a inclusão das ciências sociais no currículo do ensino de grau médio no Brasil, é impraticável a preservação de técnicas pedagógicas antiquadas. [...] a idéia de introduzir inovações no currículo da escola secundária brasileira ganha outra significação, quando examinada à luz da própria influência construtiva da educação pelas ciências sociais em um país em formação como o Brasil. [...] esse ensino possui um interesse prático-específico, que hoje ainda não é evidente. É que ele poderá contribuir para preparar as gerações novas para manipular técnicas racionais de tratamento dos problemas econômicos, políticos, administrativos e sociais, as quais dentro de pouco tempo, presumivelmente, terão que ser exploradas em larga escala no país (FERNANDES, 1977, p. 57).

O que está em discussão é a formação do pesquisador, do professor de nível superior e da educação básica, do técnico e do administrador público que os cursos de ciências sociais vêm efetivando. Mas essa formação não passa apenas por esses cursos, depende também da presença do ensino de ciências sociais no nível médio. Devemos entender a função desse nível de ensino marcada pelo *slogan* ou enigmático truísmo “formar o cidadão crítico” ou podemos reconhecer sua potencialidade para a produção de

talentos ou revelação de vocações? A intervenção da comunidade científica mais ampla na explicitação dos objetivos do ensino médio, e dentro desta, os cientistas sociais, é condição para que os cursos superiores ultrapassem dois limites de sua democratização: o elitismo e a evasão.

REFERÊNCIAS

BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em educação**. São Paulo: CEN/EDUSP, 1972.

DeCESARE, M. The lesson to be learned: the past troubles and future promise of teaching high school Sociology. **Teaching Sociology**, v. 30, p. 302-316, July, 2002.

FERNANDES, F. A sociologia como afirmação. In: _____. **A sociologia numa era de revolução social**. São Paulo: Nacional, 1963.

_____. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira. In: _____. **A sociologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

HOLBROOK, J. Projecto 2000+: cambiando de enseñanza de la ciência para el siglo XXI. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 14, 1998.

KRASILCHIK, M. The ecology of science education: Brazil 1950-90. **Int. J. Sci. Educ.**, v. 17, n. 4, p. 413-423, 1995.

_____. Inovações no ensino das ciências. In: GARCIA, W. **Inovação educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Prática de ensino de Biologia**. 4. ed. rev. São Paulo: EDUSP, 2004.

_____. **O professor e o currículo de ciências**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.

LEMGRUBER, M. S. Os Educadores em ciências e suas percepções da história... In: ANPED, GT4-Didática, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, [s.n], 2000.

RAW, Isaías. **An effort to improve science education in Brazil**. [S. l.: s. n.], 1970. mimeo.

A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina

Ileizi Fiorelli Silva – UEL

RESUMO

A partir da análise dos desafios institucionais e epistemológicos o artigo discute a sociologia no ensino médio no Brasil, indicando: quais instrumentos teóricos e metodológicos são pertinentes para o objeto de estudo ensino de sociologia; os processos sócio-políticos e culturais que a elegem como uma disciplina/área a ser ensinada nas escolas; como ela aparece nos diferentes modelos de escola e de currículo desde a década de 1960; quais os problemas atuais para a burocracia educacional, para as universidades, para as licenciaturas em Ciências Sociais diante das medidas de inclusão dessa disciplina nos currículos.

Palavras-chave: Educação. Ensino de Sociologia. Currículos.

ABSTRACT

From the analysis of the institutional and epistemologists challenges the article discusses the sociology in the high school in Brazil, indicating: which methodological and theoretical instruments are pertinent for the object of study “the teaching of sociology”; the cultural and social-political trials that elect it as a discipline/area to be taught in the schools; as it shows up in the different models of school and of curriculum since the 60ths; which are the present problems for the educational bureaucracy, for the universities, for the licenses in Social Sciences faced with the providences of inclusion of that discipline in the curriculums.

Keywords: Education. Sociology Teaching. Curriculums.

O artigo apresenta algumas reflexões a partir de cinco questões centrais no debate sobre a Sociologia no Ensino Médio:

- 1) Como compreender o problema da inclusão/exclusão da Sociologia nos currículos do ensino médio? Quais instrumentais teóricos temos para elaborar explicações sobre a constituição da Sociologia como disciplina escolar? O ensino de Sociologia seria um objeto científico legítimo para o campo das Ciências Sociais?
- 2) Quais os processos sociais, culturais e políticos do país e de diversas unidades da federação, que estão indicando essa disciplina, mais uma vez, como componente que deveria fazer parte dos currículos do ensino médio e das provas de vestibular de algumas universidades?
- 3) Quais os argumentos para essa expansão da disciplina? Em quais concepções de sociedade, educação, ciência e ensino se apóiam os que elaboram os currículos e propostas de conteúdos de sociologia?
- 4) Quais os problemas que emergem para o MEC e Secretarias Estaduais/ Municipais de Educação, que incluem a sociologia em seus currículos?
- 5) Quais os problemas que emergem para os cientistas sociais, para as universidades, para a licenciatura e para a pesquisa?

O ENSINO DE SOCIOLOGIA E ALGUMAS ABORDAGENS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DO CURRÍCULO

O fato de ser um objeto pouco estudado, e portanto, necessitar de mais pesquisas, reflexões e delimitações de metodologias adequadas para a formulação de explicações que nos indiquem os sentidos do ensino de sociologia no Brasil, os estudos que já foram elaborados têm tentado encontrar formas de elucidar as relações entre educação e ciências sociais/sociologia, ao longo da história de constituição do sistema de ensino brasileiro.

Neste artigo, não vou fazer um balanço analítico dos estudos, discutindo esse aspecto especialmente, mas, vou indicá-los ao longo da exposição, demonstrando quais dados e quais discussões os referidos estudos acrescentaram na constituição do Ensino de Sociologia como objeto científico legítimo no campo das Ciências Sociais. Dessa forma, demonstrarei sinteticamente como podemos interpretar, compreender e analisar a questão do ensino de sociologia no ensino médio. Localizo esse objeto de estudo no campo da sociologia da educação e na sociologia do currículo, porque são especialidades das

Ciências Sociais que fornecem instrumentais teóricos centrados nos fenômenos educacionais da sociedade contemporânea.

Assim, o processo de institucionalização do **ensino de sociologia** no Brasil, em suas dimensões burocráticas e legais, dependem dos contextos histórico-culturais, das teias complexas das relações sociais, educacionais e científicas, que atuaram e atuam na configuração do campo da sociologia a partir de sua relação com o sistema de ensino. Estou, portanto, compreendendo o **ensino de sociologia** como parte de sistemas simbólicos típicos das sociedades modernas. Nesse sentido, o arcabouço analítico de Basil Bernstein (1924-2000), fornece esquemas e conceitos que permitem uma abstração maior do conceito de racionalização de Weber e da noção de campo de Bourdieu, enfim, permite apanhar a problemática em seus condicionantes societários e epistemológicos. Societários, no âmbito das lutas políticas, das formas de controles, das lutas nas instituições; e, epistemológicos no sentido dos processos de conhecimento, de organização dos saberes, dos códigos e dos dispositivos pedagógicos.

As reformas políticas do Estado, que ocorrem como fruto das disputas ideológicas, das classes sociais, dos projetos que contam com a influência dos intelectuais, das teorias sociais e políticas, levam à uma recomposição do campo acadêmico e do campo científico. Teorias e modelos explicativos da vida, das regras democráticas e da educação são *contextualizadas (elaboradas)* nas comunidades científicas e *recontextualizadas* nos órgãos governamentais que simplificam ainda mais as teorias sociais predominantes. Assim, cria-se uma espécie de *comunicação pedagógica*, com um *discurso pedagógico*, a partir de um regulador do dispositivo que irá predominar como senso comum nas escolas. É a partir desse *dispositivo pedagógico*, regulador da comunicação e da ação educativa que os saberes são reorganizados, disseminando nas escolas as novas *regiões* dos conhecimentos. O ensino de sociologia está inserido nesses processos de formação, elaboração, disseminação do *discurso pedagógico* e da organização dos saberes.

No campo de estudos das disciplinas, dos currículos, ou, na sociologia do currículo podemos encontrar elementos que ajudem apreender os sentidos que levam a constituição da sociologia como saber escolar. Como saber escolar ela pode sempre estar presente nos currículos em disciplinas tais como: História, Geografia, Literatura, entre outras; mas, como disciplina ela aparece, desaparece, reaparece, enfim tem um “lugar” instável, desconfortável e incerto. Isso pode ser explicado por vários motivos externos e internos ao campo das Ciências Sociais.

Guelfi (2001) sugere que há um descompasso entre a constituição da ciência de referência e a disciplina escolar. Mesmo que no início a ciência de referência tenha se institucionalizado via educação, como disciplina nos cursos Normal e nos cursos de Direito, depois da criação dos cursos de Ciências Sociais o esforço se dá no sentido do desvinculamento dessas ciências em relação ao seu ensino. Esse

esforço foi importante para criar um campo de pesquisas autônomo. Guelfi (2001) compreende que a área de estudos sobre a história das disciplinas escolares e as reflexões de Chervel (1990) podem ajudar a compreender o processo de constituição da sociologia como disciplina escolar. O esquema de Chervel é interessante em termos de apreensão da história da disciplina nas escolas, evidenciando que há condicionantes específicos que moldam a ciência de referência, transformando-a em disciplina escolar, porque agrega aos saberes científicos os saberes pedagógicos, que são os modos de ensinar os conhecimentos científicos. Entretanto, essa passagem da ciência de referência para disciplina pedagógica não fica bem esclarecida. O que são esses saberes pedagógicos sobre a disciplina, como se formam, como delimitam os saberes que devem figurar nos currículos, quais os processos de lutas, elaborações de códigos e implementação dos currículos? Por que a sociologia aparece no debate de todas as reformas educacionais do país, mas acaba não se constituindo em disciplina escolar legítima e com lugar definido nos currículos? Quais currículos seriam mais favoráveis ao ensino da disciplina?

Nesse sentido, a elaboração teórica de Bernstein ajuda a perceber o ensino de sociologia no campo específico da contextualização e da recontextualização, ou seja, no campo pedagógico. Bernstein (1996) abstrai ainda mais a noção de campo de Bourdieu (2001) e propõe os processos de elaboração de propostas educacionais como um campo relativamente autônomo, dentro do próprio campo da educação.

Assim, a constituição de uma ciência em disciplina escolar se dá pelos processos de *contextualização*, em que se produzem os conhecimentos e os discursos da disciplina no campo científico/acadêmico, e pelos processos de *recontextualização*, reelaboração dos conhecimentos/textos/discursos nos órgãos oficiais do Estado e destes para as escolas. Nesse processo há deslocamentos de *textos/discursos*, alguns selecionados em detrimento de outros, reformulando-os a partir das questões práticas, que são definidas nas lutas e nos conflitos de interesses presentes no *campo da recontextualização* (Ver Figura 1).

O *discurso/texto* é modificado, simplificado e direcionado para o campo escolar. O resultado da recontextualização é o discurso pedagógico, com um conjunto de regras que **regulam o discurso especializado das ciências de referência** transmitidas nas escolas. O discurso regulativo da disciplina está associado aos valores e aos princípios pedagógicos dominantes no processo. O ensino de qualquer disciplina é capturado por esse *dispositivo pedagógico*, que vai definindo as *identidades pedagógicas*.

Talvez seja esse processo o mais temido por alguns cientistas sociais que desejam preservar os conhecimentos (discursos/textos) da sociologia na **esfera da contextualização**, no campo da produção ou, no campo acadêmico/científico. Quando a disciplina entra nos currículos das escolas é porque já foi

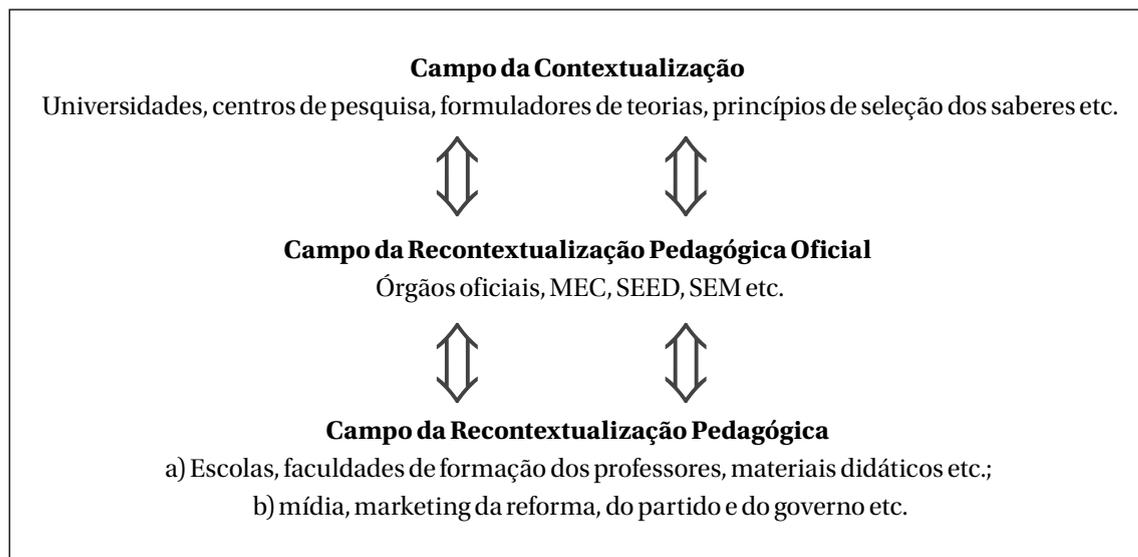


Figura 1 – Campo de contextualização e recontextualização

“recontextualizada” nos órgãos oficiais e enquadrada no dispositivo pedagógico dominante¹. O que não deixa de ser uma ilusão, porque o ensino que ocorre na graduação e na pós-graduação também tende a ser afetado pelo dispositivo pedagógico dominante nos órgãos oficiais do Estado e das Instituições de Ensino Superior, que administram a educação.

O ensino da disciplina de sociologia no campo da contextualização, ou seja, nos cursos de ciências sociais de graduação e de pós-graduação das universidades, seria o mais “puro”, porque ocorre sob o controle dos “produtores” dos saberes. Nesse **primeiro espaço** do ensino da disciplina para a reprodução dos cientistas da área, formulam-se currículos, que sistematizarão o ensino e a aprendizagem. A luta

1 É interessante ressaltar que nos processos de elaborações curriculares atuais a falta de tradição de ensino de sociologia tem dificultado esse enquadramento, o que gera desconforto nas burocracias educacionais diante das múltiplas possibilidades. Não que não existam em outras disciplinas, tais como: História, Geografia, Matemática e Português, por exemplo. Em todas elas é possível debater e confrontar nos processos de enquadramento nos dispositivos pedagógicos, entretanto, é mais “fácil” encontrar caminhos alternativos de conciliação nos órgãos oficiais.

ocorre internamente ao “campo”, à “esfera social”, à “comunidade” dos cientistas e disso resultam códigos, linguagens, processos, práticas sociais consolidadas no *habitus* próprio, numa *gramática* que orienta o pensar e o agir esperados pelos agentes da instituição específica. Os cursos de graduação e pós-graduação nas universidades e faculdades são a materialização dessas lutas, a burocratização e a racionalização das atividades específicas do campo.

Um segundo espaço refere-se ao ensino da disciplina em outros cursos de graduação e pós-graduação, em que as áreas/disciplinas especializam-se mais ainda, no sentido da aplicação das ciências sociais, como por exemplo, sociologia da educação, da saúde, da administração, etc, ou antropologia da saúde, da educação etc. Nesse caso o ensino já se dá no campo da recontextualização, em cursos que precisarão enquadrar a disciplina em seus próprios dispositivos pedagógicos, no sentido da formação profissional almejada. O ensino é “impuro”, porque já está deslocado do seu campo específico.

Um terceiro espaço refere-se ao ensino da disciplina como **conhecimento escolar presente nos níveis básicos do sistema de educação**, na terminologia atual do Brasil, na Educação Básica (Educação Infantil até o Ensino Médio), no ensino fundamental e ensino médio. Aqui a disciplina já estaria recontextualizada e o ensino é “impuro”.

Vou apresentar como o ensino de sociologia tem sido compreendido no interior de diferentes dispositivos pedagógicos e de diferentes modelos de currículos do ensino médio/ da escola secundária.

O PAPEL ATRIBUÍDO À SOCIOLOGIA EM QUATRO MODELOS DE CURRÍCULOS

Por que incluir sociologia nos currículos de ensino médio? Quais os argumentos?

Os argumentos para a inclusão da sociologia são os mais variados, mas dependem muito das concepções dominantes sobre educação, sociedade, estado e ensino. Pode-se observar que dessas concepções depreendem-se modelos de currículos muito distintos ao longo da história e o papel da sociologia vai se alterando no interior desses modelos em disputa

Os currículos são a materialização das lutas em torno de que tipo de educação os grupos sociais desejam implementar na sociedade².

2 A sociologia do currículo, especialmente nas obras de Apple (1982) e Bernstein (1996), demonstra que os currículos são resultados de lutas entre as classes sociais, entre as visões de mundo, os valores sociais e as concepções de conhecimento e de educação. Bernstein realizou estudos a partir da educação inglesa e verificou que os currículos reproduziam códigos e

Podemos identificar quatro “modelos” de currículos que vem se mesclando ou se sucedendo nas reformas educacionais do país: currículo clássico-científico, currículo tecnicista (regionalizado), currículo das competências (regionalizado) e o currículo científico. O quadro é abstrato, mas vou indicar em que momentos da história do Brasil esses modelos foram e estão sendo gestados (ver o Quadro 1 e 2).

Quadro 1 - Modelos curriculares, tipos de escolas, de ensino médio, sociologia

Modelos Tipos	Currículo Clássico-científico	Currículo regionalizado Tecnicista	Currículo regionalizado Competências	Currículo Científico
Escola	Liberal Republicana Dual	Liberal Autoritária Profissionalização obrigatória	Neoliberal, Pluralista Flexível Fragmentada Diversificada	Liberal republicana ou Escola unitária (socialista)
Ensino médio	Livresco Elitista Dual	Tecnicista Desvaloriza as disciplinas tradicionais Formação para o imediato	Generalista Desvaloriza as disciplinas tradicionais Formação para o imediato Empregabilidade Adaptabilidade	Formação integrada Valoriza as disciplinas, as ciências Transcende o imediato
Sociologia	Curso normal; Aspirantes ao ensino superior	Não há espaço É transformada em estudos sociais, moral e cívica, OSPB	Temas transversais Conteúdos variados Em outras disciplinas ou módulos	Disciplina científica

habitus definidos em contextos de dominação da produção do conhecimento, como centros de pesquisa e universidades, normalmente recontextualizados nas burocracias da educação, nos aparatos do Estado e, mais uma vez, recontextualizados nas escolas. Na verdade, esse autor demonstra que a elaboração de currículos é um processo extremamente complexo, que envolve várias camadas sociais, várias instâncias de poder político e científico. Quando penso em currículo, estou pensando nesses termos, ou seja, como um discurso pedagógico produzido e reproduzido na sociedade de classes sociais.

Quadro 2 – Modelos de currículo e ensino de sociologia

Modelos Ensino	Currículo Clássico-Científico	Currículo Regionalizado Tecnista	Currículo Regionalizado Competências	Currículo Científico
	Conteúdos científicos Pesquisa de campo, experiências práticas	Ideologização Afastamento dos conteúdos científicos Memorização	Regionalização dos conteúdos tecnologias de motivação e criação de auto-estima	Conteúdos fundamentados na ciência e no trabalho. Para desenvolvimento soc., econ. e pol.
	Manuais traduzidos ou escritos por pensadores brasileiros Consagrados	Livros didáticos de estudos sociais e de educação moral e cívica / escritos por pessoas sem formação na área	Livros didáticos e paradidáticos modernos escritos por experts de cada assunto	Livros didáticos de ciências sociais Precisam ser elaborados
	Construção da modernidade e da nação	Desenvolvimento econômico Da nação e do civismo	Modernização na globalização Inserção do país na economia mundial	Construção de um socialismo democrático, baseado nas classes populares Ou democracia republicana
	Formação da elite capaz de liderar o país	Formação do capital humano, treinamento de mão-de-obra	Formação do empreendedor	Formação do ser humano omnilateral Ou cidadão Transcende o imediato

OS CURRÍCULOS CLÁSSICO-CIENTÍFICO: IDENTIDADES PEDAGÓGICAS BASEADAS NAS DISCIPLINAS

Até 1971, o Ensino Médio ainda estava centrado na formação humanística voltada para preparação das elites brasileiras nas profissões consideradas nobres, como medicina, direito e engenharia, nas atividades intelectuais e artísticas e na preparação para o trabalho. Esta última modalidade sempre oferecida para os filhos dos trabalhadores, para as crianças pobres e abandonadas. O trabalho profissionalizante sempre teve uma conotação de controle da pobreza. O modelo de currículo predominante para o ensino médio era o Clássico-Científico, calcado num modelo de escola dual, uma destinada à elite e outra à formação da mão-de-obra para as classes trabalhadoras. Os currículos eram organizados em torno das disciplinas, por isso o denominamos de científico e clássico porque tinham ainda um componente forte da tradição jesuítica, com o ensino das letras, línguas latinas, didática livresca e de memorização, ou seja, um ensino conteudista.

A sociologia, quando figurava nos currículos era, então, uma disciplina definida na grade curricular. Esteve desde o início no curso Normal, que formava professoras para o ensino primário, como sociologia da educação e estava presente no sexto ano preparatório para o vestibular de alguns cursos, tais como: Direito, Engenharia, Odontologia, Medicina, entre outros.

Observa-se que nesse tipo de currículo a sociologia, **quando foi incluída**, o foi como disciplina e as propostas de conteúdos e de metodologias de ensino derivavam do acúmulo de pesquisas e elaborações teóricas realizados até aquele momento. A dissertação de Meucci (2000) sobre os Manuais de Sociologia de 1931 a 1940, demonstra o esforço dos elaboradores em *cientificizar* o pensamento sobre a realidade social brasileira. Mesmo que existissem livros de uma sociologia católica ou sociologia positivista, havia uma intenção em desenvolver nos alunos alguns procedimentos de pesquisa sobre a realidade social. As dissertações de Pacheco (1994), sobre a institucionalização da disciplina, no final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, indica, que no debate sobre o ensino de sociologia, havia um eixo disciplinar, apesar das disputas em torno de correntes como o positivismo, o liberalismo e o catolicismo. Guelfi (2001), na pesquisa de sua dissertação, demonstra que a sociologia figurou nos currículos de 1925 a 1942 como disciplina e com a finalidade de indicar os processos de **modernização** da sociedade ao mesmo tempo em que contribuía para fornecer uma **aura de modernidade** ao currículo, naquele momento. Por isso, que Giglio (1999) demonstra, em sua dissertação, o quanto o ensino de sociologia nas escolas secundárias foi considerado uma questão importante para as Ciências Sociais dos anos de 1940 e 1950, no Brasil, apontando as intervenções de dois sociólogos fundamentais para a constituição da **ciência de referência, a sociologia**, no campo científico: Fernandes (1980) e Pinto (1947). E, no mesmo sentido, Paoli (1995)

investiga a relação das ciências sociais com a educação nos anos de 1950, estudando o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacionais (CBPE) e a história de alguns cientistas sociais que realizaram pesquisas sobre a educação e a escola naquele momento³.

As **identidades pedagógicas** eram desenvolvidas a partir de um sentido de **nação e modernização**, que dependia das **ciências de referência**, ainda não plenamente constituídas no país, mas que simbolicamente direcionavam as práticas de ensino e a definição dos currículos. As identidades dos professores iam se formando pelas disciplinas, mesmo que não tivessem formação específica voltada para cada uma delas.

CURRÍCULOS TECNICISTAS: IDENTIDADES PEDAGÓGICAS BASEADAS NAS REGIÕES DE CONHECIMENTOS APLICADOS.

Nos governos militares, rompe-se com o eixo do ensino baseado nas disciplinas tradicionais das ciências humanas e ciências naturais. O currículo do 1.º e 2.º grau *regionaliza*⁴ os conhecimentos agrupando-os em áreas de aplicabilidade tecnológica imediata. Assim, o aluno não precisaria mais aprender literatura, mas, sim Comunicação e Expressão, a partir do ensino das regras da gramática. Os alunos não precisariam aprender os fundamentos da Física, a dinâmica, a quântica, mas, somente algumas fórmulas que seriam utilizadas na elaboração de alguma tarefa básica da contabilidade, da construção civil etc. O mesmo valendo para todas as outras disciplinas e áreas de conhecimento. Os livros didáticos demonstram o esvaziamento científico que se oficializou nas escolas. Os estudos por *instrução programada*, *os testes* e os exercícios de completar. As Ciências Sociais foram completamente ideologizadas, enfraquecendo

- 3 Sobre a relação entre ciências sociais e educação ou sociologia e educação, existem mais dois trabalhos publicados depois da tese de Paoli (1995), que não fazem referência nenhuma a esta tese, mas que trazem mais elementos sobre como a educação foi pensada no interior das ciências sociais nas décadas de 1920 a 1960. Conferir: XAVIER (1999) e SILVA (2002).
- 4 Regionalizar os conhecimentos significa agrupá-los em função de sua aplicabilidade. Seriam várias disciplinas e ciências compondo um campo profissional, como por exemplo a Medicina, o Direito, a Administração, a Engenharia, e mais recentemente a Pedagogia, que seriam Regiões. Esses campos abrigam disciplinas tradicionais, mas o ensino na formação nessas áreas é condicionado pela aplicabilidade da ciência. Isso é interessante na formação do ensino superior, em que supostamente os alunos já teriam uma base sólida nas disciplinas tradicionais, como a matemática, a biologia, a física, a língua, a sociologia etc. Entretanto, a regionalização precoce do currículo no ensino fundamental e médio pode comprometer a formação dos conceitos fundamentais para a aplicabilidade da ciência em forma de tecnologias nos campos profissionais. Foi e é o que, de certa forma, está ocorrendo no Brasil desde 1971. Conferir Bernstein (1996).

a História e a Geografia como disciplinas científicas. Os Estudos Sociais *regionalizaram* essas ciências em um campo amplo de aplicabilidade. A Educação Moral e Cívica substituiu o que poderia ser o ensino de Filosofia e de Sociologia, jogando fora, séculos de reflexões, no caso da Filosofia e, pelo menos, cento e cinquenta anos de Sociologia e Antropologia. Esse modelo de currículo **é o Regionalizado**, em outros termos, como estamos acostumados a falar é o **currículo tecnicista**. Penteado (1981) chamou a atenção para a situação dos sociólogo que desejavam ministrar aulas no segundo grau e que não encontravam espaço, os formados nos cursos de Estudos Sociais é que estavam habilitados para as disciplinas Estudos Sociais (História e Geografia), Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil.

Bomeny (1980) analisou o ensino de Educação Moral e Cívica através da teleducação no Governo de José Sarney, iniciado em 1969, no Estado do Maranhão, demonstrando a reprodução de mitos e ideologias sobre o Brasil Tropical, sem conflitos, cheio de belezas naturais, entre outras. Os dois artigos citados e outros estudos permitem inferir o quanto é prejudicial a formatação de **currículos regionalizados** para a educação básica, porque as **identidades pedagógicas** são totalmente capturadas pelas ideologias políticas oficiais, reprimindo as identidades científicas e disciplinares dos diferentes campos do saber. Percebe-se uma desestabilização das identidades disciplinares, sobretudo em nossas áreas.

Ressaltando-se que, a formação de professores nessa perspectiva pode ser aligeirada, ser simplificada, porque os professores devem dominar apenas as técnicas de reprodução dos módulos e exercícios previamente determinados. O professor seria técnico e não o intelectual que dominaria suas ferramentas. Os professores formados nesses cursos de finais de semana, de licenciatura curta e/ou à distância estão ainda atuando. A geração atual, formada no ensino de 1.º e 2.º grau desses currículos, ainda, estão atuando, nós estamos nas escolas. Isso significa que aquele currículo tecnicista está em nós ainda⁵.

CURRÍCULOS CIENTÍFICOS – IDENTIDADES PEDAGÓGICAS BASEADAS NAS DISCIPLINAS

Como já mencionamos, a partir de 1983, em alguns estados, e a partir de 1988, no Brasil, uma série de reformas curriculares são iniciadas e uma variedade de teorias pedagógicas entram em disputa. Professores do ensino médio e ensino superior, políticos, entre outros, elaboram propostas de currículos

5 Essa educação formou um habitus, estruturas de agir e pensar que foram internalizadas e que estão em questionamento, mas ainda não foi capaz de gerar novos habitus, que sejam dominantes na esfera da educação. Uso habitus no sentido de Bourdieu, Chamboredom e Passeron (1999).

que visam sobretudo a democratização do país e a superação do modelo curricular dos governos militares. As experiências de formulações de currículos permitiram a emergência de inúmeras propostas educacionais que, mesmo que divergissem em alguns sentidos, buscavam a superação de uma educação esvaziada de conteúdos e de sentido para os jovens. Daí surgiram modelos de currículos mais próximos dos **currículos científicos**, resgataram-se as disciplinas tradicionais, o papel do professor como intelectual e o papel da escola como transmissora de uma cultura sofisticada, ao menos em termos de discurso e de metas a serem perseguidas. Estou denominando de currículos científicos, sem o adjetivo clássico, porque não ocorre, nesse contexto histórico, movimentos no sentido de retomar a didática tradicional, o ensino de línguas latinas e gregas, enfim, o formato dos currículos que predominaram até os anos de 1960. Destaca-se, ainda, que nenhuma identidade pedagógica específica tornou-se dominante. A elaboração dos dispositivos pedagógicos foi marcada por uma gama variada de teorias e propostas que estão em disputa até hoje. O que podemos identificar como dispositivo dominante foi a politização do discurso pedagógico.

Temos vários dados que indicam o crescente interesse pela inclusão da disciplina nos currículos. Como antecedentes da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) de 1996, temos iniciativas dos Estados de São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, que na década de 1980, realizaram reestruturações curriculares no que se chamava 2.º grau e atualmente é denominado de Ensino Médio. Tais reestruturações procuravam adequar os currículos aos tempos de redemocratização e os *textos recontextualizados* nos órgãos oficiais refletiram a produção da crítica ao regime militar nos centros de pesquisa das universidades.

Sobre a década de 1980 até 1995, temos uma dissertação de Machado (1996) O Ensino de Ciências Sociais na Escola Média, defendida na FEUSP, que trata dos debates, dos processos de formulação de propostas para a sociologia no 2.º grau, em São Paulo; sobre o Paraná, temos a dissertação da professora Correa (1993), o artigo da professora Guelfi (1994); textos de Meksenas (1995), que sistematizam as tendências didáticas no ensino da sociologia no momento de retorno das possibilidades de inclusão dessa disciplina. Os documentos das Secretarias de Educação do Estado de São Paulo (1986) e do Estado do Paraná (1994) que elaboraram propostas de conteúdos de Sociologia para o Ensino Médio (naquela época denominado de 2.º Grau), entre outros.

No Rio de Janeiro o processo inicia-se em 1991, com encontros para estabelecer regras sobre o ensino de sociologia, uma vez que a constituição do Estado do Rio de Janeiro, de 1989, tornava essa disciplina obrigatória. No Espírito Santo, o processo se iniciou em 1994 em torno da elaboração de leis que tornassem a disciplina obrigatória, os debates se estenderam até 2001, quando foi derrubado o veto do governador José Ignácio Ferreira ao projeto de lei estadual que estabelece obrigatoriedade do ensino de

sociologia e filosofia no ensino médio, Lei nº 6.649, de 11 de abril de 2001. Porém, ao contrário do que se esperava, a aprovação da lei não teve maior efeito, talvez somente pela desmobilização dos que estavam comprometidos com a implantação da disciplina, situação agravada pelo fato de 2002 ter sido ano eleitoral.

No Pará, também a Constituição Estadual incluiu a sociologia obrigatoriamente nos currículos e desde então tem ocorrido a expansão da disciplina nas escolas.

Podemos identificar uma série de movimentos em torno de reformulações curriculares em diferentes unidades do país, que vão persistir, como rotina a cada início de novos governos, numa eterna “modernização” da educação. Até aqui a questão da sociologia no ensino médio estava pautada mais em debates locais, nos estados. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em dezembro de 1996, impulsionará o debate para o âmbito nacional.

CURRÍCULOS DAS COMPETÊNCIAS - IDENTIDADES PEDAGÓGICAS BASEADAS NAS REGIÕES DOS CONHECIMENTOS

O fato da LDB de 1996 mencionar no artigo 36, que ao final do Ensino Médio o aluno deverá ter conhecimentos de filosofia e sociologia, teve uma repercussão nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), em 1999.

Entretanto, esse processo foi atropelado pelo crescimento de uma concepção de **currículo baseado no desenvolvimento das competências** e que retoma a idéia de **currículos regionalizados**, ou seja, baseados em conhecimentos aplicados á realidade imediata. Interrompe-se, na maioria dos Estados o sentido de elaboração dos **currículos científicos**.

Essa “pedagogização” dos conhecimentos foi apontada por Bernstein (2003) como uma tendência dominante na Europa dos anos de 1990. Ropé e Tanguy (1997) também demonstram o quanto essa noção de competências está ligada à uma reorganização do trabalho no capitalismo contemporâneo e o quanto os currículos se prendem às necessidades imediatas da reestruturação do trabalho, da sociedade de consumo e do cotidiano dos alunos. Isso significa o empobrecimento dos conteúdos, simplificações, modificações essenciais da ciência. Uma miscelânea de posições e disposições se confrontaram nesses anos: propostas da pedagogia histórico-crítica, da educação popular freireana ou não, pedagogias liberais autonomistas, resgate de Dewey, sócio-construtivismo, entre outras. No limiar de 1996, tudo isso seria

resumido em tendências ecléticas que afirmavam que tudo era válido, desde que em currículos flexíveis⁶. A nova LDB de 1996, o decreto 2.208 de 1997 (que regulamenta o ensino profissionalizante), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, de 1998 e, assim por diante, consagraram os currículos do modelo das competências. O terceiro tipo seria então esse **Currículo das competências**.

Esse discurso consagrou o individualismo pedagógico, a desqualificação disciplinas tradicionais e das ciências de referência. Psicologizou o processo de ensino-aprendizagem e valorizou os **procedimentos de motivação em detrimento dos procedimentos de ensino de alguma coisa para alguém**. O professor ganha um papel para além de técnico, um papel de “entretendedor”, como se fosse um apresentador de auditório. O professor mais animado, mais alegre e criativo passa a ser o “bom” professor. Passamos do ideal de professor técnico para o ideal de técnico-entretendedor. Isso não foi difícil pois essas propostas seduzem facilmente os professores desavisados⁷.

As disciplinas de maneira geral são desvalorizadas. Mas, algumas são mais prejudicadas. As ciências sociais, mais uma vez, são “ideologizadas” ou psicologizadas. Artes e Educação Física são descartadas dos currículos, porque a idéia das Diretrizes era a de que essas disciplinas se transformariam em projetos e não precisariam constar no rol de disciplinas. Um raciocínio de economista predominou: economizar custos. Assim, faz de conta que determinadas disciplinas transformadas em temas transversais ou em projetos estão sendo contempladas. Mas, de fato, elas não foram contempladas porque as escolas não tinham dinheiro e nem espaço para contratar alguém que se responsabilizasse por esses projetos e atividades. Imaginar que os professores de outras áreas iriam dar conta desses conteúdos foi a atitude mais cínica dos reformadores curriculares dos anos de 1995 a 2002 (MORAES, 1999). Esse modelo não viabiliza a constituição de espaços públicos para os jovens poderem, nas escolas, experienciar a cultura científica, a cultura artística e os sentidos que poderão dar as suas vidas. Essa escola do “aprender a

6 Vide os cursos ministrados em Faxinal do Céu, no período de 1995 a 2002, pela Universidade do Professor, criada pelo Governo de Jaime Lerner. Sobre essa experiência conferir o estudo crítico de Rech (2001), “A Formação do Professor: uma análise de Faxinal do Céu-Pr”.

7 Se continuarmos a rejeitar a escola e os conteúdos científicos vamos continuar sem encontrar uma “função” para o Ensino Médio. Não vamos conseguir visualizar propostas exequíveis para nossos jovens e estaremos declinando de nossa função de educar e de ensinar. Não tenham medo dessa palavra: ensinar. Junto com a depreciação da escola jogamos no lixo o ato de ensinar. Milhares de teorias e de contos de charlatões passaram a disseminar que ensinar alguém é negativo, é errado. Na mesma esteira do “cada um aprende a partir de si” vem a de que “ninguém ensina ninguém” e nós devemos orientar o “aprender a aprender”. Palavras vazias e retiradas de contextos teóricos que, de maneira alguma, pretendiam esse resultado negativo para o ato de ensinar. Conferir a brilhante reflexão de Duarte (1998) em “Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar”.

aprender” a partir do nada, ou ainda da “realidade imediata dos alunos”, “da motivação” e da “autoestima” não elevou o padrão cognitivo de nossa juventude e, por conseguinte, não elevou sua “autoestima”⁸. Além disso, também não criou *cidadãos*, porque para exercer cidadania é preciso saber escrever, ler jornais e compreender, expressar-se oralmente, calcular juros simples e compostos, entre outros⁹.

No currículo das competências a sociologia e as ciências sociais não entram como disciplinas do núcleo comum, mas podem estar na parte diversificada, como disciplinas escolhidas pelas escolas. Por isso a sociologia continua instável, e com dificuldades de se firmar como disciplina escolar. Isso interfere na formação de professores, uma vez que o espaço de trabalho como professor de sociologia não está consolidado. Nos currículos em que a sociologia apareceu dessa forma, o seu ensino foi ministrado predominantemente por professores com formação em áreas tais como a pedagogia, história, geografia, entre outras.

Na maioria dos estados, as reformulações curriculares criaram grupos de discussões sobre a disciplina, tendo a tarefa de elaborar propostas de conteúdos, diretrizes e princípios para o ensino nas escolas. A proposta do Estado do Mato Grosso, assessorada pela professora Kuenzer (2002), relata que a experiência de construção do currículo, em 1997, incluiu a sociologia como disciplina obrigatória. Isso ocorreu porque o grupo que assessorou a formulação do currículo baseou-se no formato das áreas indicadas pelos PCNEM, mas consagrou as disciplinas como eixos de formação. Acácia Kuenzer, que coordenou a proposta tem uma trajetória intelectual ligada ao materialismo histórico, sendo crítica do ensino médio e profissionalizante organizados separadamente. Ela defende a formação integrada, tendo o trabalho como princípio educativo em uma escola unitária, demonstrando ter uma clara influência de Gramsci. É interessante notar, que em Mato Grosso, incluíram a disciplina sem existir cursos de Ciências Sociais, criando uma situação problemática, mas de muitas possibilidades para as ciências sociais naquele estado. Hoje já existe o curso de Ciências Sociais na UFMT.

No Paraná, vários Núcleos de Ensino, reformularam seus currículos em 1997 e 1998, e incluíram a Sociologia nos currículos, em função da LDB de 1996, das primeiras versões dos PCNEM e DCNEM, e do

8 Conferir a pesquisa de Souza (2002), “A crise da Escola Pública: o aprender a aprender”. As reflexões de Duarte (2001) em “Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”, também ajudam a compreender os problemas epistemológicos e pedagógicos dos currículos das competências.

9 Ver os resultados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), 1999, 2000 e 2001. Wassermann (2004) jornalista *fre-lance*, escreveu para o Caderno Sinapse, “Diagnóstico do ensino médio inglês abre discussão para reforma da educação pública”, em função de que os estudantes que chegam às universidades e ao mercado de trabalho não sabem mais se expressar corretamente na linguagem escrita ou fazer operações matemáticas básicas. Frutos de programas escolares incoerentes e confusos e de professores desvalorizados.

fechamento dos cursos profissionalizantes, que no caso do Magistério, deixava um grupo de professoras pedagogas sem função, sendo alocadas nas disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Apesar de existir uma proposta de conteúdos para a disciplina, desde 1994, ela foi ignorada. Cada professor atuava como podia, sem assessoria da SEED-Pr. A marca do período de governo de Jaime Lerner foi a não preocupação com a formação de professores a partir da identidade disciplinar e das ciências de referências. As identidades pedagógicas foram desenvolvidas a partir das teorias da qualidade total. Os cursos para professores, em sua maioria, foram ministrados por empresas especializadas em cursos para gerentes e gestores de empresas (HIDALGO; SILVA, 2001).

No Distrito Federal, a proposta curricular implantada em 2000, incluiu a sociologia nas três séries do ensino médio, na parte do núcleo comum e orienta o ensino com algumas propostas de encaminhamento da disciplina nas três séries. Em Santa Catarina, em 1998, reformulou-se a proposta de 1991.

Já apareceram estudos sobre essas experiências, tais como: Santos (2002), que investigou sobre as representações dos professores sobre o ensino de sociologia e Reses (2004) que investigou as representações dos alunos sobre a disciplina de sociologia, ambos em escolas do Distrito Federal. Sarandy (2004), que concluiu sua dissertação de mestrado com o título *A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil*, defendida no programa de pós-graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ, em setembro de 2004, analisa os Manuais de Sociologia ou livros didáticos mais adotados nas escolas, apontando que cumprem uma função importante nesse retorno fragmentado da disciplina às escolas, mas que deixam lacunas em termos de operacionalidade pedagógica.

Ocorre, ainda, a inclusão da sociologia em provas de vestibulares. 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 inclusão da sociologia em provas de vestibulares precisa ser melhor estudada, mas, observa-se que no caso de Londrina-PR ela entra pela via da noção de competências, do currículo organizado em função das noções e não das disciplinas. Se olharmos as provas do vestibular da UFU (1998, 2000) e da UEL (2003, 2004), podemos verificar que na UFU as questões são mais disciplinares e na UEL, sobretudo na prova de conhecimentos gerais, as questões são mais tematizadas, como conhecimentos aplicados de interpretação da realidade.

O problema da compreensão de currículos por noções, competências, temas e módulos é que pode se resvalar para generalidades sem identidades disciplinares claras, não levando o aluno a se apropriar dos instrumentais e dos fundamentos das ciências. O currículo disciplinar pode, por sua vez, resvalar para conhecimentos sem significados para os jovens, porque muito voltados para as discussões narcíseas

das disciplinas. Encontrar um modo de ensinar e organizar os currículos que não caia em nenhum desses extremos é um dos desafios epistemológicos no contexto de institucionalização da sociologia como disciplina escolar.

AS REFORMULAÇÕES ATUAIS E O EMBATE ENTRE POSIÇÕES: CURRÍCULOS POR COMPETÊNCIAS VERSUS CURRÍCULOS CIENTÍFICOS

A construção de uma compreensão mais ampla sobre esse processo, de inclusão da sociologia nos currículos do ensino médio, chegou em uma nova fase, a partir do documento do MEC, de 2004, intitulado *Orientações Curriculares do Ensino Médio*, demonstrando um novo patamar de definições de princípios para a reformulação curricular e, conseqüentemente, para o ensino de sociologia. Neste documento, Moraes, Guimarães e Tomazi (2004), elaboraram uma crítica aos PCNs-Sociologia e às DCNEM, pontuando novas posições sobre o papel da sociologia nos currículos do Ensino Médio. Defenderam que a sociologia fosse compreendida como disciplina do núcleo comum do currículo e que se faça um esforço de elaboração de propostas de conteúdos e de metodologias de ensino sintonizadas com os sentidos do Ensino Médio, da juventude e das escolas, ou seja, propostas adequadas aos propósitos de formação dos adolescentes, jovens e adultos que estarão no Ensino Médio nos próximos anos.

Como resultado desse processo de redefinição constante dos currículos do ensino médio desde os anos de 1980, o debate chegou a uma fase de crítica oficial ao modelo de currículo das competências, mas não unívoca. A “esquizofrenia” do Governo Lula (2003-2006 / 2007-2010) e de muitos governos estaduais, em termos de direção clara sobre os projetos sócio-políticos desejados, reflete-se também no campo da reformulação da educação. Como direção do MEC houve só nos três primeiros anos mudanças radicais em termos de formuladores das políticas educacionais. Até fevereiro de 2004, a chefe da Secretaria do Ensino Médio era a prof.^a Marise Ramos que possui publicações que fazem críticas ao currículo orientado pelas noções de competências (RAMOS, 2004). O material organizado por Ciavatta e Frigotto (2004), contém inúmeros textos de vários educadores, pesquisadores brasileiros levantando elementos para delinear um Ensino Médio que rompa com a dualidade entre formação geral e para o trabalho, até agora, predominante em nosso país. Além disso, há vários textos reforçando a necessidade de superação das DCNEM (1998) e dos PCNEM (1999).

O próprio texto já mencionado, elaborado por Moraes, Tomazi e Guimarães (2004), publicado no documento *Orientações Curriculares do Ensino Médio*, constitui-se em uma proposta de rompimento

com os PCNEM e sobretudo com as DCNEM. Há uma compreensão de que a sociologia só será uma disciplina escolar em um modelo curricular que valorize as ciências de referências.

Essa equipe de elaboradores das novas *Orientações Curriculares Nacionais*, coordenada pelo prof. Amaury César de Moraes, provocou um debate no interior do MEC. Em 2005, Moraes elaborou um Parecer detalhado sobre a legislação educacional, desde a LDB de 1996 até as DCNEM (1998). Nesse Parecer consegue explicitar que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998 não estava cumprindo a LDB, pois não garantia que os currículos, de fato, ofereceriam os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, apenas como temas transversais¹⁰.

Esse Parecer (2006) entrou na pauta das reuniões da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em abril de 2006. Um amplo debate disseminou-se pelo país, alimentado pelas diferentes associações sindicais e científicas de sociólogos e filósofos com o intuito de sensibilizar os conselheiros. O prof. Amaury César de Moraes reuniu-se algumas vezes com o conselheiro e sociólogo César Callegari, que tornou-se o porta voz nas reuniões do Conselho Nacional de Educação, informando-o da situação da sociologia nos diferentes estados e da legislação da educação.

No dia 7 de julho de 2006 a Câmara de Educação Básica aprovou por unanimidade o *Parecer 38/2007* que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, tornado a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias. A *Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006*, alterou o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, incluindo a filosofia e a sociologia como disciplinas curriculares obrigatórias. Ainda em 2006 foram publicadas as *Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio-Sociologia*, aperfeiçoando o texto publicado em 2004.

Podemos denominar essa nova tendência de organização curricular de **currículo científico**, que aparecia lá nas propostas da década de 1980 e foi atropelado pelas reformas após a LDB de 1996.

Em que tipo de escola esse modelo curricular faz sentido? Na Escola Republicana? Na Escola Unitária?¹¹ Que papel o ensino Médio deverá cumprir nessa proposta de escola? Formação integrada – Ensino para o Trabalho?

10 Em 24/11/2005, foi protocolado no Conselho Nacional de Educação o Ofício nº 9647/GAB/SEB/MEC, de 15 de novembro de 2005, pelo qual o Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação encaminhou, para apreciação, documento anexado sobre as “*Diretrizes curriculares das disciplinas de sociologia e filosofia no ensino médio*”, elaborado pela Secretaria com a participação de representantes de várias entidades.

11 A idéia de Escola Unitária aparece nos documentos do Acre e do Paraná.

Existem inúmeras propostas em disputa nesse momento e a inclusão da sociologia e a efetividade do seu ensino dependerá do modelo de ensino médio, de currículo e de financiamento que serão vitoriosos no desfecho dos embates. Eu penso que a sociologia teria mais chances de consolidação como disciplina escolar em currículos científicos, para um ensino médio de formação integrada e com financiamento federal e estadual garantido. Ao contrário, a sociologia seguirá instável, entrando de diferentes formas nos currículos dos Estados ou dos municípios, em provas de alguns vestibulares, enfim, a fragmentação persistirá.

E COMO FICAM AS LICENCIATURAS E OS NOSSOS CURRÍCULOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS?

Embora este artigo não trate especificamente de formação de professores, gostaria de lembrar que um dos problemas do ensino de sociologia nas escolas é o não compromisso dos cursos de Ciências Sociais com a formação de professores para o ensino médio. Não é novidade que a licenciatura é negligenciada nos cursos, desvalorizada e deixada de lado. Basta observar os debates após a exigência das 800 horas de estágio e prática de ensino, de 2001. Questões do tipo: como sustentar um curso de licenciatura nessa situação precária de oportunidade de trabalho? Como organizar um curso de licenciatura com professores que não concordam com a inclusão da disciplina nas escolas? O artigo do prof. Lopes, publicado na Revista Mediações de 2001 (p. 123), indica esses questionamentos, bastante pertinentes. Contudo, indica também que seria mais cômodo deixar a definição sobre a manutenção das licenciaturas a cargo de cada região e instituição (LOPES JR., 2001). Mesmo no caso da UEL, o autor defende que a licenciatura se separe do bacharelado, constituindo-se em um projeto político pedagógico autônomo. No caso das unidades da federação em que não existir sociologia no ensino médio a licenciatura deveria ser extinta.

Posição diferente apresentam as professoras Maria Valéria Barbosa e Sueli Guadalupe Mendonça, em artigo de 1999, elas afirmam: “Fica claro, portanto, que a preocupação da universidade não pode ser apenas com o processo de formação dos professores, mas com todo o universo de definição das políticas públicas da área educacional” (BARBOSA; MENDONÇA, 1999, p. 4).

Na mesma direção Cohn (2001, p. 40), afirma: “Diga-se de passagem que é uma tarefa política urgente a recuperação da consciência pública de que a dedicação ao ensino de segundo grau é tarefa fundamental e honrosa, e que à USP cabe retomar sua vocação de formar os formadores de cidadãos!”

Existem outros posicionamentos, mas destaco esses para ilustrar que não será fácil definir orientações para a formação de professores de sociologia diante de tantas formas de conceber a relação das ciências sociais com a educação básica. Há uma clara tentação de para preservar o campo das ciências

sociais nos distanciarmos dessa tarefa dupla: intervir na elaboração das políticas educacionais, pensar a sociologia como disciplina escolar e na formação dos professores para o ensino médio.

UMA AGENDA PARA PENSAR A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Pensar o ensino de sociologia no ensino médio passa pela nossa compreensão sobre a educação, ou seja, sobre que tipo de educação desejamos. E isso não é fácil de ser definido porque depende do embate, do conflito entre inúmeros projetos de sociedade em disputa entre nós cientistas sociais, entre os grupos que têm acesso aos aparatos do estado, que definem as políticas, entre os professores das redes pública e privada, e assim por diante. Pensem em como tem sido difícil definir os currículos de ciências sociais nas universidades. Quanto debate!

Assim, o papel da sociologia na formação dos adolescentes e dos jovens dependerá do tipo de escola, de ensino médio e de currículo que iremos definir ao longo da história.

Entretanto, alguns critérios podem ser acordados em termos de pressupostos e metodologias de ensino que orientem a seleção de conteúdos e dos recursos e técnicas a serem desenvolvidos nas escolas: por exemplo, o acúmulo de conhecimento das ciências sociais sobre a juventude, a escola, o trabalho, entre outros, tanto servem para definir conteúdos como para orientar as didáticas de ensino. O quê e como ensinar os jovens e adolescentes, é a pergunta central

Quanto aos livros didáticos, manuais, entre outros, as universidades e os cientistas sociais serão instados a se dedicar a esse tipo de produção. É, por isso, que o argumento de que não se deveria incluir a sociologia no ensino médio por não existirem materiais se mostrava equivocado¹². É preciso que a disciplina se consolide nos currículos para que se estimule a produção de materiais didáticos, assim como para que mais graduandos concluam a habilitação de licenciatura e que se interessem pelo ensino médio. Assim também demonstra-se equivocada a defesa de extinção das licenciaturas em ciências sociais! Sem elas, o argumento de que não há professores se fortalece nas justificativas sobre a não inclusão da sociolo-

12 Utilizo o termo “equivocado” e “equivoco” tendo como pressuposto o debate sobre as justificativas para não incluir a sociologia no ensino médio. Evidentemente, para os que discordam da inclusão da disciplina nos currículos das escolas, os argumentos não podem ser avaliados de forma simplista e não caberia afirmar que são equivocados ou não. Um debate de outra natureza seria pertinente.

gia no ensino médio¹³. Note-se que as armadilhas são perigosas de todos os ângulos pelos quais se queira se distanciar ou “resolver” o problema.

Por último, quero reafirmar que a sociologia deve fazer parte dos currículos, mas não de qualquer tipo de ensino médio ou de qualquer currículo. Pensar na sociologia no currículo de ensino médio, nos obriga a pensar antes de mais nada, na educação brasileira, no papel do ensino médio e na formatação de seus currículos. É uma tarefa fundamental para os cientistas sociais abrigados nos departamentos das universidades públicas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982

BARBOSA, V; MENDONÇA, G. de L. **Licenciatura em Ciências Sociais: problemas e perspectivas**. Marília: UNESP, 1999. Mimeografado.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. n. 120, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100-157420030003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 maio 2005.

BOMENY, Helena M. B. Educação Moral e Cívica: uma experiência de socialização política. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 151-170, 1980.

BOURDIEU, Pierre. A Gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001. p. 59-73.

13 Diga-se de passagem que o número de inscritos nos últimos concursos para professores de sociologia no Pará, em Santa Catarina e no Paraná podem desmentir esse dado. No caso do Paraná, em 2004, abriram-se 165 vagas para professores com licenciatura em Ciências Sociais para a disciplina de Sociologia, e inscreveram-se 844 professores; uma concorrência geral de 5 candidatos por vaga. Em alguns Núcleos de ensino, a concorrência chegou a 20 candidatos por vaga, como é o caso de Londrina/PR.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean- Claude. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394 20, de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**: área Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: CNE, 1999.

BRASÍLIA. Secretaria de Educação. Departamento de Pedagogia. **Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal – ensino médio**: referenciais curriculares para o ensino de sociologia na rede pública do Distrito Federal. Brasília, 2002.

_____. **Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal – ensino médio** (versão experimental). Brasília, 2000.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC: SEMTEC, 2004.

COHN, Gabriel. Dos riscos que se corre nas Ciências Sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v.13, n.1, p.39-47, maio 2001.

CORREA, Lesi. **A Importância da disciplina Sociologia, no currículo de 2º. Grau**: a questão da cidadania, problemas inerentes ao estudo da disciplina em 2 escolas oficiais de 2º. Grau de Londrina-PR. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 20 dez. 2004.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

GIGLIO, Adriano Carneiro. **A Sociologia na escola secundária**: uma questão das Ciências Sociais no Brasil-anos 40 e 50. 1999. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GUELF, Wanirley Pedroso. **O perfil do ensino da sociologia no segundo grau na rede pública do Estado do Paraná (1983-1993)**. Curitiba: UFPR, 1994. mimeografado.

_____. **A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

HIDALGO, Angela M.; SILVA, Ieizi L. F. (Org.). **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES JUNIOR, Edmilson. O Curso de Ciências Sociais também é como um lago. **Revista Mediações**, Londrina, v. 6, n. 2, p. 179-223, jul./dez. 2001.

MACHADO, Olavo. **O ensino de ciências sociais na escola média**. Dissertação (Mestrado) – FE-USP, São Paulo, 1996.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação. **Novas perspectivas para o ensino médio**. Cuiabá: SEED, 1997.

MEKSENAS, Paulo. O ensino de sociologia na escola secundária. In: GRUPO DE PESQUISA EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO. **Leituras & Imagens**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 1995.

MEUCCI, Simone. **Os manuais de sociologia de 1931 a 1940**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2000.

MORAES, Amaury. Por que sociologia e filosofia no ensino médio? **Revista de Educação**, São Paulo, n.10, p. 50-52, abr. 1999.

MORAES, Amaury César; GUIMARAES, Elisabeth Fonseca; TOMAZI, Nelson Dácio. Sociologia. In: BRASÍLIA. MEC. SEB. Depto. de Políticas de Ensino Médio. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2004. p. 343-372.

PACHECO FILHO, Clovis. **Dialogo de surdos**: as dificuldades para a construção da Sociologia e de seu Ensino no Brasil. 1994. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PAOLI, Niuvenius J. **As relações entre Ciências Sociais e Educação nos anos 50/60 a partir das histórias e produções intelectuais de quatro personagens**: Josildeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão e Oracy Nogueira. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **Currículo básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Educação. Departamento de 2.º grau. **Proposta curricular de sociologia para o ensino de 2.º grau**. Curitiba, Secretaria de educação, 1994.

PENTEADO, Heloisa Dupas. O sociólogo como professor no ensino de 1.o. e 2.o. grau. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 7 n. 2, p. 85-96, 1981.

PINTO, L. A. Costa **O Ensino de Sociologia na Escola Secundária**. Tese de Concurso à docência livre de Sociologia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro, 1947. mimeo.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC: SEMTEC, 2004, p.37-52.

RECH, Pedro Eloi. A formação do professor: uma análise de Faxinal do Céu-Pr. In: HIDALGO, Ângela M.; SILVA, Ileizi L. Fiorelli. **Educação e estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 1990. Londrina: EDUEL, 2001, p.291-333.

RESES, Erlando da Silva. **...e com a palavra: os alunos**: estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. Proposta programática do ensino de sociologia e sociologia da educação. In: _____. **Proposta curricular**: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º e 2º graus e educação de adultos. Florianópolis: SEE/SC, 1991. p. 48-49.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no ensino médio**: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de sociologia – 2.º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1986. 34 p.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola**: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. **Sociologia da sociologia da educação**: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

SOUZA, Regina Magalhães. A crise da Escola Pública: o aprender a aprender. **Plural**, São Paulo, n. 9, p.103-120, 2002.

WASSERMANN, Rogério. Diagnóstico do ensino médio inglês abre discussão para reforma da educação pública. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 jul. 2004. Caderno Sinapse.

XAVIER, Libania Nacif. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no Projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais CBPE / INEP / MEC (1950-1960). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

Trajetórias da Sociologia Brasileira: considerações históricas

Tânia Elias M. Silva – UFSE

RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados parciais de um estudo mais amplo sobre as trajetórias da Sociologia no Brasil, identificando obras, autores, documentos produzidos, cartas, relatórios de viagem, fotografias, documentários que fazem parte de nosso acervo sociológico, desde a fase considerada pré-sociológica, ou pioneira, até sua institucionalização. O presente texto apresenta uma visão panorâmica da trajetória desta ciência, numa perspectiva mais descritiva que interpretativa da fase considerada “Pioneira” da Sociologia no Brasil, e trás os resultados de reflexões decorrentes das leituras já realizadas, com o objetivo de contribuir para o debate e a pesquisa.

Palavras-chave: Sociologia. Sociologia no Brasil. Pioneirismo sociológico no Brasil.

ABSTRACT

This paper presents a partial result of a biggest study about the Brazilian Sociology's trajectory aimed to identify books, authors, letters, travel reports, pictures, documentaries and all kind of production that composes the Brazilian sociological patrimony. This paper aims to contribute to both the debate and the research about Brazilian Sociology by the description of the sociological stage called “pioneer”.

Keywords: Sociology. Brazilian sociology. Brazilian sociological pioneership.

O presente artigo apresenta os resultados parciais de um estudo mais amplo sobre as diferentes trajetórias da Sociologia no Brasil, identificando obras, autores, documentos produzidos, cartas, relatórios de viagem, fotografias, documentários e depoimentos que fazem parte de nosso acervo sociológico desde a fase considerada pré-sociológica, ou pioneira, até o início deste século. O texto apresenta uma

visão panorâmica da trajetória da Sociologia no Brasil da fase considerada “Pioneira”,¹ numa perspectiva mais descritiva que interpretativa.

Não se trata, portanto, de um trabalho específico de análise das idéias sociológicas, e sim de apresentar o resultado de reflexões decorrentes das leituras já realizadas, no sentido de subsidiar os pesquisadores interessados no tema, fomentar o debate e a pesquisa.

UMA CIÊNCIA DOS TEMPOS MODERNOS

A sociologia estrutura-se como ciência em meados do século XIX, é uma ciência da modernidade, surgida da necessidade de melhor compreender e interferir nas mudanças decorrentes do novo estágio de desenvolvimento do capitalismo que abalaram de forma violenta a sociedade europeia, impondo novos valores, hábitos, crenças, formas de governo e relações sociais. Em 1887, a Sociologia foi reconhecida como tal – *uma ciência* – pela Universidade de Bordeaux na França, na Faculdade de Educação, que determinou que os currículos dos cursos de Pedagogia naquele ano passariam a ter Sociologia. Para a cátedra da disciplina foi indicado como docente titular na época, “um jovem educador, então com 28 anos, bem conhecido entre nós, chamado Emile Durkheim” (CARVALHO, 2006, p. 1).

O percurso histórico da sociologia está diretamente ligado e responde as necessidades de compreensão e explicação da vida social, mas não como mera especulação e sim como uma forma de ater-se a realidade concreta, buscando intervir na mesma. Pensar a vida social buscando deslindar a trama das relações sociais que a permeiam, entendendo as diferenças peculiares a cada momento histórico, marca o começo da empreitada e delimita a trajetória da nova ciência.

A preocupação em observar a vida social é anterior à consolidação da Sociologia como ciência, mas observar, descrever, supor, idealizar não respondia mais as necessidades do século XIX, frente às rápidas mudanças que se faziam visíveis na vida social. Eram novos desafios que traziam em seu bojo a necessidade de uma explicação causal dos fenômenos em evidencia e de respostas para a busca de soluções. Os velhos paradigmas da ordem social, onde os lugares de cada um nas esferas de participação social, estavam a priori definidos, não mais davam conta da tarefa.

1 O presente texto se baseia em resultados preliminares de uma pesquisa intitulada As múltiplas trajetórias da Sociologia no Brasil: dos pioneiros à atualidade, que vem sendo desenvolvida pelo Núcleo de Pesquisas e Estudos Itinerários intelectuais, imagem e sociedade da UFS e conta com pesquisadores de diferentes instituições de ensino.

As mudanças se faziam céleres e a máquina do progresso em direção a uma nova ordem social já havia sido acionada sem que as pessoas se dessem conta do fato, sem que tivessem tempo para compreender todo o movimento de ebulição social. Greves, desemprego e inchaço de cidades despreparadas para receber um contingente cada vez maior de população que expulsa do campo buscavam meio de vida nas cidades, que se viam inchadas do dia para a noite, são alguns dos problemas que desafiavam os gestores da sociedade. Cidades que surgiam e cresciam num abrir e fechar de olhos, conforme as fabricas enguldeiras de mão de obra fossem surgindo.

O desenvolvimento do modo de produção capitalista instituiu uma nova ordem econômica e social responsável por transformações radicais no modo de vida, gerando uma série de violências contra a vida, em especial dos trabalhadores, e um novo estatuto social era exigido a cada momento. As transformações decorrentes do novo modo de produção tinham o mesmo efeito do despertar de um vulcão, que revoluciona tudo a sua volta.

Nas cidades para onde afluíam as levas de trabalhadores rurais expulsos do campo havia carência de moradias, emprego, segurança e assistência de toda ordem aos novos moradores urbanos, antes servos da gleba, agora sujeitos a servidão das fábricas, sem nenhuma garantia, entregues a própria sorte. A vida, antes regulada pelos fenômenos naturais que marcavam o tempo do plantio e o da colheita, passou a ser regulada por uma máquina perversa que limitava as necessidades humanas ao mover de um ponteiro de relógio que determinava a hora de começar e de parar de trabalhar.

O mundo parecia ter virado de ponta cabeça, como entende-lo? Como explica-lo? Como propor medidas de intervenção que buscassem um ordenamento do aparente caos? Este é o cenário em que a sociologia – uma nova ciência surge.

A PERIODIZAÇÃO: DIFERENTES OLHARES

No Brasil, desde o final do século XIX, as idéias decorrentes desse novo campo de conhecimento haviam penetrado nos círculos intelectuais, fazendo efervescer os debates sobre a nova ciência, que só foi introduzida como disciplina obrigatória nos currículos escolares no início do século XX, com o decreto de 1925 da reforma Rocha Vaz, que instaurou a obrigatoriedade da Sociologia nos cursos ginasiais.

Conforme esclarece Silva (1997) em seu estudo sobre o pioneirismo sociológico no Brasil:

O Decreto que instalou esta cadeira foi o de nº 16 782 de 13 de janeiro de 1925, que criou o Departamento Nacional de Ensino, vinculado ao Ministério da

Justiça e Negócios Interiores e que criou também, no sexto ano ginasial, a cadeira de Sociologia, que ficou no Rio de Janeiro a cargo do professor Delgado de Carvalho.

Contudo, somente com a Reforma Campos, que criou os cursos preparatórios para as faculdades e que colocou esta disciplina como obrigatória (SILVA, 1997)², é que a mesma irá ganhar o grau superior das escolas secundárias.

Apesar de seu reconhecimento oficial e de sua introdução como disciplina obrigatória dos currículos escolares só ocorrer em meados da década de vinte do século passado, os estudos e os debates em torno do campo de conhecimento sociológico antecede a sua oficialização. Segundo Azevedo (1994) é possível entrever em vários documentos escritos no século VIII e início do XIX, pelos viajantes, cronistas, naturalistas e até mesmo clérigos e religiosos que por aqui passaram valiosas contribuições para este campo do conhecimento, embora sem os rigores do método e a preocupação científica.

Como atesta Azevedo, o Brasil vai sendo descoberto e desvendado a partir do registro que esses estudiosos fizeram, é sob a lente destes estudiosos e/ou cronistas que a vida social no Brasil vai sendo arquivada nos relatos e é graças a estes arquivos que hoje podemos ter diferentes leituras acerca de nossa formação social.

Peças de valor documental, documentos de toda ordem, narrativas de viajantes, cartas e crônicas de missionários, aí avultam, sobretudo nos dois primeiros séculos, em tal abundância que, apenas publicados ou mais difundidos, atraíram historiadores, etnólogos e sociólogos empenhados na reconstituição de nossa história, no estudo de culturas primitivas ou na análise da estrutura social e econômica da sociedade colonial (AZEVEDO, 1994, p. 409).

Este precioso acervo documental divulgado no início deste século, através da reedição de várias obras, passa a ser de grande interesse para os historiadores e cientistas sociais em geral. Graças a estes documentos muitas culturas e realidades já extintas puderam ser alvo de estudos e alargaram desse modo novas interpretações sobre a formação social brasileira, bem como sobre o nosso meio natural.

2 A lei que colocou a Sociologia como obrigatória foi a de n. 19 890 de 1931 (SILVA, 1997).

Azevedo assevera, com muita propriedade, que esses documentos foram responsáveis por um renascimento dos estudos históricos no campo da antropologia e da sociologia, cuja investigação científica tinha por objeto a sociedade colonial e as culturas primitivas já extintas ou ainda remanescentes. Um ponto a ressaltar é que esses estudos proliferaram como frutos de uma fase de intensa atividade editorial, que pôs ao alcance dos leitores em geral o que até então era privilégio de bibliófilos ou pesquisadores obstinados (AZEVEDO, 1994).

A referência a este fato é de suma importância quando estudamos a formação do pensamento sociológico no Brasil, pois embora a sociologia como ciência autônoma, com objeto e método próprio, chegue ao país por influência européia no final do século XIX, vinda da França, berço do positivismo Comtiano, os primeiros pensadores sociais antecederam esta fase e, sem sombras de dúvida, formaram o alicerce com o qual se cimentarão os primeiros estudos tidos como “sociológicos” no país.

A primeira fase da evolução do pensamento sociológico na América Latina é apontada por Roger Bastide e Rex Hoper (apud AZEVEDO, 1994) como a dos relatos feitos nos três primeiros séculos da colonização, ou seja, por todo o período colonial, também denominado de “período dos mitos” (AZEVEDO, 1994).

Relatos, cartas, crônicas que evocam a vida dos índios, suas instituições, bem como o *modus vivendi* da sociedade colonial e, mesmo a fauna e a flora típicas das terras brasileiras, formam um valioso conjunto documental de pesquisa sobre a realidade brasileira nos seus três primeiros séculos de colonização. Embora de caráter quase sempre pré-científicos no que tange aos critérios analíticos, são elucidativos e preciosos como acervo empírico, muitos dos quais preciosos registros etnográficos.

Ribeiro ao escrever a introdução do livro *A Fundação do Brasil* (1992), intitulada *A Invenção do Brasil*, enfatiza a importância que os documentos e registros variados deixados pelos viajantes que por aqui passaram, interpretes atônitos diante do inusitado, representam para o conhecimento de nosso processo formador. São um rico legado para se entender **como se constrói uma nação contra a vontade de um povo que a habitava originalmente**. Através desses documentos é possível compreender a tragédia e o drama dos que **no seu desfazimento, fizeram à nação brasileira**.

A partir da segunda metade do século XIX vários são os temas que preocupam os estudiosos em compreender a realidade nacional, todos *pari passu* aos problemas de sua época, como o branqueamento racial, o problema da mão de obra e a imigração estrangeira, o sentido de nação, entre outros. Destacam-se entre os trabalhos produzidos as contribuições de Nina Rodrigues (1862-1905), Euclides da Cunha (1866-1909), Oliveira Vianna (1883-1951), Manoel Bonfim (1868-1932), Alberto Torres (1865-1917), Roquette-Pinto (1884-1950), que trouxeram à tona de forma muitas vezes antagônica a questão da raça e o problema imigratório como solução para o desenvolvimento da nação.

Gilberto Freyre, no início dos anos de 1930, irá se contrapor às idéias da superioridade racial e contribuir para desmoralização científica do racismo através de obras como *Casa Grande e Senzala* (1933), *Sobrados e Mucambos* (1936) e *Nordeste* (1937). Desta mesma época destacam-se as obras de Caio Prado Júnior (1933) *Evolução Política do Brasil* e de Sérgio Buarque de Holanda (1936) *Raízes do Brasil*.

Conforme esclarece Nogueira (1981, p. 192-193) a respeito desses trabalhos e a trajetória da Sociologia no Brasil:

[...] são os grandes marcos da renovação da historiografia nacional que, afastando-se do estilo tradicional de obras cheias de datas e nomes e de tom encomiástico e triunfalista, de que os trabalhos do Visconde de Porto Seguro constituíam o grande paradigma, converge com a Sociologia no esforço de compreensão do processo de formação da sociedade nacional. Ademais, as obras de Caio Prado Júnior e as de outros historiadores e sociólogos de orientação dialética substituem a perspectiva elitista tradicional.

A trajetória da Sociologia no Brasil desde os seus primórdios, quando ainda era praticada de forma autodidata e confundia-se com outras disciplinas, com a literatura e o jornalismo, tem tido pelos estudiosos no assunto diferentes parâmetros de periodização.

Alguns autores, como Pinto Ferreira (1957), dividem a história da Sociologia em três fases: a primeira abrangeria o Brasil Império até os primeiros anos da República. O segundo iria até meados da década de trinta com o estabelecimento das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e os primeiros cursos de formação de cientistas sociais no país, em especial a Universidade de São Paulo, a Escola Livre de Sociologia e Política, também em São Paulo, e a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, ex-Universidade do Distrito Federal e atual UFRJ, e um terceiro que se iniciaria a partir desta época.

Azevedo em seu livro *Princípios de Sociologia* (Edições Melhoramentos: São Paulo, 9ª ed., 1958) apresenta uma síntese histórica da Sociologia no Brasil na qual distingue três fases: A primeira iria da segunda metade do século XIX, até 1928, e seria anterior ao ensino e a pesquisa; a segunda é marcada pela introdução da Sociologia em escolas do país (1928-1935), e a terceira teria início em 1936, marcada pela associação do ensino e da pesquisa, nas atividades universitárias. De acordo com Azevedo (apud SOUTO MAIOR, 2003):

No primeiro período - o mais dilatado de todos, surgem, a longos intervalos, estudos e trabalhos em que aparecem, na interpretação da história geral ou

literária das idéias e tendências sociológicas, orientadas em direções diversas. São obras antes literárias e históricas do que sociológicas, em que já acusa uma penetração maior ou menor, geralmente superficial, do espírito e das idéias correntes da ciência social, ainda em formação, dominantes nos meados do século XIX.

Cândido (apud SOUTO MAIOR, 2003) delimita sua periodização da Sociologia no Brasil em dois períodos que considera como bem configurados: de 1880 a 1930, seria o primeiro e 1940 o segundo, sendo que de 1930 a 1940 teríamos uma fase intermediária de transição. Afirma Cândido:

No primeiro, é praticada por intelectuais não especializados, interessados principalmente em formular princípios teóricos ou interpretar de modo global a sociedade brasileira. Além disso, não se registra o seu ensino, nem a consciência da pesquisa empírica sobre aspectos delimitados da realidade presente. Depois de 1930 ela penetra no ensino secundário e superior, começa a ser invocada como instrumento de análise social, dando lugar ao aparecimento de um número apreciável de cultores especializados, devendo-se notar que os primeiros brasileiros de formação universitária adquirida no próprio país formaram-se em 1936. O decênio de 1930, rico e decisivo, pode ser considerado fase transitória para o atual período que, iniciado mais ou menos em 1940, corresponde à consolidação e generalização da disciplina como disciplina universitária e atividade socialmente reconhecida, assinalada por uma produção regular no campo da teoria, da pesquisa e da aplicação.

Souto Maior (2003) em artigo sobre a história da Sociologia em Pernambuco estabelece um período inicial que vai do começo da Escola do Recife, na segunda metade do século XIX, aos anos 20 do século seguinte; um segundo que vai dos anos 20 até os anos quarenta, em que a influência de Gilberto Freyre é marcante, e um último que teria tido início nos anos cinquenta quando a sociologia se institucionaliza definitivamente como disciplina acadêmica, com a criação dos cursos de Ciências Sociais.

Em nossa pesquisa a trajetória da Sociologia no Brasil está delimitada em cinco períodos³, a saber: De meados do século XIX ao início do século XX, temos o primeiro período, aqui denominado de “Pioneirismo”; do início do século XX até meados da década de quarenta, marcado pela abertura da Escola Livre de Sociologia e Política em São Paulo – ELSA (1933), pelo curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo (1934), da Universidade do Distrito Federal (1935), e o da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro (1939), o segundo período denominado de “Institucionalização”⁴; de meados da década de quarenta até 1968, quando é decretado o AI5, pelo Governo Militar, e a produção sociológica brasileira sofre um abalo decorrente da perseguição política e do banimento de parte substancial dos intelectuais e cientistas que faziam ciência social no país, um terceiro período; o quarto período inicia-se a partir de 1968, através dos livros e artigos produzidos fora do país pelos “banidos”, bem como pelos estudos e pesquisas que vão sendo elaborados no Brasil no âmbito interno das instituições de ensino superior e alguns institutos de pesquisa, entre os quais se destaca o CEBRAP. A tônica dominante é a questão da democracia e o regime de exceção instaurado no país pelo golpe militar, boa parte da produção deste período volta-se direta ou indiretamente para esta temática.

Apesar do período castrador da ditadura militar (1964-1985), a ciência não morreu e a investigação sociológica não parou, embora tenha sofrido um constrangimento pelas dificuldades de divulgação e produção, bem como pela diáspora provocada pelas cassações e perseguições e morte de vários profissionais e estudantes, em especial nos anos de 1971 a 1976. É possível aventar se um quinto período não estaria em curso desde o final do século XX e início do XXI, decorrente tanto do processo de redemocratização do país com novos atores sociais em cena, como dos novos movimentos sociais e demandas que surgem no interior da sociedade civil, bem como de questões que se tornam temas relevantes no final do século XX, como é o caso da questão ambiental e dos desafios impostos pela nova urbanidade, entre outros.

Soma-se a estas questões os desafios da crise paradigmática na sociologia e a busca de respostas e explicações para um Brasil contraditório que ainda convive com velhos problemas, contrapostos a novos problemas decorrentes dos desafios colocados pela modernidade/pós-modernidade.

- 3 A divisão estabelecida não tem a pretensão de criar mais uma periodização para se contrapor as existentes, mas sim de atender os marcos estabelecidos como parâmetros do estudo.
- 4 A respeito da institucionalização Oliveira (1995) lembra que nos anos de 30/40/50 falava-se em “profissionalização”, ou seja, em criar profissionais de Sociologia e de Ciências Sociais, sendo o termo “institucionalização” de uso bem mais recente. A criação desses profissionais, ainda segundo a autora, estava, com exceção da ELSA, voltada para a formação docente.

Novos conceitos, paradigmas, autores, pesquisadores, instituições de pesquisas tem dado uma dinâmica significativa ao campo da produção sociológica e das ciências sociais de modo geral na construção da sociologia brasileira. São novos olhares que se debruçam sobre a nossa realidade, buscando compreendê-la à luz dos novos tempos.

SYLVIO ROMERO, TOBIAS BARRETO E A ESCOLA DO RECIFE

Ao estudarem-se os primórdios da Sociologia brasileira, o nome de Sylvio Romero (1851-1914) figura na lista dos precursores desta ciência. Este autor é sempre lembrado pelos estudiosos da história das ciências sociais como o pioneiro, ou a figura mais importante no que tange a introdução da ciência sociológica no cenário intelectual brasileiro. Conforme assinala Povinã (1939, p. 53): “Sylvio Romero representa o Brasil na etapa do evolucionismo spenceriano e, de certo modo a escola de Le Play, como reação antipositivista”. Destacam-se, segundo Povinã, dos escritos de Sylvio Romero as obras: “Ensaio de Sociologia e Literatura (1900), Etnografia Brasileira (1888) e o Brasil Social (1908)” (p. 53).

Povinã (1939) considera Sylvio Romero como o primeiro sociólogo brasileiro e quicá o primeiro sociólogo latino-americano. A polêmica travada contra a tese de Tobias Barreto de que a Sociologia não existia como ciência, é igualmente considerada, por este autor, como a sua maior contribuição à Sociologia.

Pinto Ferreira (1957, p. 138), estudioso da história da Sociologia no Brasil, considera tanto Tobias Barreto como Sylvio Romero figuras precursoras da Sociologia brasileira. Ferreira faz grande menção ao papel vanguardista que representou a “Escola do Recife”, no final do século XIX, quando passa a debater os temas básicos da cultura humana, após “o memorável concurso de Tobias Barreto, em 1882”. Os debates acirrados que foram travados acerca das novas temáticas no campo do conhecimento científico e filosófico, não apenas por Tobias Barreto e Sylvio Romero, mas também por outros intelectuais da época, estavam vinculados às condições histórico-culturais de seu tempo, refletindo o surto científico europeu realizado no século XIX e estreitamente correlacionado com o processo de industrialização e expansão da economia capitalista que varria o ocidente impondo novas idéias, novos hábitos e mudanças na velha ordem.

Uma sociedade urbana vai emergindo no cenário nacional neste período, trazendo no seu bojo valores novos, que vão, paulatinamente, contrapondo-se aos valores mais tradicionais, arraigados nos costumes de uma sociedade de base eminentemente rural, e até então dominantes. O processo de urbanização pelo qual a sociedade brasileira vai passar no início do século, em especial na capital do país e em

alguns outros centros urbanos mais expressivos, como foi o caso de Recife e Salvador, e a partir de meados do século XIX, a cidade de São Paulo, irá gerar novos tipos sociais e uma outra dinâmica social ao país. A análise da sociedade brasileira e sua explicação começa a ganhar novos contornos, novos elementos se fazem presentes na ânsia de entender o Brasil.

Este movimento criou uma nova “mentalidade científica e filosófica” que, no caso brasileiro, passou a atuar profunda e revolucionariamente na transformação da mentalidade brasileira, em especial, nos meios intelectuais e científicos.

Campos, ao discorrer sobre Sá Pereira e a Escola do Recife, refere-se ao papel de destaque que representou Tobias Barreto na discussão das novas temáticas que passaram a insuflar os futuros “bacharéis”. Segundo Campos (1987, p. 13-14) havia uma escola Tobiática:

A verdade é que a Escola do Recife somente nasceu e adquiriu a importância que teve porque em Pernambuco aportou, no início da década de 1860, um mulato sergipano genial chamado Tobias Barreto. Tivesse Tobias ido estudar em São Paulo ao invés do Recife, é quase certo que hoje teríamos uma ‘Escola de São Paulo’ e não uma ‘Escola de Recife’.

Para este autor a vanguarda que surge na Escola de Direito de Recife, a contrapor-se às idéias positivistas que impregnavam os ideais da época, é devida ao brilho e a eloquência de Tobias Barreto e não apenas aos condicionantes sócio-econômicos. Contudo, o próprio Tobias é fruto dos novos ideais que chegam as terras brasileiras soprados pelas aragens das mudanças que se processavam no continente europeu.

Souto Maior (2003, p. 10) é enfático ao afirmar que a chamada Escola do Recife “pode ser considerada sem controvérsia como o marco importante para o início de uma história da Sociologia no estado e, possivelmente, no Nordeste”.

Para este autor é a figura de Tobias Barreto que dá enorme visibilidade ao que se poderia chamar de debate sociológico.

Sem dúvida, o debate ocorre no clima intelectual da Faculdade de Direito do Recife e da divulgação das idéias positivistas. A alegada oposição de Tobias à Sociologia não teria sido mais que oposição ao positivismo. Corresponde, praticamente, àquele primeiro período de que fala Fernando Azevedo (SOUTO MAIOR, 2003, p. 11).

Para Souto Maior o “espírito da Escola do Recife” permaneceu por muito tempo e, ainda na década de 40, se falava na Faculdade de Direito de uma “nova Escola de Recife”. A Faculdade até hoje, segundo o autor, é lembrada como “a casa de Tobias” e continua publicando uma série de trabalhos sobre o movimento.

Afirma Souto Maior (2003, p. 11) a respeito da importância da Escola do Recife e de Tobias Barreto para a difusão das novas idéias:

Se as idéias sociais, filosóficas e jurídicas do sergipano foram ultrapassadas, o seu nome continua a ter um valor simbólico e se pode falar numa Tradição e num espírito que sobrevive até hoje. É bom salientar que essas idéias e esse espírito ultrapassaram o âmbito do Recife e tiveram repercussão nacional, inclusive, pela migração de vultos como Sílvio Romero, Teixeira de Freitas e Bevilácqua, entre outros. Nesse sentido, poderíamos dizer que a Escola do Recife estava à frente de ou emparelhada com outros centros brasileiros de estudo; as Faculdades de Direito eram o carro chefe que os conduziam, correspondendo à realidade social e econômica da época.

Embora os nomes dos sergipanos Tobias Barreto e Sílvio Romero encabechem a lista dos pioneiros da Sociologia no Brasil, devem ser lembrados também os nomes de Miguel Lemos, Benjamin Constant, Alberto Torres, Tavares Bastos, Fausto Cardoso, Artur Orlando, Euclides da Cunha, Paulo Egydio, Florentino Menezes, Vitor Viana, Brandão Júnior, Soriano de Sousa, Lívio de Castro, Alberto Sales, Joaquim Pimenta, Pontes de Miranda, entre outros, embora alguns desses nomes figurem também na fase da institucionalização da sociologia.⁵

Nogueira (1981, p. 193) ao analisar a trajetória da Sociologia no Brasil e valendo-se de escritos de Thales de Azevedo e Antônio Cândido, lembra que:

5 Muitos desses chamados pioneiros estão a merecer um estudo detalhado da vida e obra, pois continuam ignorados pelos estudiosos da Sociologia e foram, sem sombras de dúvida, precursores de uma Sociologia Brasileira. Vide a respeito, Carvalho (1987) e Silva (1997).

Segundo Thales de Azevedo, de 1891 aos primeiros anos do século em curso, o spenceriano Leovigildo Filgueiras deu aulas de Sociologia na Faculdade de Direito da Bahia.

Por sua vez informa Antônio Cândido que, em São Paulo, em 1897 e 1900, o durkheimiano Paulo Egidio de Oliveira Carvalho, docente da Faculdade de Direito, ofereceu dois cursos livres de Sociologia.

Após a proclamação da República houve várias tentativas no sentido de introduzir Sociologia no currículo do curso secundário, o que somente se efetivaria em fins do decênio de 1920, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, por influência de Carlos Delgado de Carvalho, na Escola normal do Recife, por inspiração de Gilberto Freyre e influência de Antônio Carneiro Leão e, pouco mais tarde, em São Paulo, por Fernando Azevedo.

A Sociologia, uma ciência da modernidade, penetrou em solo brasileiro e ganhou adeptos e estudiosos em diferentes pontos de nosso território antes de sua institucionalização, mas pouco ainda se conhece dessas trajetórias intelectuais que não estavam localizadas nos chamados “eixos tradicionais”, ou seja, Rio de Janeiro, Recife, Salvador e São Paulo. É o caso do professor e sociólogo Florentino Teles de Menezes (1886-1959) nascido em Aracaju/SE (SILVA, 1997).

Em 1913, o professor Florentino publica a sua primeira obra **Estudos Chorográfico e Social do Brasil**, em 1926 ingressa no Colégio Atheneu Sergipense como catedrático de Sociologia⁶, portanto na mesma época em que a disciplina passa a ser lecionada no colégio Pedro II do Rio de Janeiro. No concurso de ingresso para o Atheneu Sergipense apresenta as teses: **A influência do clima nas civilizações** e **Estudos de Sociologia: O Processo de Seleção nas Sociedades**, ambas de 1926.

Como afirma Silva (1997, p. 9):

Florentino Menezes pertence ao grupo dos pioneiros das Ciências Sociais no Brasil que, por amor e curiosidade abraçavam a ciência e faziam dela o seu ideal de vida. Ser cientista social no período que antecedeu a institucionalização da

6 Com o decreto de 1925 da Reforma Rocha Vaz, que instaurou a obrigatoriedade da Sociologia nos cursos ginasiais, esta matéria oficializou-se no estado, primeiro nos cursos secundários e, só bem posteriormente chegou aos cursos universitários. Vide Silva, 1997.

sociologia enquanto disciplina acadêmica, antes do interesse econômico por uma profissão bem sucedida, despertava a vontade de vencer desafios em um país ainda imberbe para tal campo.

Em 1931, já como catedrático no Colégio Atheneu escreve **Tratado de Sociologia**, que passa a ser adotado como livro didático. A elaboração da obra é assim justificada pelo autor:

A idéia da publicação deste livro apareceu, como uma síntese das diversas condições que orientavam a iniciação e o desenvolvimento do curso de Sociologia em Sergipe, no ano de 1929.

Inaugurado este curso, compreendi logo a dificuldade extrema em que se encontravam as minhas alunas que eram apenas três, as quais não conseguiram, com a urgência necessária para a marcha regular do ensino, o compêndio então exigido pelo regulamento.

Entretanto, esta dificuldade, no atual momento em que escrevo este prefácio, (Dezembro de 1930) não mais existe, pois o notável sociólogo brasileiro Dr. Delgado de Carvalho resolveu completamente o problema, com a publicação do seu livro Sumário do Curso de Sociologia (MENEZES, 1931, p. 25-26).

Os pioneiros da sociologia brasileira enfrentaram, conforme pode ser deduzido das palavras de Florentino Menezes, enormes dificuldades para ministrar essa disciplina, pois não havia uma referência institucional precisa e sem essa referência passavam por enormes adversidades tais como: falta de material didático e a ausência de recursos financeiros que proporcionassem condições propícias para que os profissionais divulgassem e aprofundassem os estudos e pesquisas que vinham realizando. Esses estudos e pesquisas foram, sem sombras de dúvidas, o alicerce que cimentou o ensino de Sociologia no país e muitos continuam a merecer um estudo.

IDÉIAS MODERNAS NUM BRASIL ARCAICO

A receptividade das idéias sociológicas no Brasil, em meados do século XIX, tem, como assinala Nogueira (1981), na perplexidade de uma elite letrada preocupada com a identidade e o destino da sociedade nacional, seu principal fator. Essa minoria letrada, formada no exterior ou no país, via de regra,

estava ligada às elites econômicas dominantes por estreitos laços parentais consangüíneos e de afinidades. Esta afinidade, não raro, tornava os letrados porta-vozes políticos do estamento dominante de que faziam parte.

Nogueira (1981) ao analisar o desenvolvimento das idéias sociológicas em terras brasileiras frisa as principais características que marcavam estes grupos: brancos, isto é, descendentes diretos de antigos colonizadores e dos menos marcados pela mestiçagem com o negro africano e o indígena,⁷ e culturalmente eurocêntricos, sempre atentos para os movimentos culturais e mudanças sociais ocorridas no velho mundo, com ênfase cada vez mais crescente para nações como a França, Inglaterra e Alemanha. Dessas nações nos vinham a moda, a etiqueta, os padrões de comportamento e organização política, além da literatura, ciência e manifestações culturais de modo geral.

Somente no final do século XVIII o país terá uma re-europeização significativa, embora conservando as idiosincrasias próprias da sociedade que por aqui se formava e que por mais que as elites quisessem copiar o modelo europeu de vida, tropeçavam nas contradições de uma sociedade escravista, rural e conservadora, mantida por essa mesma elite. Como bem analisa Freyre (1977, p. 39) a esse respeito:

Da elite grande parte vivia, ainda nos meados do século XIX no fim do século XVIII. Só uns tantos homens, entre os quais se incluía o próprio Imperador, e umas poucas mulheres, como Nísia Floresta, tinham conhecimento, dentre os brasileiros natos, da Europa de John Stuart Mill, das saias rodadas, de Sir Charles Lyell, de George Sand, das carruagens inglesas de quatro rodas e de Pio IX. Isto é, participavam plenamente da cultura contemporânea. [...] o Brasil dos meados do século XIX não era só constituído por vários Brasis, regionalmente diversos: também por vários e diversos Brasis quanto ao tempo ou à época vivida por diferentes grupos da população brasileira.

7 Freyre (1966, p. 395) ao discorrer a respeito da formação da sociedade patriarcal brasileira, afirma: “Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo – há muita gente de jenipapo ou mancha mongólica pelo Brasil – a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro”.

A partir do final do século XVIII, o pensamento social brasileiro vai sendo permeado pela influência do enciclopedismo, das idéias positivistas e da Maçonaria, idéias que ganharão maior vigor no século seguinte, em especial as posturas anti-clericais e a tendência à secularização.

A partir da influência destas novas posturas intelectuais, a polêmica não raro instala-se no seio das camadas letradas da população, em especial nos grupos mais jovens que trazem os germens dos novos tempos para os debates que são travados, fazendo emergir pontos controversos entre os adeptos das mais variadas correntes de pensamento em voga: iluministas ou enciclopedistas e escolásticos num momento, cousinistas e positivistas mais tarde, positivistas e evolucionistas, agnósticos e “metafísicos” ou espiritualistas num outro.

Não raro esses debates se davam em foros públicos com o propósito de granjear-se prestígio intelectual e político. É nesse ambiente de debate intelectual, em especial os proporcionados no seio das academias de Direito do Recife e de São Paulo, como nos ocorridos nas academias de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro e, igualmente nas escolas de Engenharia, que as idéias florescem e as novas ciências penetram como disciplinas da modernidade. Esse é o caso da Sociologia – a ciência que se debruça sobre a vida social para explicar as mudanças, as crises, os problemas e impasses da nova ordem social.

O debate travado entre a camada letrada e quase sempre ligada a estas instituições acadêmicas é denominado de “bacharelismo”, caracterizado pela exacerbada utilização de citações e a supervalorização de questões de forma, sempre colada aos modismos exógenos importados dos centros europeus. Pode-se dizer num sentido metafórico, que a Sociologia no Brasil é fruto do bacharelismo, afinal não se pode esquecer que a polêmica travada entre os dois grandes intelectuais – Tobias Barreto e Sylvio Romero – acerca da cientificidade da Sociologia, e que é lembrado como um marco para identificar os seus precursores em nosso país, foi um duelo típico do “bacharelismo”.

Os cursos jurídicos foram de grande importância na vida intelectual brasileira, em especial nos meados do século XIX, pois era de suas fileiras que saíam a maior parte dos quadros para a política, para a diplomacia, para o mundo das letras durante o Império.

A elite brasileira era formada nos cursos jurídicos existentes no país, destacando-se o de Recife e o de São Paulo.

Souto Maior (2003) em seu artigo sobre a Sociologia em Pernambuco chama a atenção para o fato de que apesar de os diplomas das Faculdades de Direito “serem expedidos por muito tempo como de Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, a Sociologia como tal, à diferença da Economia Política, não tenha entrado formalmente desde há muito no currículo escolar dessas faculdades” (p. 11). Somente na Reforma Francisco Campos, no início dos anos 30, com a criação dos cursos pré-universitários haveria a inclusão da Sociologia no pré-jurídico.

Oliveira (1995, p. 235), ao analisar a história das Ciências Sociais no Rio de Janeiro destaca o papel que os “bacharéis” representaram na vida nacional:

A constatação da presença do bacharel na vida brasileira e a denúncia dos males daí advindos são moedas corrente no pensamento social. Bacharelismo e antibacharelismo marcam as reflexões sobre o passado e sinalizam impasses da vida cultural. Gilberto Amado, Gilberto Freyre, Tobias Monteiro, Monteiro Lobato, Oliveira Viana constituem uma linhagem de autores que se detiveram na análise da ‘superabundância de funcionários e doutores’ e dos graves resultados daí advindos.

AS IDÉIAS SOCIOLÓGICAS NUMA SOCIEDADE ELITISTA

O Brasil até quase o final do século XIX ainda caracterizava-se por ser uma sociedade em formação, marcada por uma enorme distância social entre a camada dominante e o restante da população. Éramos um país atrasado e ainda preso a uma ordem social escravocrata e imperial. No limiar do século XIX abole-se a escravidão, derruba-se a monarquia e instaura-se a república, contudo sem a participação e compreensão exata do significado real desses acontecimentos para a maioria da população brasileira composta de analfabetos e pessoas secularmente alijadas de qualquer tipo de inserção na vida política.

As idéias, tanto a sua produção como discussão, sempre estiveram afeitas a um diminuto círculo de privilegiados, com predominância quase que absoluta dos brancos com ascendência econômica e política. Raros eram os mulatos, negros ou mestiços que participavam em igualdade de condições desses círculos de discussão intelectual do país nessa época, sem que estivessem ligados aos mesmos por uma condição econômica, política ou de ascendência familiar.

Como ressalta Nogueira (1981), é nessa sociedade elitista, na qual as manifestações de vida intelectual constituem privilégio de uma ínfima minoria, que as idéias sociológicas procedentes da Europa começam a penetrar em meados do século XIX.

Cruz Costa (1958) chama a atenção para o fato de que o regime republicano em 1889, não refletiu em grandes transformações na paisagem intelectual do país e que embora o positivismo houvesse atingido com a República por um momento o seu ponto mais alto, por ocasião da Constituinte em 1891, começara a declinar, sofrendo, segundo depoimento de Miguel Lemos, um dos representantes desta corrente filosófica, “uma fatal atenuação”.

“O materialismo vago e simplista cederia lugar a um crescente, mas também incerto movimento de ressurreição metafísica e o spencerianismo prolongar-se-ia, assim como o materialismo, no sociologismo e no cientismo” (COSTA, 1958, p. 135).

Ao contrário da realidade brasileira marcada pelo atraso, pela pobreza, pelo analfabetismo, pelo predomínio da vida rural sobre a urbana, a Europa vive a plenitude da modernidade, com a conseqüente efervescência dos movimentos intelectuais, culturais, artísticos e literários. A discussão das novas teorias científicas movimenta a vida acadêmica e os institutos de pesquisa. O cenário social transforma-se rapidamente e a vida urbana e seu fenômeno, o urbanismo ou a urbanidade, torna-se o referendado do progresso e dos novos tempos.

Os quadros da vida parisiense descritos por Baudelaire (1821-1867), como retratos da modernidade, são bem ilustrativos dos novos tipos sociais que entram em cena na Europa e da nova dinâmica que movimenta a vida social. É a predominância do urbano sobre o rural, é a rua que ganha nova fisionomia e passa a ser ponto de encontros e discussões. São os novos materiais, como o ferro e o vidro que darão uma nova funcionalidade à arquitetura. A palavra de ordem é o novo, a inovação, a mudança.

Mas como esses elementos permearão a sociedade brasileira e influirão na aceitação de novas concepções científicas e filosóficas?

Na análise que fez da vida urbana no Brasil, em especial nas cidades do Rio de Janeiro, Recife, Salvador e São Paulo, a partir dos meados do século XIX, Freyre (1985), ao deter-se no estudo das casas, revela os costumes de seus habitantes e nos fornece uma ilustração preciosa de como a sociedade nacional foi sendo permeada por esses novos valores.

O ruralismo que marcou a vida social no Brasil por quase quatro séculos, vê-se suplantado aos poucos por um movimento de modernização dos costumes e de valorização do urbano. A partir de meados do século XIX, o país vê-se sob a batuta de homens empreendedores e com os olhos voltados para as mudanças que se processavam na Europa, não raro, comprometidos com os interesses do capital inglês, como foi o caso do Barão de Mauá, mas que foram responsáveis pela modernização das técnicas de transporte, aperfeiçoamento dos serviços urbanos, tais como iluminação, calçamento e saneamento, o que conferiu um novo estilo de vida nas cidades. Como bem assinala Freyre (1985), a rua, outrora só de negros, mascates e moleques se aristocratizou.

A nossa maneira, íamos sendo tragados pelos ares da modernidade, e o patriarcalismo urbanizava-se também. As mudanças no modo de vida atingiram em cheio as novas gerações, que passaram a instruir-se não mais em casa, com o tio-padre ou o capelão, nem nas escolas de padres, mas em academias e colégios dirigidos por leigos e, não raro, por estrangeiros. A respeito das mudanças decorrentes do novo estilo de educação dado aos filhos das camadas senhoriais, comenta Freyre (1985, p. 18):

É curioso constatar que as próprias gerações mais novas de filhos de senhores de engenho, os rapazes educados na Europa, na Bahia, em São Paulo, em Olinda, no Rio de Janeiro, foram-se tornando, em certo sentido, desertores de uma aristocracia cujo gênero de vida, cujo estilo de política, cuja moral, cujo sentido de justiça já não se conciliavam com seus gostos e estilos de bacharéis, médicos e doutores europeizados. Afrancesados, urbanizados e policiados.

Um reflexo da influência que o novo conceito de moderno/modernidade teve na vida urbana no Brasil, no início do século XX, pode ser mensurado pela reforma urbana que várias capitais do país sofreram influenciadas pelas transformações da vida e paisagem parisiense. A administração de Pereira Passos no Rio de Janeiro foi um exemplo típico dos novos ares que sopravam por aqui vindos da Europa. O novo desenho urbano do Rio não teve como objetivo preservar a memória da cidade, mas inseri-la na modernidade, por isso pás e picaretas derrubavam tudo e remodelavam a cidade em um novo desenho arquitetônico. Esta reforma ficou conhecida como **Bota – Abaixo**.

Augusto Malta, Marques Rebelo e Antonio Bulhões abrem seu livro *O Rio de Janeiro do Bota – Abaixo* (1997) com uma citação que Gomes (1996) faz na obra *João do Rio: vielas do vício, ruas da graça*:

A remodelação do Rio de Janeiro do **Bota – abaixo** de Pereira Passos, por ação das ‘picaretas regeneradoras’, que celebravam a ‘vitória da higiene, do bom gosto e da arte’, como disse Bilac, em 1904, em crônica de sofisticada revista Kosmos, alterou não só o perfil e a ecologia urbanas, mas ainda o conjunto das experiências de seus habitantes. Lugar e metáfora, a cidade interessa, por conseguinte, enquanto espaço físico e mito cultural. Cidade e modernidade se pressupõem, na medida em que é o cenário das transformações, exibidas de maneira ostensiva e às vezes brutal. Assim, a cidade é pensada como condensação simbólica e material da mudança (GOMES, 1997, p. 7).

A administração Pereira Passos transformou a cidade do Rio de Janeiro em apenas quatro anos **de burgo vicioso e perverso à categoria de centro urbano moderno e hígido**, como afirmam os autores de *O Rio de Janeiro do Bota – Abaixo*. A reforma foi tão radical e significativa, que mesmo sem a cidade ter sofrido qualquer modificação de estatuto, ganhou outra dimensão sociológica, sendo possível afirmar que a administração de Pereira Passos foi um divisor de águas: O Rio de Janeiro antes e depois da reforma.

Vários são os cronistas da época, entre eles destaca-se João do Rio⁸, que vão se debruçar sobre as mudanças que ocorrem na vida urbana carioca e que trazem novos hábitos, valores, espaços de socialização, referências, criando um novo cotidiano paralelo ao velho. São dois Rios de Janeiro, duas realidades diferentes convivendo ao mesmo tempo, uma a do Rio antigo e outra a do Rio moderno, higienizado.

A respeito da importância de João do Rio como cronista da cidade de Martins (1976, p. 7):

Cronista por excelência de uma cidade – no caso, o Rio de Janeiro, onde nasceu, viveu e morreu – ele representa, como ninguém, um momento, uma atmosfera, uma fisionomia urbana, um estilo de vida, uma complexidade de usos e costumes que o tempo transformou, numa operação mágica de substituição de imagens, deixando para trás e meio fora de foco o cenário em que se movimentava, como figura de primeiro plano.

Destacam-se como leitores críticos das transformações que abalaram a vida da capital do país no início do século XX, as figuras de França Júnior, cronista da elite conservadora, que habitava as grandes chácaras dos subúrbios da cidade e Lima Barreto, romancista e também atento observador e crítico da vida social carioca.

Lima Barreto (1993) em suas cartas, entrevistas, em seu diário fala das transformações sofridas pela cidade e dos reflexos para a vida social, em especial na vida dos mais pobres. Sensível e atento observador de sua cidade e de sua época escreve várias crônicas e contos que analisam essas transformações e suas conseqüências no habitus dos moradores da cidade. Esses escritos literários, na verdade, contém embrionariamente uma análise sociológica e antropológica da vida urbana do Rio de Janeiro.

Adentramos o século XX impregnados pelos ares da modernidade que sopravam tanto do continente europeu, como da América do Norte, e são esses novos ares que vão consolidar o ensino da sociologia como disciplina obrigatória no Brasil e sua institucionalização.

8 João do Rio era o pseudônimo de João Paulo Emílio Cristóvão dos Santos Coelho Barreto (1881-1921), nome que nunca usou e sim João Paulo Alberto Coelho Barreto, mais conhecido por Paulo Barreto. Vide a respeito: Martins (1976).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de (Org.) **As ciências no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1994.

_____. **A Sociologia no Brasil**: o ensino e as pesquisas sociológicas no Brasil. Disponível em: <http://www.geocities.com/florestanvive/sociologiabrasil.html>

BARRETO, Lima. **Um longo sonho do futuro**: diários, cartas, entrevistas e confissões dispersas. Rio de Janeiro: Graphia, 1993. (Revisões; 5).

CAMPOS, Virgílio. **Um pensador da Escola do Recife**: Sá Pereira e o seu tempo. Recife: FUNDARPE, 1987.

CÂNDIDO, Antônio. A Sociologia no Brasil. In: ENCICLOPÉDIA Delta Larousse. Rio de Janeiro: Delta, [19--]. p. 2216-2232.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. **Sociologia no ensino médio**: mudanças profundas na educação brasileira. [S.l:s.n.], 2006.

CARVALHO, Nanci Valadares de. Sociologia brasileira. In: CARVALHO, Nanci Valadares de (Coord.). **Leituras sociológicas**. São Paulo: Vértice, 1987.

COSTA, João Cruz. O pensamento brasileiro na primeira fase do século XX. **Revista Brasiliense**, Rio de Janeiro, n.15, p. 135-143, jan./fev. 1958.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. 13. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1966. t. 2.

_____. **Sobrados e mucambos**: descendência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano. 7. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1985. 2 v. (Documentos brasileiros).

_____. **Vida social no Brasil nos meados do século XIX**. 2. ed. Rio de Janeiro: Artenova; Recife: Instituto Joaquim Nabuco, 1977.

GOMES, Renato Cordeiro. **João do Rio**: velas do vício, ruas da graça. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.

MALTA, Augusto; REBELO, Marques; BULHÕES, Antonio. **O Rio de Janeiro do Bota – Abaixo**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1997

MARTINS, Luis. Introdução. In: RIO, João do. **As religiões no Rio**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976.

MENEZES, Florentino Teles de. **Tratado de sociologia**. Aracaju: [s. n.], 1931.

NOGUEIRA, Oracy. A Sociologia no Brasil. In: FERRI, Mário Guimarães; MOTOYAMA, Shozo (Org.). **História das ciências no Brasil**. São Paulo: EPU: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979-1981.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi de. As Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELLI, Sérgio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Sumaré: FAPESP, 1995. v. 2.

PINTO FERREIRA. Panorama da sociologia brasileira I. **Revista Brasiliense**, São Paulo, n. 14, p.134-160, nov./dez. 1957.

POVINÃ, A. Os estudos sociológicos no Brasil. **Revista de Sociologia**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 52-60, 1939.

RIBEIRO, Darcy; MOREIRA NETO, Carlos Araújo. **A fundação do Brasil: testemunhos 1500-1700**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

SILVA, Adriana E. Magno da. **Florentino Menezes: um sociólogo brasileiro esquecido**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SOUTO MAIOR, Heraldo Pessoa. Para uma história da Sociologia em Pernambuco: uma tentativa de periodização. **Estudos de Sociologia: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, v. 9, n. 1, jan./jun. 2003.

Entre a escola nova e a oligarquia: a institucionalização da sociologia na Escola Normal de Pernambuco – 1929-1930¹

Simone Meucci – Universidade Positivo e Universidade Federal do Paraná

RESUMO

O objetivo deste artigo será reconstruir o processo de institucionalização da disciplina sociológica na grade curricular da Escola Normal de Pernambuco entre os anos de 1928 e 1930, cuja docência foi assumida por Gilberto Freyre. Trata-se de uma experiência importante que precedeu a introdução dos cursos de Ciências Sociais no sistema acadêmico brasileiro. A partir do estudo deste episódio significativo reforçaremos a pertinência da hipótese de que, no Brasil, as Escolas Normais foram porta de entrada para o esforço de síntese de teorias e conceitos sociológicos e para o desenvolvimento, ainda que precário, da pesquisa social.

Palavras-chave: Sociologia. Ensino. Pernambuco. Gilberto Freyre.

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article sera reconstruire l'institutionnalisation de la discipline sociologique dans le curriculum de l'École Normale de Pernambuco entre les années de 1928 et 1930, dont l'enseignement est resté sous la responsabilité de Gilberto Freyre. Il s'agit d'une expérience qui a précédé l'introduction des cours de Sciences Sociales dans le système académique brésilien. L'étude de cet épisode significatif nous permet renforcer la pertinence de l'hypothèse suivante: au Brésil, les Écoles Normales ont été la porte d'entrée pour l'effort de synthèse de théories et concepts sociologiques et pour le développement, malgré précaire, de la recherche sociale.

Mots-clés: Sociologie. Enseignement. Pernambuco. Gilberto Freyre.

1 Este artigo é uma versão modificada dos dois primeiros capítulos da tese de doutorado intitulada "Gilberto Freyre e a sociologia no Brasil: da sistematização à constituição do campo científico", defendida na Unicamp em 2006, orientada por Elide Rugai Bastos e financiada pela Fapesp.

Este texto – dedicado ao estudo de uma das primeiras experiências (senão a primeira)² de institucionalização do ensino da sociologia no Brasil – foi organizado da seguinte maneira:

De início, procuraremos caracterizar a ambiência que favoreceu a introdução da nova disciplina sociológica na grade curricular dos normalistas de Pernambuco. Descreveremos as condições gerais (políticas e econômicas) nas quais surgiu o projeto de Reforma Educacional implementado durante o mandato do governador Estácio Coimbra no período compreendido entre os anos de 1928 e 1930.

Em seguida, apresentaremos alguns dos detalhes do plano da reforma elaborado pelo educador Antonio Carneiro Leão. Por fim, demonstraremos o protagonismo de Gilberto Freyre – primeiro docente da disciplina – no esforço de rotinização da sociologia no meio escolar. Analisaremos algumas das condições que favoreceram sua nomeação, caracterizaremos em linhas gerais seu programa de ensino e o texto de sua aula inaugural de sociologia³ que contém, embrionariamente, alguns dos pressupostos que nortearão os seus trabalhos posteriores.

I

Estácio Coimbra (1872-1937) – governador de Pernambuco, responsável pela Reforma de Ensino que resultou na introdução da disciplina sociológica na grade dos futuros educadores pernambucanos – era um legítimo representante da elite nordestina da época. Filho de senhor de engenho, formou-se bacharel em Direito na Faculdade do Recife e casou-se com uma prima de Gilberto Freyre – Joana Castelo Branco – cuja família era, também, proprietária de engenho. Na esteira do processo de modernização da produção do açúcar, tornou-se um dos mais promissores usineiros do Nordeste.

Em termos políticos, foi também um homem poderoso no arranjo republicano. Beneficiário de um pacto que implicava troca de favores entre os poderes locais e o poder central (conhecido como ‘política dos governadores’), Coimbra ocupou, durante a década de 20, além do governo do Estado de Pernambuco,

- 2 Sabe-se que, no mesmo período, Fernando de Azevedo – que então dirigia a Reforma Educacional no Distrito Federal – incluiu também a sociologia entre as disciplinas do curso de Normal. Sobre esta experiência, porém, há ainda poucos dados. Ver Azevedo (1971).
- 3 O *Plano de Ensino* para o curso de sociologia da Escola Normal de Pernambuco (elaborado em 1929 por Gilberto Freyre) e o texto de sua *Aula Inaugural* compõem o acervo do Centro de Documentação da Fundação Gilberto Freyre, Recife/PE.

o cargo de Ministro da Agricultura do Governo de Epitácio Pessoa (1919-1922) e a Vice-Presidência da República no governo de Arthur Bernardes (1922-1926).

De um lado, Coimbra cultivava com dedicação as práticas de dominação típicas da Velha República. Nada mais revelador disso do que as famosas ‘audiências públicas’ também fundamentadas numa relação de troca de favores, desta vez com seus eleitores: dispunha de uma tarde por semana para receber pessoalmente a população e os funcionários públicos no Palácio do Governo. Nestas audiências, eram feitos pedidos e reclamações ao governador, que se apresentava como um homem benevolente capaz de celebrar acordos em rixas de vizinhos ou doar do ‘próprio bolso’ quantias em dinheiro para os mais necessitados (CHAVES, 1942).

Não obstante, de outro lado, em muitos aspectos, Coimbra afastava-se da figura típica do oligarca radicalmente conservador. A exemplo disto, a reforma educacional, ainda que não fosse radical, não se moldava aos princípios patriarcais e patrimoniais. Ao contrário, baseava-se numa concepção do indivíduo ativo, fundamenta-se em regras universais e impessoais e em princípios meritocráticos.

Com efeito, o governo de Estácio Coimbra foi marcado por ambigüidades. Ainda que limitado às regras do jogo oligárquico, fazia concessões às novas demandas sociais que então se constituíam num jogo tenso e complexo que embaralhava, fundia ou opunha tradição e modernidade.

Mas as ambigüidades não estavam inscritas tão somente no seu governo. Eram constitutivas do processo social em curso. A rigor, a década de 20 é conhecida como uma época caracterizada por inflexões importantes relativas às acomodações e confrontos entre o padrão agrário e o padrão urbano industrial no Brasil.

Lembremos, no ambiente nordestino, da emblemática substituição dos tradicionais engenhos pelas modernas usinas de produção de açúcar e de suas repercussões sociais. A modernização produtiva da região – que teve seu início na virada do século e se configurou firmemente na segunda década – causou, entre outros efeitos, o aprofundamento da concentração fundiária, a decadência de parte significativa dos senhores de engenho, a miséria do camponês, a emergência de uma nova elite urbanizada. Tratou-se, em resumo, de um formidável fenômeno de concentração de riqueza que teve efeitos importantes (BARROS, 1982; EISENBERG, 1977; LEVINE, 1980).

O impacto deste fenômeno manifestou-se nas cidades nordestinas, especialmente no Recife. A capital pernambucana viveu, na década de 20, uma transformação demográfica significativa resultante da migração do campo para a cidade: entre os anos de 1900 e 1920 a população da cidade mais que duplicou, passando de 113 mil para 239 mil habitantes (SELLARO, 2000). A miséria no campo correspondia ao aumento dos mucambos na capital, ocupados por camponeses dispensados do trabalho, desamparados

por seus senhores, em busca de um novo horizonte que, não obstante, era obliterado por uma dinâmica econômica bastante limitada.

Este contingente de homens pobres, vítimas do processo de modernização da produção e da concentração fundiária explica, em certo sentido, o cultivo de uma estratégia de dominação política como a do governador Estácio Coimbra – que mobilizava afeto, gratidão e lealdade do povo durante suas famosas audiências públicas. O paulatino desaparecimento do senhor de engenho tradicional e das relações patriarcais domésticas parecia resultar numa contrapartida: a benevolência do representante do Estado, que fazia as vezes do senhor de engenho caridoso e leal.

Nesse sentido, pode-se supor que as mudanças levaram ao aprofundamento das relações de dominação baseadas na patronagem, exercida agora em outro nível que não o doméstico. Ou seja, a mudança no padrão de acumulação não representou propriamente uma alteração no padrão de dominação.

Entretanto, de outro lado, a criação, ainda que incipiente, de um parque industrial dedicado à produção de roupas e alimentos no Estado de Pernambuco na década de 20 e a organização do movimento operário assinalavam um concomitante processo de racionalização das relações de trabalho e a emergência tímida, porém significativa, de uma classe social intermediária.

Na esteira deste processo verificaram-se mudanças de alguns costumes seculares. Tais alterações foram favorecidas pela nova sociabilidade urbana e por novidades tecnológicas que, pouco a pouco se tornavam comuns em cidades como o Recife. Novidades como eletricidade, automóveis, telefones, rádios, aquecedores domésticos, fogões a gás⁴.

Reformas urbanas e sanitárias, muito freqüentes na década de 20 na capital do Estado de Pernambuco, testemunham igualmente o esforço para adaptar ruas e equipamentos urbanos para os novos padrões de vida dos novos agentes sociais em ascensão. Era, portanto, evidente a emergência de novos personagens e de uma nova mentalidade que contrastava com o padrão da sociedade agrária e tradicional (MELO, 2000; SALES, 2002).

Foi neste ambiente paradoxal – onde padrões urbanos de relação social conviviam lado a lado com o aprofundamento de formas tradicionais de dominação – que Estácio Coimbra lançava mão de recursos ambíguos. Sabe-se que as contradições inerentes desta época foram se tornando incontornáveis.

4 Basta ver os jornais pernambucanos da época para notarmos o impacto das novidades tecnológicas como os automóveis, telefones, rádios e outras modernidades domésticas na vida cotidiana de parte da população. Ver (LEITE, 1999).

Solaparam algumas das estratégias oligárquicas e levaram ao fim do pacto da República Velha nos anos imediatamente subseqüentes. Prova disto foi a Revolução de 30 (FAUSTO, 1985).

Não obstante, foi neste contexto, do apagar das luzes da República Velha, que se lançou a idéia do Plano de Reforma Educacional em Pernambuco. Tratava-se de um esforço para atender novas necessidades que emergiram no processo de modernização.

Importante destacar que a Reforma do Ensino em Pernambuco não foi iniciativa isolada. Inúmeras reformas educacionais estaduais foram realizadas na década por todo o território brasileiro. Apenas para exemplificar algumas delas: Sampaio Dória em São Paulo (1920), Lourenço Filho no Ceará (1922), Anísio Teixeira na Bahia (1924), José Augusto Bezerra de Menezes no Rio Grande do Norte (1925), Francisco Campos em Minas Gerais (1927), Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1928), Lysimaco da Costa no Paraná (1927). Todas procuravam igualmente dar conta das demandas da sociedade nascente.

A execução do Plano em Pernambuco estava prevista desde o início do mandato de Estácio Coimbra, em 1926. O trecho abaixo, extraído de sua Plataforma do Governo, demonstra, nas palavras do próprio governador, a centralidade e a urgência com que fora vista a reforma educacional no Estado:

A instrução, como é ministrada, não se coaduna com as solicitações inevitáveis de nossa existência e forma o homem para o passado e não para o tumulto da hora vertiginosa que o mundo atravessa. Desperdiça-se o tempo na apreensão de conhecimentos supérfluos, em detrimento de noções essenciais ao trato da vida real e a prática das cousas úteis e de suas relações com a sociedade. O regime escolar em que nos temos educado colhe as crianças na idade em que as idéias não se cristalizaram, cresta-lhes a iniciativa, cria-lhes o hábito da obediência passiva, incute-lhes a uniformidade de princípios e de sentimentos e assim, concorre para apagar dos moços a personalidade, ao invés de prepará-los para bastarem a si mesmos, conquistando pela capacidade adquirida o seu lugar no meio em que se agitam. Só pelo desenvolvimento harmonioso de suas faculdades, pela energia e pela perseverança, atingirá a juventude os seus objetivos terrenos (COIMBRA apud LEÃO, 1942, p. 54).

Observamos, no trecho acima, que Estácio Coimbra apontava a necessidade da formação de homens ativos e criativos capazes de agirem sobre o mundo. Esse modelo de homem adaptado às necessidades do tempo presente se contrapunha aos padrões de ensino então vigentes, nos quais jovens eram, em resumo, preparados para obedecer passivamente, para obliterar a individualidade e a independência.

Por isso, a urgência de uma reforma na qual fosse possível celebrar um acordo entre o regime escolar e as exigências da nova época que se inaugurava.

O trecho traz alguns dos pressupostos da Escola Nova que evidentemente entravam em confronto com a própria noção de homem sobre a qual se fundamentava a prática de dominação oligárquica. A idéia de homem ativo e criativo, produtor do seu lugar na sociedade, não era de modo algum fundamento das relações oligárquicas. O encontro entre a oligarquia e o escolanovismo se realizava, pois, em meio a um ambiente social tenso, contraditório, em que forças de renovação e conservação social emergiam, se confrontavam e, por vezes, se combinavam de modo ambíguo e surpreendente.

II

Pouco mais de dois anos depois do lançamento da Plataforma de Governo, a elaboração do Plano de Reforma de Ensino foi confiada ao educador Antonio Carneiro Leão, que embora fosse pernambucano de nascimento, atuava e militava a favor da Escola Nova no Rio de Janeiro⁵.

A princípio, Carneiro Leão, no retorno ao estado natal, procurou avaliar as especificidades do problema educacional local⁶. Em seu diagnóstico, concluiu que uma das dificuldades mais relevantes era a falta de assistência ao professorado. Constatou que na capital e no sertão do Estado “o professorado estava

- 5 Antonio Carneiro Leão (1887-1966) era filho de Antônio Carlos Carneiro Leão e de Elvira Cavalcanti de Arruda Câmara Leão. Nasceu em Recife. Fez seus estudos primários, secundários e universitários na capital pernambucana. Bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais e Doutorado-se em Filosofia. Jornalista e professor de Filosofia em Recife, de 1910 a 1912. Jornalista, advogado e professor no Rio de Janeiro de 1916 a 1920. Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, de 1922 a 1926. Autor da Reforma de Educação do Estado de Pernambuco, em 1928. Professor chefe do Departamento de Francês do Colégio Pedro II de 1932 a 1937. Professor de Sociologia na Escola de Economia e Direito da Universidade do Distrito Federal em 1936 e 1937. Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais em 1935. Professor de Administração Escolar na Faculdade de Educação da Universidade do Distrito Federal. Professor de Administração Escolar e Educação da Universidade do Brasil. Eleito em 1944 para a Academia Brasileira de Letras.
- 6 O plano e o diagnóstico que lhe deu origem estão descritos no livro *Organização da Educação e, Pernambuco: justificção, lei orgânica, explicações e comentários, opiniões de associações e da imprensa* publicado pela Imprensa Oficial do Estado de Pernambuco em 1929. O livro, embora muito citado nos trabalhos seguintes de Carneiro Leão e em alguns estudos históricos sobre a educação em Pernambuco, não foi encontrado. Não obstante, o relatório acerca da reforma, apresentado por Carneiro Leão ao governador do Estado foi publicado na íntegra no jornal “A Província” no dia 20 de janeiro de 1929 e pode ser consultado no setor de microfilmagem da Fundação Joaquim Nabuco, campus Anísio Teixeira. Foi a partir deste relatório que apresentamos os dados sobre a reforma.

em abandono” (LEÃO, 1929). Nesse sentido, asseverou que a reforma deveria dar grande prioridade ao professor primário que era, segundo sua perspectiva, o agente mais importante no processo de reprodução da organização da nova educação. Leão esboçou então um plano de carreira com estímulos ao professor primário, prevendo inclusive períodos de licença-maternidade, afastamentos para qualificação, premiação por desempenho com bolsas no exterior.

Assim, embora a Reforma se destinasse a todos os níveis do ensino – desde o jardim de infância até o nível técnico e a educação especial – foram os professores primários os focos do projeto idealizado por Carneiro Leão.

A partir deste diagnóstico, grande parte dos esforços de Reforma foi destinada aos estudantes da Escola Normal Oficial de Pernambuco, considerada, na época, a escola modelo para a formação do professorado do Estado⁷. Leão propôs mudanças significativas no programa de disciplinas do curso. Começou por dividi-lo em duas diferentes fases. A primeira, denominada *ciclo geral*, teria três anos de duração, período no qual se ministrariam disciplinas de cultura geral: português, inglês, francês, geografia geral e corografia, história da civilização, história do Brasil e educação cívica, matemáticas (álgebra, aritmética e geometria), física e química, história natural, anatomia e fisiologia humanas, psicologia geral, desenho, trabalhos manuais, música, canto coral e educação física.

A segunda fase, o *ciclo profissional* duraria dois anos, e nele as alunas se dedicariam às disciplinas de formação profissional: psicologia experimental, pedagogia, higiene, puericultura, didática e sociologia.

A reforma introduziu quatro disciplinas inéditas ao programa do curso normal: no ciclo geral, *inglês* e *anatomia e fisiologia humanas*; no ciclo profissional, *didática* e *sociologia*.

A introdução do *inglês* pode ser explicada pela admiração de Carneiro Leão pelos Estados Unidos. Para ele, o país constituía um laboratório de investigações e pesquisas, no qual trabalhava uma verdadeira multidão de técnicos especializados em educação. Nesse sentido, é que compreendia que o domínio das ciências pedagógicas exigia inapelavelmente o conhecimento da língua inglesa.

Quanto à presença da disciplina de *anatomia e fisiologia humanas*, Carneiro Leão acreditava que ela era imprescindível para o conhecimento de cada indivíduo: suas funções fisiológicas, o estado do sistema nervoso, músculos, articulações, visão, audição, paladar e tato. Segundo seu raciocínio, este

7 Carneiro Leão tinha, inclusive, a ambição de ali criar uma Escola Normal Superior voltada para o preparo de professores secundários e diretores de estabelecimentos de ensino. Tal projeto foi apenas esboçado e não se realizou em sua completude.

conhecimento seria decisivo para a determinação das vocações individuais (LEÃO, 1929). Esta disciplina representa, de algum modo, o reconhecimento do condicionamento biológico: segundo a perspectiva de Carneiro Leão, a partir do critério fisiológico é que se definem vocações e, conseqüentemente, se fundamenta a divisão do trabalho social.

A *didática*, por sua vez, era considerada, por excelência, a disciplina preparadora do mestre. Através do domínio da *didática* o aluno seria habilitado tecnicamente para suas futuras atividades de ensino.

O conhecimento didático estaria ao alcance das alunas por meio de leituras, de pesquisas, da elaboração de planos, mas, sobretudo, por meio da experimentação. Carneiro Leão sugeriu que todos os métodos fossem ‘experimentados’ na Escola de Aplicação da Escola Normal (LEÃO, 1929).

Por fim, para o idealizador do novo projeto curricular da Escola Normal de Pernambuco, a sociologia permitiria alargar os horizontes do professor em formação. Foi considerada uma disciplina indispensável ao programa de Escola Normal e por isso mereceu justificativa enfática. Segundo a perspectiva de Carneiro Leão, enquanto a Didática prepararia tecnicamente o educador, a sociologia permitiria transformá-lo num artífice da sociedade.

A rigor, Carneiro Leão, entendia que, por meio da sociologia, a escola se realizaria efetivamente como instituição influente “na elaboração do Estado e da sociedade”. Nesse sentido, a nova disciplina deveria permitir, sobretudo, o reconhecimento do que ele chama de “necessidades sociais do tempo e do meio”. Os problemas relativos à família, à pobreza, ao crime, a imigração deveriam constituir os temas sociológicos a serem investigados pelos próprios alunos através de inquéritos sociais. O objetivo era ensiná-los a ver, a observar e disso tirar experiência. É, afinal, na escola que, no entender de Carneiro Leão, se deveria, a um só tempo, conhecer o meio social, reagir sobre ele, conduzi-lo, orientá-lo. A sociologia deveria favorecer o conhecimento dos hábitos nefastos, as anomalias sociais, suas causas e seus efeitos entre os quais a “ociosidade, os casamentos malsãos, o parasitismo” (LEÃO, 1929).

Observemos que havia uma expectativa em relação ao conhecimento sociológico no contexto da formação de educadoras, na qual pesquisa e normatização social se combinavam. Ao definir a pesquisa sociológica como dedicada ao reconhecimento de “necessidades sociais” e à identificação de “hábitos nefastos”, Carneiro Leão assume uma perspectiva que embora incentive a realização de pesquisas, não deixa de ocultar o seu caráter normativo. Uma perspectiva higienista se entrevê entre seus argumentos.

O educador faz ainda suas últimas ressalvas relativas ao teor do ensino da nova disciplina: a sociologia não se poderia ser tratada como matéria dedicada ao estudo do passado, como disciplina doutrinária ou como uma espécie de *filosofia da história*.

A Sociologia imprescindível a uma escola normal é a que trata dos problemas sociais, sobretudo, contemporâneos. É uma experimentação social. Não deverá guardar de doutrina senão o preciso à melhor compreensão de sua função positiva e pragmática. É à luz da sociedade em que vivemos que temos de organizar a educação do povo. Uma Sociologia Educacional como dizem os americanos. Sociologia educacional que estude os fins sociais da educação, procurando afastar a preocupação escolar de tudo quanto constitui fardo inútil. A tradição anacrônica, o culto exagerado do passado, o estudo absorvente e exclusivo de civilizações mortas não podem constituir alvo supremo da educação. O passado vale como um estádio de evolução humana para as épocas atuais e futuras. Jamais deverá constituir um elemento fascinador para amoldar o presente e o porvir. Seu estudo deve limitar-se a explicar cientificamente determinadas questões sociais. Se a escola continua a descuidar as questões sociais, e não esclarecer a juventude sobre os problemas correntes, iremos ver demagogos e aventureiros audazes procurarem interpretá-los a seu talento, confundindo tudo, envenenando a opinião para dominarem. A opinião que a escola poderia construir sadia, será assim deformada, deturpada, corrompida. Devemos, pois, formar a consciência de que a escola tem que ser chamada a cumprir um grande fim social. É nela que há de estudar o meio, conhece-lo, reagir sobre ele, conduzi-lo, orienta-lo. [...] A Sociologia, assim compreendida, contribuirá para o progresso e a reforma social, como nunca a psicologia e a pedagogia, sozinhas, poderiam fazer (LEÃO, 1929, p. 3, grifo nosso).

Este trecho no qual Carneiro Leão expõe tão enfaticamente o caráter atual do ensino sociológico permite considerar a hipótese de uma possível tensão com Movimento Regionalista organizado por Gilberto Freyre no Recife, cujo objetivo era a defesa de tradições regionais. Embora não tenhamos evidências para confirmar esta hipótese, é notório que, para Leão, a perspectiva sociológica deveria estar voltada para o presente e o futuro e que o passado e suas tradições não poderiam inspirar soluções para os impasses atuais, tampouco para o futuro. O passado lhe aparece como fardo inútil que deveria ser afastado das preocupações dos escolares.

Esta possível tensão que se espreita na enfática declaração de Carneiro Leão acerca do conteúdo atual da disciplina sociológica nos permite afinal considerar que é significativo que uma das primeiras experiências de institucionalização da sociologia tenha sido realizada num ambiente em que

modernidade e tradição se confrontavam de modo dramático. Isso é notável também através do encontro inusitado entre os pressupostos da escola nova e a oligarquia pernambucana.

A inauguração do ensino da sociologia no Brasil ocorreu, entre nós, num ambiente onde instrumentos políticos para renovação eram desmascarados em sua ambigüidade. Tratava-se de um meio no qual a explosão de forças sociais colocava a nu os limites dos mecanismos de dominação tradicionais do Estado. Criou-se, pois, um campo de tensões entre os padrões tradicionais de vida agrária e a vida urbana, entre as classes tradicionais e as emergentes, entre sociedade e Estado. Estas tensões é que tornaram afinal pertinente a repercussão do conhecimento sociológico no meio escolar. Especialmente no meio de formação de educadores, considerado ambiente ideal para a rotinização de certos ideais de sociedade.

Portanto, consideramos que não foi à toa que a disciplina sociológica foi implantada no ensino secundário brasileiro no ambiente pernambucano dos anos 20, num contexto em que se desenvolvia uma consciência dramática e hesitante acerca da transformação histórica, do confronto entre diferentes modelos e tempos sociais.

E é também neste meio, no qual se explicitavam tantos dramas do declínio da sociedade agrária, que se celebra um outro encontro importante: entre Gilberto Freyre e a sociologia.

III

No ano letivo de 1929 é que foram colocadas em prática as principais diretrizes da Reforma. Em janeiro, o professor paulistano José Escobar desembarcou em Pernambuco para assumir o cargo de Diretor Técnico de Instrução. Conhecido professor de lógica e ciência da Escola Normal da Praça da República, Escobar enfrentou o desafio de implementar a nova grade curricular do curso normal. A rigor, foi o responsável pela execução do Plano concebido por Carneiro Leão ao longo do ano anterior⁸. Em fevereiro, foram nomeados os professores das novas disciplinas de '*sociologia*' e '*fisiologia e anatomia*'⁹. Finalmente, em março foram iniciadas as aulas sob a vigência do novo currículo¹⁰.

8 *A Província*, 24/01/1929, p. 3.

9 *A Província*, 04/02/1929, 1ª página.

10 A despeito do projeto de Reforma da Educação em Pernambuco, elaborado por Carneiro Leão, ser extremamente coerente e minucioso, sua execução não foi fácil. Diante dos limites impostos pelo contexto político e social, a proposta foi apenas parcialmente implantada e sofreu forte oposição tanto dos setores mais conservadores quanto dos mais progressistas.

Freyre (1975) assumiu a docência da disciplina de sociologia. Segundo seu testemunho, foi indicado ao cargo pelo próprio governador Estácio Coimbra, que teria “descoberto” a sua formação em Ciências Sociais nos Estados Unidos¹¹.

Permaneceu no comando da cadeira na Escola Normal de Pernambuco no período compreendido entre fevereiro de 1929 e outubro de 1930 (quando, após o Golpe de 30, partiu em viagem de *auto-exílio* em companhia do governador deposto Estácio Coimbra e foi exonerado do cargo pelo novo governador do Estado que alegou abandono do cargo).

Não obstante, este curto episódio de suas aulas na Escola Normal de Pernambuco é um momento decisivo para compreender não apenas os rumos da sua carreira, mas para o entendimento do sentido do ensino da sociologia naquele ambiente e naquela época.

Importante lembrar que embora a nomeação de professores da Escola Normal Oficial do Estado exigisse a aprovação em concurso público¹², Gilberto Freyre assumiu o cargo sem passar pela avaliação de uma banca nomeada. Bastou-lhe, para que assumisse suas aulas de sociologia, a indicação pessoal de Coimbra. Freyre foi considerado pelo governador, indiscutivelmente, o único portador especializado do conhecimento sociológico capaz de assumir a função em questão (FREYRE, 1975).

Freyre era, com efeito, bastante próximo de Estácio Coimbra. Na época em que foi nomeado professor da Escola Normal, exercia duas funções que atestam indiscutivelmente esta proximidade: exercia, a um só tempo, a chefia de Gabinete do governador e a direção do jornal governista “*A província*”, fundado pelo próprio Estácio Coimbra (MEUCCI, 2006). A propósito, cabe também ressaltar que o Diretor da Escola Normal era, então o pai de Gilberto Freyre, Alfredo Freyre. O velho Freyre fora designado diretor da Escola Normal do Estado ainda em 1928 e permaneceu no cargo até o primeiro semestre de 1929, quando alguns atritos com Escobar exigiram o seu afastamento.

Os detalhes sobre as dificuldades de implementação do plano podem ser consultados em: (MEUCCI, 2006) Ver também: (LARRETA; GIUCCI, 2007, p. 355-370).

- 11 Freyre graduou-se em Ciências Jurídicas e Sociais entre os anos de 1918 e 1921 na Universidade de Waco, Texas, Estados Unidos. Em 1921, prosseguiu seus estudos na cidade de Nova Iorque, na Universidade de Columbia, onde realizou seu Mestrado em Ciências Sociais e Jurídicas. Para verificar as disciplinas nas quais Freyre se matriculou nas duas instituições, ver: (PALLARES-BURKE, 2005, p. 62).
- 12 Ulisses Pernambucano, em 1923, institui o concurso de títulos e provas para o provimento das cadeiras para a Escola Normal Oficial (Ato no. 588, artigos 92º ao 111º do Regulamento). Segundo esta legislação, o concurso era composto de prova escrita, arguição pela banca examinadora sobre dissertação escrita pelo candidato, aula de 45 minutos (SELLARO, 2000, p. 176).

Estas condições da nomeação de Gilberto Freyre para a cadeira de sociologia da Escola Normal são, pois, bastante representativas da prática política local.

Em sua aula inaugural de sociologia, Freyre afirmou que aceitara o cargo de professor apenas em caráter experimental e que não tinha o desejo de “fixar-se no magistério”. Disse então que “não estudou para ser professor de Ciências Sociais” e, por fim, acrescentou: “outra é a minha vocação”. Segundo suas palavras, seria sempre, tão simplesmente, um “estudante” de Ciências Sociais.

Esta afirmação acerca de sua vocação é um tanto quanto enigmática. Pode significar clareza de Freyre em relação a seu destino mais ligado à escrita do que aos afazeres professorais. Mas é possível também supor que as condições de sua nomeação para a cátedra de sociologia da Escola Normal tenham contribuído para que definisse, logo em sua primeira aula, o caráter experimental de sua condição de docente.

Seu plano de aulas está basicamente dividido em cinco partes que qualificaremos do seguinte modo: 1. Definição das ciências sociais e da sociologia. 2. Métodos da pesquisa sociológica. 3. Moldura conceitual da disciplina. 4. Os temas sociológicos. 5. História da sociologia (FREIRE, 1929)¹³.

Uma das características mais notáveis do seu programa de aulas: Freyre não o inicia com um apanhado geral, histórico, das escolas sociológicas, modo comum pelo qual se iniciavam os cursos de sociologia. Freyre, de maneira diversa, rapidamente inscreveu a sociologia no elenco das ciências, definindo sua especificidade; em seguida, introduziu os alunos nos métodos de pesquisa e em alguns dos conceitos fundamentais para, por fim, discutir os temas consagrados. O apanhado histórico acerca da disciplina ele o previa para o último período de aulas.

Tal disposição do conteúdo da matéria sugere um desejo de evitar ‘enciclopedismos’. Lembremos de que uma das características do pensamento social brasileiro dos anos 20 era exatamente a crítica ao bacharelismo, a tudo que representasse o conhecimento supostamente livresco.

De fato, no texto de sua aula inaugural, o autor não deixa dúvidas acerca do caráter ‘próximo’ que queria imprimir à disciplina sociológica. Nas páginas, que guardam as primeiras palavras de Freyre para suas alunas, o autor expressou a vontade de que seu curso de sociologia fosse diferente, ousado e inovador. Queria uma “sociologia aplicada à análise e à tentativa de interpretação daquilo que mais de fato nos

13 O plano de aulas de sociologia da Escola Normal de Pernambuco compõe o acervo do Centro e Documentação da Fundação Gilberto Freyre – Recife/PE.

afeta como meio ou ambiente social: o Brasil, o Nordeste, Pernambuco, o Recife, o bairro, a rua, a casa” (FREYRE, [19--]).

Na abertura do plano de aulas, Freyre já qualificava a sociologia como o “estudo técnico ou concreto dos fatos sociais, próximos, de imediato interesse nacional e local”. Pareceu seguir criteriosamente a recomendação de Carneiro Leão de propor uma abordagem sociológica preocupada com fatos recentes. (FREYRE, 1929).

A primeira parte do programa, dedicada à definição da sociologia no quadro geral das ciências, foi apresentada deste modo: “Os fatos sociais”. “As ciências sociais”. “Sua diferenciação, lugar entre elas da sociologia”. “Relação da sociologia com a biologia”. Observamos que Freyre (1929), neste tópico, apresentou a intenção de discutir o lugar da sociologia entre as ciências sociais. Procurou definir os fatos sociais e diferenciá-los do conhecimento sociológico das outras ciências próximas.

Destaca-se, sobretudo, a tentativa de estabelecer a relação da sociologia com a biologia. Ainda que não possamos inferir o conteúdo desta discussão, nos parece que, ao propor uma ‘relação’ entre as duas áreas de conhecimento, Freyre estava supondo a existência de uma reciprocidade entre os condicionamentos biológico e social. Igualmente, no quarto tópico do Plano de aulas, Freyre propõe o estabelecimento de uma relação entre os fatos da natureza física e os fatos sociais.

Um aspecto notável de sua aula inaugural, sobre o qual desejamos chamar atenção, é o modo como Freyre representa a condição epistemológica da sociologia e como avalia sua situação teórica.

Freyre reconhece que a ciência sociológica é uma ciência singular que exige certa dose de *imaginação*. A sociologia se apresenta, segundo o autor, como um estudo científico que tem grande familiaridade com a filosofia, a engenharia e a arte. Para ele, artífices criativos de idéias sociológicas foram Marx e Comte e, também, Giddings (FREYRE, [19--])¹⁴.

Não obstante, a sociologia é também caracterizada por Freyre como uma ciência em formação que padecia, principalmente, dos grandes exageros do século XIX. Dois tipos de exageros: em primeiro lugar, os exageros contidos nas obras de Marx e Comte, cujas generalizações de suas *teorias-catedrais* chegaram ao extremo de ignorar certas manifestações singulares da vida social. Em segundo lugar, dizia Freyre, um furor napoleônico vitimava a sociologia e tornava tudo que é *social* sociológico. Esse tipo

14 O texto da Aula Inaugural do curso de sociologia na Escola Normal do Recife compõe o Acervo do Centro de Documentação da Fundação Gilberto Freyre – Recife/PE.

de perspectiva, acabava, segundo Freyre, provocando confusão entre a nova ciência, o socialismo ou qualquer obra de caráter social.

Freyre parecia se inserir numa corrente sociológica de forte repercussão nos Estados Unidos, onde fizera afinal seus estudos de formação. Tratava-se de uma corrente que se caracterizava por uma espécie de ‘revolta’ contra as teorias sociais do século XIX, especialmente as de Marx e Comte. De modo geral, os intelectuais americanos dos primeiros anos do século XX, a exemplo de Dewey e Veblen, estiveram convencidos de que grandes generalizações teóricas eram incapazes de apreender a riqueza, a complexidade, o movimento e a plenitude da vida social. Por isso, buscaram sistematizar métodos capazes de fazer compreender os mais sutis processos que se manifestam na vida social (WHITE, 1957).

A propósito, na segunda parte do plano de aulas, dedicado à explanação dos conceitos sociológicos, percebe-se claramente que Freyre vinculava-se a uma perspectiva sociológica muito ligada aos processos intestinos da sociedade. Citou então dois conceitos sociológicos significativos desta direção: *controle social* e *processos de socialização*. Inspirado em Giddings¹⁵, previu a discussão das seguintes formas de socialização: “agregação”, “associação”, “cooperação”, “combinação”, “organização”, “comunicação”, “diferenciação”. Constata-se aqui a ausência das noções de competição e conflito.

As noções de *controle social* e *processos de socialização* surgiram e repercutiram nos EUA exatamente nos anos da emergência de conflitos sociais ligados ao processo de industrialização e urbanização (que, rigorosamente, se manifestara desde o final do século XIX até a década de 30). Parecia que, com o surgimento de novos atores e a complexificação da sociedade, procurou-se, através das ciências sociais e seus conceitos, estabelecer fundamentos teóricos e práticos para a celebração de um novo acordo social no qual fosse possível incluir imigrantes, camponeses, operários, novas classes em ascensão católicos, judeus, pobres ou remediados.

A enorme repercussão da ciência social nos Estados Unidos no início do século XX revela que, para celebração deste novo acordo, os pensadores americanos não partiram para a formulação de um conceito apriorístico de Estado. Ao contrário, dedicaram grande parte de seus esforços para o debate acerca da natureza empírica dos processos de socialização e regulação social. Procuraram buscar a solução para o dilema do contrato fora do domínio estritamente político, e se arremessavam no terreno da

15 Franklin Giddings foi um importante professor da Escola de Columbia nas décadas de 10 e 20, onde Freyre fizera seu curso de pós-graduação.

pesquisa sociológica para compreensão dos aspectos sutis de produção e reprodução da ordem social (MELOSSI, 1992).

É certo que grande parte destas questões postas pelos intelectuais norte-americanos do período originava-se no pensamento alemão. Os autores alemães tiveram grande ressonância nos Estados Unidos nesta época. Basta ver os numerosos leitores das resenhas das obras de Simmel nos meios acadêmicos norte-americanos, especialmente entre as décadas de 10 e 20 (VILA NOVA, 1998, p. 85).

Tudo leva a crer (embora não possamos aqui fazer uma análise detalhada da questão), que os intelectuais americanos do início do século XX se identificavam com os dilemas e as soluções teórico-metodológicas propostas por pensadores alemães no campo dos estudos sociais. É possível que tal identificação intelectual estivesse relacionada com certa similitude entre os dilemas da heterogeneidade social enfrentados pela sociedade norte-americana em transformação e os desafios postos pela tentativa de unificação do Império Austro-Húngaro. No limite, ambas nações – Estados Unidos e Alemanha – depararam-se (ainda que com diferenças notáveis em suas experiências históricas) com os desafios de manter uma unidade social e nacional sob o signo da enorme heterogeneidade social, cultural, racial.

É possível, portanto, supor que em contextos desafiados pela enorme heterogeneidade da sociedade, a crítica ao racionalismo e aos imperativos sociais universais, associada à proposição de procurar os fundamentos para um acordo político nos processos sutis da sociedade tinha grande repercussão. A rigor, tratava-se de procurar a solução para o consenso na estrutura social, na maneira sutil como se produzem e reproduzem igualmente os conflitos e o equilíbrio, os mandantes e os subjugados.

Certamente a experiência acadêmica norte-americana possibilitou a Freyre o contato com tais conceitos sociológicos fundamentais que permitiram produzir uma verdadeira ‘revolução copernicana’ no pensamento social brasileiro.

Com efeito, Freyre tivera ao seu alcance os recursos intelectuais para focar o olhar sobre os processos sociais em lugar de privilegiar o formato do Estado. Desse modo, se não foi o pioneiro, foi capaz de sistematizar uma tendência bastante dispersa entre os autores brasileiros, que se manifestava aqui e acolá diluidamente em algum modernista, algum educador ou até mesmo em algum jurista mais ousado.

Ou seja, verificamos, através da consulta ao programa das aulas de sociologia da Escola Normal, que Freyre teve o privilégio da posse dos instrumentos conceituais capazes de chamar a atenção sobre a sociedade. Rompeu assim a monotonia do debate sobre a arquitetura jurídica do Estado como era então comum no pensamento brasileiro. Ao se familiarizar, nos Estados Unidos, com um debate acadêmico que priorizava o desvendamento da natureza empírica dos processos sociais em lugar de preocupar-se com a estruturação apriorística do Estado, Freyre estava, pois, mobilizando as condições favoráveis para que

produzisse não apenas uma nova interpretação da sociedade brasileira, mas uma nova proposição para a resolução da crise do pacto oligárquico.

Nesse sentido, o episódio da docência na Escola Normal de Pernambuco revelou-se como uma oportunidade para rever os conceitos sociológicos exatamente nos momentos finais da crise do pacto oligárquico.

Mas voltemos à análise do programa de aulas da Escola Normal de Pernambuco. Nestas páginas, Freyre apresentou sob a forma de 10 tópicos os temas privilegiados da discussão sociológica. São os seguintes assuntos, que segundo o planejamento, passariam a ocupar as aulas de Freyre (FREYRE, 1929): a) família, b) Estado, c) produção e consumo de riqueza, d) moral social, e) pauperismo, e) crime, f) urbanismo, g) sociologia rural, h) miscigenação, i) sociologia da criança e, por fim, j) história da sociologia.

A relação de temas, com efeito, segue mais ou menos o padrão clássico dos compêndios sociológicos publicados na época tanto nos EUA como na Europa. Não obstante, cabe observar que Freyre manifestava disposição para discuti-los em suas repercussões mais próximas. “A família no Brasil’, ‘Problemas sociológicos do governo no Brasil’, ‘A Igreja católica e a organização brasileira’, ‘O problema da miscigenação no Brasil’ ‘O urbanismo no Recife’”: estes são tópicos que figuram no programa e demonstram a preocupação com a análise do que se convencionou denominar de ‘realidade nacional’.

Notemos que o programa de aulas proposto por Freyre mergulha rapidamente nos temas sociológicos propriamente ditos. *Família* é o primeiro tema que ele desejava discutir. Sucedido pelos temas *Estado e Produção e Consumo*. Forma-se então uma trilogia com a qual Freyre parecia querer inaugurar a reflexão sociológica entre as normalistas, composta pelas esferas da família, do Estado e do mercado.

Não nos parece casual que *família* ocupe o primeiro lugar entre os temas deste programa. A família é, pois, considerada o primeiro círculo de socialização.

A propósito, um dos poucos compêndios de sociologia que pudemos consultar na biblioteca pessoal de Freyre é *Elements de sociologie* de Celestin Bouglé¹⁶ e R. Raffault (1926). Neste livro há muitos trechos sublinhados, um dos quais se refere à afirmativa de que a variedade de formas de Estado corresponde à variedade de formas de organização familiar. Outro trecho assinalado resume o argumento de Montesquieu, no qual o filósofo afirma que a lei deve corresponder aos costumes.

16 Celestin Bouglé foi professor adjunto da Sorbonne. Publicou entre outros livros, *Qu'est-ce la sociologie?* (1939) e *Le guide de l'étudiant en sociologie* (1931).

O livro de Bouglé é uma coletânea de textos de sociologia que, não obstante, compreende autores franceses considerados conservadores a exemplo de De Bonald, Comte etc. Em geral, tais autores, selecionados pelo organizador do volume, partem do pressuposto de que a família e a nação são os grupos sociais mais importantes para a sociologia. A família, em geral, é entendida como o fundamento da educação moral, por consequência, é considerada como fundamento da sociedade.

Em certo sentido, a presença desta coletânea na biblioteca pessoal de Freyre, seus grifos e notas laterais, revelam que um tanto da inspiração dos conservadores franceses circula pela interpretação de Freyre e que a noção de que a sociedade é auto-regulada se soma a uma percepção acerca da centralidade do papel socializador da família e do ambiente doméstico.

Mas retomemos mais uma vez a análise do programa de curso. Os temas seguintes são ligados aos problemas de coesão social: “moral”, “pauperismo”, “crime”. Pobreza e criminalidade são, com efeito, temas comuns à sociologia européia e americana. Basta recordar dos tratados italianos de sociologia criminal, tão difundidos no Brasil. A vertente sociológica cristã teria consagrado os problemas de “pauperismo” na pauta de discussão da disciplina¹⁷.

Recordemos que em Recife dos anos 20 esses eram temas especialmente significativos. Em pleno processo de concentração de riqueza, assistia-se ao desenvolvimento do cangaço no campo e ao aumento dos mucambos na cidade. Cotidianamente a população acompanhava nos jornais da época numerosos relatos e imagens dos crimes cometidos por cangaceiros no interior do estado de Pernambuco¹⁸.

É possível que a ‘atualidade’ desses problemas tenham motivado de modo especial a escolha de Freyre por esses temas, considerando-os fundamentais para o preparo das normalistas. Suas alunas, que seriam professoras primárias no sertão ou no litoral do Estado, deveriam afinal refletir sociologicamente sobre estas questões. A escolha de Freyre não parecia ser, pois, aleatória.

A seguir, o programa prossegue com dois temas também significativos: *urbanismo* e *sociologia rural*. Possivelmente temas a partir dos quais Freyre procurou discutir como se traduziram, na organização socio-espacial, o embate entre moderno e tradicional. Observamos que ele não utilizou a expressão “sociologia urbana”, mas “urbanismo”. Certamente desejava discutir as mudanças urbanas ocorridas na

17 Uma boa amostra acerca do pensamento sociológico cristão no Brasil pode ser verificada nos compêndios sociológicos de: (FONTOURA, 1944, 1953).

18 Ao folhar diferentes jornais da época de Pernambuco (Diário da Manhã, Diário de Pernambuco, A Província) percebemos quanto o tema do cangaço estava na ordem do dia. Sobre a história do cangaço no Brasil ver: (QUEIROZ, 1977).

cidade de Recife entre as décadas de 10 e 20 (muitas das quais, aliás, mereceram a reprovação pública de Gilberto Freyre).

O próximo tópico: “miscigenação”. Lembremos que a questão racial era um dos nós do pensamento social brasileiro da época. Nesse sentido, é compreensível que Freyre considerasse necessário o enfrentamento da questão em suas aulas de sociologia.

Por fim, antes de propor um apanhado da “história da sociologia”, Freyre propôs uma discussão sobre o que ele denomina “sociologia da criança”. Não há dúvidas de que se trata de um tema que considerava importante para o preparo das professoras primárias.

Chama a atenção o fato de que esta lista de temas de seu Programa de Aulas inicie com a discussão sobre o desenvolvimento histórico da família e seja concluído com o que ele denominou de “sociologia da criança”. Neste movimento temático, observa-se afinal um retorno circular ao campo da ‘intimidade’. Freyre revela assim um interesse particular pela esfera privada e pelos primeiros mecanismos de socialização. Parece que na tradição de pensamento ao qual Freyre inscreveu seu Plano de Ensino, a unidade familiar e a lapidação do indivíduo em pessoa social são temas caros. Basta lembrar que é exatamente neste período que ele manifestou a intenção de escrever um livro sobre a história da infância no Brasil.

O balanço dos tópicos deste programa de curso nos permite observar os temas sociológicos eleitos por Freyre para a formação de jovens educadoras. Permite observar, sobretudo, o seu interesse pela esfera da intimidade. Possivelmente queria encontrar neste plano os mecanismos de regulação da vida social. Constatamos ainda que, dentro desta orientação, havia um esforço, mais ou menos sistemático, para discutir o que então se costumava denominar ‘realidade’ mais imediata.

Com efeito, numa espécie de preâmbulo do programa, Freyre expôs o desejo de que o curso se voltasse para a observação dos fatos sociais próximos. Para tanto informa o seguinte às alunas:

O curso de Sociologia compreenderá o estudo analítico e histórico dos fatos sociais, em geral, e o estudo técnico ou concreto de fatos sociais próximos, de imediato interesse nacional e local. Para o estudo dos últimos a classe tentará sondagens por meio de estatísticas, inquéritos e ‘social survey’. Pela classe de Sociologia serão visitados no Recife e cidades próximas os principais serviços públicos, obras de assistência social, bairros pobres, usinas, fábricas etc., exigindo-se do estudante o máximo de trabalho pessoal, de observação e de pesquisa (FREYRE, 1929).

Freyre recomendou ainda que suas alunas mantivessem um 'caderno de retalhos', no qual deveriam reunir material impresso recente, recortado dos jornais, acerca de temas interessantes do ponto de vista sociológico. O propósito era que trouxessem este material, assim reunido, para discussões semanais em sala de aula. Desse modo, Freyre acreditava que as alunas estariam exercitando a capacidade de refletir acerca da vida social.

As alunas deverão conservar dois cadernos: um de notas, registrando as explicações dadas na classe; outro de retalhos de jornais, com artigos, notícias etc., sobre fatos e atualidades de interesse sociológico. O material reunido nesses cadernos de retalhos será objeto de discussão e motivo para troca de idéias uma vez por semana. Frequentemente terão as alunas de responder a questionários em torno dos fatos sociais dentro de sua própria experiência e observação (a hora que passa a Limpeza Pública na rua onde mora a aluna, a natureza exata do calçamento, da iluminação na rua, dos hábitos sociais dos vizinhos, etc) (FREYRE, 1929).

Freyre estava preocupado em criar meios para que as alunas se habituassem a refletir acerca da vida social, especialmente suas manifestações mais atuais e próximas. Desde aquela época, o autor já atribuía grande importância aos jornais na pesquisa sociológica. Considerava-o uma fonte nada insignificante para o acesso ao cotidiano de um determinado grupo social.

Com efeito, muitos anos depois, em 1973, Freyre afirmava que o exame e a interpretação de anúncios de jornais são substratos importantes para o desenvolvimento da abordagem micro-sociológica:

É um exame, o deste material, que nos põe em contato com um conjunto de fatos, de tendências, de símbolos de tal interesse humano e de tal importância social que não há exagero em dizer-se dos anúncios de jornais quase o mesmo que Capistrano de Abreu disse uma vez das crônicas da Companhia de Jesus relacionadas com o Brasil colônia: que sem o estudo deste material é incompleta a história da formação nacional brasileira. Incompleta será toda tentativa de interpretação do 'ethos' brasileiro que ignore ou despreze não só os elementos de informação como as sugestões, de ordem psicossocial, contidas nos mesmos anúncios, a seu modo, crônicas daquela formação e expressões desse 'ethos' ainda em desenvolvimento. Pode-se já falar numa Sociologia dos

anúncios de jornais como uma Sociologia especial a espera de quem a sistematize de todo (FREYRE, 1973a, p. 11).

Freyre considerava que é possível também surpreender nos anúncios e matérias jornalísticas as relações psicossociais entre os elementos de uma dada sociedade: a relação entre homens e mulheres, entre vendedores e compradores, entre dominantes e dominados (FREYRE, 1973b).

Observemos que os fundamentos dessa perspectiva analítica que valoriza o exame de jornais foram cultivados desde os tempos de suas aulas na Escola Normal. Freyre afirmou que o autor norte-americano Guy B. Johnson lhe apresentou a importância dos jornais para a análise sociológica em 1925, por meio de uma pesquisa acerca dos problemas da relação entre a cultura de negros e brancos nos Estados Unidos baseada, sobretudo, em anúncios de jornais. (FREYRE, 1973b).

No Plano de Aulas para a Escola Normal, os jornais foram utilizados como recurso pedagógico. Tratava-se certamente de aproximar suas alunas da vida cultural, policial e política da região. Uma estratégia didática que, não obstante, ia de encontro aos fundamentos metodológicos do autor (FREYRE, 1929).

Freyre parecia estar de acordo com os fundamentos da moderna Pedagogia da Escola Nova (ou Escola Ativa). Considerava necessário o vínculo entre os conceitos abstratos e a realidade, cultivado por meio da participação ativa e criativa das alunas. A cobrança de dois cadernos – um voltado às notas gerais de aula e outro contendo testemunhos da vida social em fluxo – parece ser uma evidência eloqüente desse esforço de estabelecer uma relação entre conceitos e teorias e os fatos cotidianos.

Além dos jornais como apoio didático, Freyre previa também a discussão de “films”. Esta foi uma época em que o cinema surgia como um fato importante da vida cultural. Os “filmes” estavam então se constituindo como parte da vida e do lazer das pessoas. Em 1929, nos Estados Unidos, havia cerca de vinte e três mil salas de cinema. No Brasil, iniciava-se também a formação de um público assíduo. Surgiram, neste período, entre nós, as primeiras iniciativas de produção cinematográfica. Pernambuco, especialmente, tivera uma produção local notável: a maior fora do eixo Rio-São Paulo. Tal produção ficou conhecida como “*Ciclo do Recife*” e se caracterizou pela temática regionalista. Nas telas, jangadeiros, cangaceiros e coronéis. É possível que Freyre se referisse a esta produção local a fim de orientar suas alunas durante suas aulas.

Por meio destes artifícios pedagógicos, Freyre desejava que suas alunas compreendessem condições diversas de vida à sua volta que, como costumava destacar, eram bastante variadas de região para região, de cidade para cidade, e ainda, dentro de uma cidade, de acordo com o bairro, a rua ou, até mesmo, com a idade e o estado civil dos indivíduos. Freyre parecia, assim, querer estimular a compreensão da

diversidade da vida social, sobretudo a diversidade regional. Aos seus olhos, a sociologia era um saber privilegiado, capaz de colocar os alunos em contato com o que denominou no texto da aula inaugural de “aspectos ignorados das existências regionais do Brasil” (FREYRE, [19--]).

Aqui se revela um dos sentidos do aparecimento do ensino da sociologia no sistema secundário brasileiro exatamente no Nordeste, no Recife: a disciplina parecia estar destinada a fazer reconhecer as diferenças regionais. O confronto entre tradição e modernidade, que ali adquiria contornos tão peculiares, tornou possível o desenvolvimento de uma consciência da diversidade cultural e regional, cujo instrumento para legitimação passava então necessariamente pelo discurso sociológico. Num certo sentido, o que se vê no plano de aulas de Freyre é um salto da questão regional, então convertida em ‘questão sociológica’.

Mas aqui uma pergunta: É possível que, em Freyre, seu discurso sociológico se confunda com o seu discurso regionalista? A resposta: embora o autor acredite que a observação sociológica exija um recorte empírico preciso (freqüentemente baseado na noção de região), ele não considera que o *sociológico* possa ser confundido com o *regional* ou com o *ecológico*. Na verdade, acreditamos que é a partir de uma formulação sociológica mais sofisticada (cuja sistematização acreditamos que ele inaugura neste curso para Escola Normal) que Freyre foi capaz de colocar sobre bases mais fecundas os problemas da época, sobretudo a questão da nação e do Nordeste, da modernização e do modernismo sempre tão incômodas na pauta de enigmas intelectuais do período. Em certo sentido, o discurso sociológico tornou-se, para Freyre, um recurso necessário para ultrapassar os simplismos ‘folcloristas’ do Movimento Regionalista, por exemplo.

Retomemos então a articulação entre região e sociologia em seu texto da Aula Inaugural. Freyre compreende a região como uma unidade de observação sociológica fundamental que se combina a uma perspectiva ecológica. Nesse sentido é que chama a atenção das alunas para o fato de que é necessário ficar “dentro do critério regional e ecológico de investigações sociais”. Questões de método e aplicação exigem a restrição do campo de análise para uma realidade reduzida (a rua, o bairro e, principalmente, a região) que manifesta fenômenos de natureza sociológica. É, pois, uma proposta similar às hoje denominadas *teorias de médio alcance*, nas quais as generalizações não podem se dar senão com base na pesquisa empírica (FREYRE, 1929).

Estas observações permitem constatar que o fato *sociológico* não se confunde com o *regional* em Freyre. O fato propriamente *sociológico*, segundo sua perspectiva, manifesta-se numa *forma* mais geral, independente da *substância* geográfica, econômica ou política regional.

Esboça-se aqui uma distinção que fundamentará a sua compreensão da natureza da sociologia e seus vínculos com outras disciplinas: a distinção entre *forma* e *substância* provavelmente originária de

suas leituras diretas ou indiretas de Simmel. Como se sabe, esta distinção será um recurso importante para o desenvolvimento de sua tese sobre o patriarcado no Brasil, inaugurada no livro *Casa Grande & Senzala* (FREYRE, 2004).

Nesse sentido, é de se supor que Freyre reúne aqui, em suas aulas de sociologia na Escola Normal, um dos recursos teóricos mais importantes com o qual constituirá a ossatura do seu pensamento.

Notemos que Freyre condenou, em suas aulas, a elaboração de grandes teorias sociais ao mesmo tempo em que incentivou pesquisas de médio alcance teórico que, não obstante, tenham como preocupação fundamental investigar as formas fundamentais de socialização humana que se manifestam sob a diversidade regional e ecológica.

Com efeito, na segunda parte do plano de aulas, dedicada às questões de método, Freyre introduziu uma explicação sobre o *social survey* e ainda vinculou esta discussão metodológica a uma reflexão acerca da “sociologia como técnica de ação social” (FREYRE, 1929). Parece, nesse sentido, evidente que era sua intenção manter uma compreensão verdadeiramente pragmática da disciplina.

Para ele, a pesquisa empírica, assim caracterizada, foi considerada importante sob dois aspectos: 1) Por um lado, compreendida como essencial para a construção de um novo arcabouço científico para a sociologia a fim de que se evitem as generalizações que caracterizaram a teoria social do século XIX. 2) Por outro lado, permite fundamentos para a ação social. Mas que tipo de ação social Freyre imaginava possível a partir do conhecimento de formas de socialização?

O próprio autor respondeu esta indagação quando nos lembrou que os resultados de uma das investigações sociológicas realizadas por suas alunas (sobre as formas de lazer infantis no Recife) serviram de fundamento para a implantação dos primeiros *play-grounds* em praças públicas de Recife. Diante da constatação empírica de que as crianças não tinham onde brincar no Recife dos anos 20 – já que os velhos sítios particulares desapareciam e as ruas eram tomadas por velozes automóveis – Freyre entendia que era necessária a intervenção ativa no sentido de criar um sistema de *playgrounds*. Freyre pensava em conservar assim formas básicas de socialização (os folguedos e brincadeiras seculares) e evitar o afastamento da natureza (FREYRE, 1975) Lamentavelmente, não encontramos no Centro de Documentação os trabalhos de curso das alunas aos quais se referiu o autor.

De todo modo, as pistas até agora levantadas ao longo deste artigo permitem compreender que a sociologia aparece para Freyre como um instrumento para o controle dos efeitos inexoráveis da modernização (e o exemplo dos *play-grounds* é notável nesse sentido). Verificamos que o pioneiro ensaísta dos anos 30 assumiu sua condição de ‘cientista social’ e iniciou seu esforço de sistematização do conhecimento sociológico numa sala de aula do ensino secundário repleta de jovens normalistas. Isso leva a crer, com efeito, que a sociologia e os sociólogos no Brasil, desenvolveram-se, em sua origem, no meio escolar.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando. **História de minha vida**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1971.
- BARROS, Souza. **A década de 20 em Pernambuco**: uma interpretação. Rio de Janeiro: Paralelo, 1972.
- CHAVES, Antiógenes. Estácio Coimbra e as audiências Públicas: in memorian. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, 1942.
- EISENBERG, Peter L. **Modernização sem mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Campinas: UNICAMP, 1977.
- ESTACIO Coimbra in memorian. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, 1942.
- FAUSTO, Boris. A crise dos anos vinte e a revolução de 30. In: HOLANDA, Sérgio Buarque. **História geral da civilização brasileira**. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1985. t. 3, v. 2: O Brasil Republicano. Sociedade e Instituições.
- FONTOURA, Afro Amaral. **Programa de sociologia**. Porto Alegre: Globo, 1944.
- FREYRE, Gilberto. **Aula inaugural ao curso de sociologia na Escola Normal do Recife**. Recife: [s.n.], [19--].
- _____. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Global, 2004.
- FREYRE, Gilberto. Estácio Coimbra. In: INSTITUTO JOAQUIM NABUCO DE PESQUISAS SOCIAIS. **Estácio Coimbra, homem representativo de seu meio e do seu tempo**. Recife, 1973. Conferências proferidas por Gilberto Freyre e outros.
- _____. Uma microsociologia em desenvolvimento no Brasil: a análise e interpretação dos anúncios de jornais. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 1, n. 1, jan./jun. 1973.
- _____. **Plano de aulas de sociologia da Escola Normal de Pernambuco**. Recife: [s. n.], 1929.
- _____. **Tempo morto e outros tempos**: trechos de um diário de adolescência e primeira mocidade (1915-1930). Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.
- LARRETA, Enrique R.; GIUCCI, Guillermo. **Gilberto Freyre, uma biografia cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LEÃO, Antonio Carneiro. Qual foi o plano de educação do Estado? **A Província**, Recife, 20 jan.1929. Seção 2.

_____. Estácio Coimbra in memoriam. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, 1942.

LEITE, Isabella. **O ambiente cultural do Recife modernista**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Urbano) – UFPE, Centro de Artes e Comunicação, 1999.

LEVINE, Robert. **A velha usina: Pernambuco na federação brasileira, 1889-1937**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MELO, Alcília Afonso de Albuquerque. **Revolução na arquitetura: Recife, década de 30, intervenções do Estado sobre a arquitetura e o espaço da cidade do Recife**. Dissertação (Mestrado) – UFPE, Programa de Pós-Graduação em História, 2000.

MELOSSI, Dario. **El Estado del controle social**. Madrid: Siglo XXI, 1992.

MEUCCI, Simone. A experiência docente de Gilberto Freyre na Escola Normal de Pernambuco. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 18, n. 44, p. 207-214, maio/ago. 2005.

_____. **Gilberto Freyre e a sociologia no Brasil**. Tese (Doutorado) – UNICAMP, 2006.

PALLARES-BURKE, Maria Lucia Garcia. **Gilberto Freyre: um vitoriano dos trópicos**. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Os cangaceiros**. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

SALES, Tadeu José Gouveia. **A expansão da obras públicas e a convivência do homem no Recife nos últimos 150 anos**. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 2002.

SELLARO, Leda Rejane Accioly. **Educação e modernidade em Pernambuco: inovações no ensino público (1920-1937)**. Tese (Doutorado) – UFPE, Depto. de História, 2000.

VILA NOVA, Sebastião **Donald Pierson e a escola de Chicago na sociologia brasileira: entre humanistas e messiânicos**. Lisboa: Veja, 1998.

WHITE, Borton. **Social thought in America: the revolt against the formalism**. Boston: Beacon Press, 1957.

Notas críticas sobre as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's) para o Ensino de Sociologia no Ensino Médio¹

Ana Laudelina Ferreira Gomes – UFRN

RESUMO

Trata-se de um exercício de reflexão livre sobre as Orientações Curriculares Nacionais (OCN'S) para o ensino de Sociologia no ensino médio, tratando mais especificamente: da não existência de uma comunidade docente específica que possa criar consensos em torno do tema; da articulação entre sistema formador de licenciados e sistema de educação médio; da situação da pesquisa na área e propostas de ação; da discussão da criticidade ou não da Sociologia por si mesma; da necessidade de adequação de linguagem e construção de mediações e, por fim, do campo disciplinar, trazendo a questão das fronteiras e do diálogo. Com isso, a autora espera provocar outras reflexões e proposições de encaminhamentos, como ela mesma faz.

Palavras-chave: Orientações Curriculares Nacionais. Ensino de Sociologia no ensino médio. Licenciatura em Ciências Sociais. Pós-Graduação em Ciências Sociais. Pesquisa.

ABSTRACT

It treats about an exercise of free reflection over the National Curricular Orientation (OCN' S) for the education of Sociology in the high school, treating more specifically: of the not existence of a specific educational community that can create consents around the subject; of the articulation between the creating system of licensed and system of high school education; of the situation of the research in the area and proposals of action; of the discussion of skepticism or not of the Sociology itself; of the language adaptation need and construction of mediations and, finally, of the

1 Texto baseado em fala apresentada no I SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO NÍVEL MÉDIO, realizado na Faculdade de Educação da USP (FE/USP), em 1 e 2 de março de 2007, promovido pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e a FE/USP.

discipline branch, bringing the question of the borders and of the dialogue. With that, the author expects to provoke other reflections and propositions of orientations, as she does own.

Keywords: National Curricular Orientations. Education of Sociology in the high school. License in Social Sciences. Postgraduate Education. Research.

INTRODUÇÃO

Antes de tudo, gostaria de enfatizar que compreendo o texto das OCN's para o ensino de Sociologia no Ensino Médio como um documento bastante completo, instigante e aberto a novas proposições. Vou ater-me aqui aos aspectos que mais me estimularam à reflexão, qualificando minha fala muito mais como um ponto de vista orientado por uma trajetória profissional no ensino superior de dezoito anos, não restrita à sala de aula, mas como proponente de políticas institucionais, como executora, gestora e consultora de projetos educacionais. Portanto, este texto não é fruto de um trabalho de pesquisa acadêmica no sentido estrito, mas principalmente de observação da experiência prática refletida.

Primeiramente farei uma apreciação geral do documento das OCN's para o ensino de Sociologia no ensino médio, para só depois destacar alguns pontos escolhidos para a reflexão e para provocação de outras reflexões da comunidade acadêmica e profissional.

Vejo que se trata de um documento que deve ser lido e debatido pelos docentes que trabalham na formação, não só de licenciados, como também de bacharéis em ciências sociais. Mesmo naqueles pontos em que está tratando de questões específicas ao ensino de Sociologia no ensino médio, é inevitável analogias com o ensino de Ciências Sociais na graduação praticado nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

A contextualização histórica do ensino de Sociologia no Brasil que o documento traz é muito enriquecedora para uma crítica da prática da docência de Sociologia ao longo do tempo, possibilitando estabelecermos as mais diversas relações analíticas, repensando sua importância na atualidade.

Os problemas apontados em relação às metodologias de ensino no ensino médio nos remetem fatalmente à interação entre o sistema de ensino superior e o médio.

O relacionamento entre disciplinas da área de Humanas no ensino médio é tratada de modo a nos levar a questionar o próprio estatuto do conhecimento científico, sua especificidade e pertinência para uma formação cidadã ou, no mínimo, não conservadora/ou progressista.

Especialmente importantes, particularmente aos professores de metodologia e de prática de ensino em Sociologia é a sistematização e atualização crítica das propostas que, segundo o texto, foram

encontradas nos Parâmetros Curriculares Oficiais, nos livros didáticos e nas escolas de ensino médio nas quais a Sociologia vinha sendo ministrada. Refiro-me aos três tipos de recortes (ou registros) que o documento traz e que são apontados como suportes principais ao ensino de Sociologia no ensino médio, respeitando-se a especificidade de seu público jovem, quais sejam: o recorte temático, o teórico e o conceitual. Orienta-se que, seja qual for o recorte escolhido pelo professor, que ele se articule com os dois outros recortes, o que possibilitaria abranger a todos garantindo maior flexibilização e liberdade de escolha docente segundo a maior competência deste e as possibilidades concretas de trabalho no contexto da(s) escola(s) específica(s) que leciona.

No tópico relativo às práticas de ensino e aos recursos didáticos, uma gama variada de possibilidades é trazida à tona sendo justificadas cada uma de suas utilizações, tentando romper com o que o próprio documento denomina por “estreiteza conceitual ou rotinização das práticas” ao evitar limitar-se a um conceito redutor de “aula” como sinônimo de aula expositiva. Neste aspecto, chamou-me especial atenção a sugestão de atividades extra-sala, atividades de quebra de rotina e de alargamento da visão da realidade pela vivência investigativa do estranhamento e da desnaturalização dos objetos de estudo. De modo semelhante, entendeu-se a proposta de uso sistemático e planejado de recursos áudio-visuais como forma de simulação e ilustração dos fenômenos sociais. Sobre estes aspectos, algumas ressalvas trazidas pelo documento valem ser colocadas. Na proposição sobre ensino de métodos e técnicas de pesquisa no ensino médio, o nível de exigência me pareceu similar ao que hoje é propugnado na maioria dos currículos da graduação na área, o que a experiência na docência da disciplina há alguns anos me leva a crer que já para este nível é um grande desafio conseguir que formem de imediato a maturidade necessária face à competência técnica exigida, podendo esperar tão somente – embora fundamental – a formação do espírito investigativo dos estudantes. O que se dirá de transpor-se estas exigências de competência investigativa para o estudante do ensino médio? E, neste sentido, o argumento que melhor exprime esta dificuldade é o fato de que nem mesmo o professor do ensino médio tem uma abrangência tal de conhecimento e experiência em pesquisa social que lhe permita transmiti-lo de modo adequado neste nível de exigência. Por isso, creio que seja esta uma dimensão do documento que precisaria ser revista. Afinal, o professor só poderá orientar para a pesquisa se ele próprio souber pesquisar, além do que, pesquisa só se aprende pesquisando, como bem coloca Bourdieu (1989). No tocante aos recursos didáticos, pareceu-me que se poderia abrir mais a perspectiva, incluindo também a dimensão de sua produção.

A idéia final do texto, de que seja recebido como um mapa de percurso e não como uma receita pronta e acabada é, a meu ver, uma de suas mais importantes qualidades, não só porque deixa-nos a todos à vontade para exercermos a crítica e criatividade necessárias ao avanço desta discussão, segundo as especificidades de nossos contextos de atuação, mas também por ajudar-nos a questionar a idealização

de um professor padrão, objeto de proposições tão genéricas como esvaziadas de concretude e legitimidade social, política e científica. E, por fim, uma dimensão que é muito tematizada pelo documento, e que seria importante que fosse mais aprofundada, diz respeito às relações entre o sistema formador de licenciados e a rede de ensino médio, como já falei. Vamos então aos destaques que faço ao documento.

A NÃO EXISTÊNCIA DE UMA COMUNIDADE DOCENTE ESPECÍFICA

As OCNs dizem que não há uma comunidade docente específica congregando professores em qualquer nível a qual pudesse produzir consensos sobre conteúdos, metodologias e recursos para o ensino da Sociologia no ensino médio. Penso que pela forma como está estruturada a pesquisa no Brasil, na sua maioria dentro das universidades públicas, e dada a desarticulação entre a pós-graduação – que faz a pesquisa acontecer – e o sistema formador de licenciados em ciências sociais, uma comunidade docente que produzisse consensos sobre conteúdos, metodologias e recursos deveria se caracterizar também como comunidade científica e a que existe hoje no campo do ensino de Sociologia não é formada por professores de Sociologia do ensino médio, mas somente por professores universitários e/ou pesquisadores. Os professores de Sociologia do ensino médio ainda não participam significativamente da produção científica sobre o seu fazer, dadas suas próprias condições de trabalho e/ou, muitas vezes, da precarização na formação científica.

Eventos acadêmicos sobre o ensino de ciências sociais nos vários níveis podem justamente procurar criar algumas condições para enfrentar este desafio, congregando pesquisadores do ensino de Sociologia no ensino médio, além dos próprios docentes de Sociologia do ensino médio. Vejo este como um ponto extremamente positivo uma vez que o perfil do professor do ensino médio hoje, por uma série de motivos, não é o do pesquisador. No entanto, é ele que está em contato direto com as condições de ensino-aprendizagem e está praticamente em suas mãos (desoladamente dependendo mais dele do que de qualquer estrutura), realizar boa parte da qualidade esperada do ensino de Sociologia neste nível. Então, ele é um ator social fundamental para estabelecer diálogo com a comunidade científica voltada ao ensino de Sociologia, ainda muito tímida comparando-o com sub-áreas mais tradicionais da Sociologia em termos de investigação científica.

ARTICULAÇÃO ENTRE SISTEMA FORMADOR DE LICENCIADOS E SISTEMA DE EDUCAÇÃO MÉDIO

Creio que deveríamos começar a pensar numa nova articulação entre o sistema de formação de licenciados (as universidades e as outras IES) e o sistema de educação no nível médio, de maneira que tratemos de discutir, de elaborar propostas e estratégias políticas que possibilitem visualizar a formação continuada do docente do ensino médio, onde aquelas instituições educativas e profissionais teriam um papel fundamental nesta formação permanente e na mediação do diálogo entre a pesquisa e a pós-graduação e a formação docentes para o ensino médio.

Talvez para que isso possa ocorrer, teremos que repensar o caráter eminentemente voltado à pesquisa dos cursos de pós-graduação (seja *latu ou stricto sensu*) em ciências sociais. Será preciso ganharmos espaço também para um maior apoio e incentivos para iniciativas de formação e ou atualização de professores do ensino médio, efetivamente mais atentas às questões de conteúdos específicos, metodologias, recursos, e visando a melhor qualificação da formação de educadores na área (claro que, sem desvinculá-la da pesquisa, fonte de toda prática e ensino de ciências em qualquer campo).

É preciso que seja incentivada a abertura de linhas de pesquisa e a existência de disciplina de formação do educador dentro dos cursos de pós-graduação. E também que se invista em cursos de especialização com caráter de atualização constante. Em regiões geográficas onde não se tem ainda uma tradição de pesquisa e ensino nesta área, pode-se pensar em parcerias interinstitucionais, ou mesmo o recurso da educação à distância, desde que comprovado seu compromisso com a qualidade.

No entanto, para que haja esta possibilidade de formação continuada para os docentes do ensino médio, será preciso também um trabalho de sensibilização nos estados (governos estaduais e empregado da educação no nível médio). Estes deverão mobilizar não só recursos financeiros para esta finalidade, mas também pensarem nos aspectos da própria gestão do tempo e de condições infra-estruturais da escola para o exercício da função docente com qualidade e possibilidades de formação continuada sem que o professor tenha que necessariamente se ausentar/afastar da atividade docente para esta qualificação, uma vez que sabemos que há mecanismos institucionais quando da saída para pós-graduação *latu ou stricto sensu*, havendo mesmo incentivos para que isso ocorra (dispensas, ganhos financeiros após a obtenção do título etc). Mas os atuais programas de pós-graduação ainda não estão antenados nem comportam a alta demanda (reprimida) por formação continuada advinda da docência no ensino médio.

A SITUAÇÃO DA PESQUISA NA ÁREA E PROPOSTAS DE AÇÃO

Outro ponto que destacamos do texto das OCN's para o ensino médio diz respeito ao diminuto número de pesquisas na área do ensino de sociologia neste nível, sendo que boa parte das pesquisas existentes tratam mais de “um enfoque sociológico sobre o processo de institucionalização da disciplina” do que propriamente de conteúdos, metodologias e recursos de ensino. Desse modo, afastam-se das questões educativas e curriculares ou relacionadas à história da disciplina, ou seja, do “viés pedagógico”. Além de fazer esta constatação, o texto coloca que esta situação é fruto da intermitência da presença da disciplina no ensino médio. Dado importante: “não houve, de modo sistemático, nem debate, nem registros dos processos de institucionalização da disciplina, só mais recentemente”. O que é ruim, pois a pesquisa alimentaria o próprio processo, como nas demais disciplinas, diz o documento. Então, penso eu, é preciso investir-se mais em pesquisa nesta área. É preciso convencer as instâncias de fomento à pesquisa de abrirem editais específicos para tal fim. Tendo tais editais, cria-se a demanda de pesquisadores na área. Do mesmo modo, os programas de pós-graduação têm que ser sensibilizados para, na medida do possível – considerando-se suas competências instaladas e tradições de pesquisa – incentivarem seus docentes a organizarem-se para a abertura de linhas de pesquisa e orientação na área. Tenho certeza de que se isso se tornar critério de avaliação dos programas de pós-graduação, eles não terão alternativa a não ser formarem tais grupos de pesquisa e orientação, mesmo que compulsoriamente. As próprias reitorias das universidades e de outras IES podem também incentivar a criação de grupos interdepartamentais, envolvendo, por exemplo, as ciências sociais, a história e a educação para concorrerem a editais neste campo, de forma a maximizar os potenciais institucionais nesta direção.

SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: SERIA MESMO SEMPRE CRÍTICA E TRANSFORMADORA?

Outro ponto interessante das OCN's para o ensino médio é a afirmação de que, ao longo da história da disciplina no ensino médio “nem sempre a Sociologia teve um caráter crítico e transformador, funcionando muitas vezes como um discurso conservador, integrador e até cívico”. Então, me parece importante perguntar: na contemporaneidade, que tipo de conteúdos e métodos de ensino de Sociologia no ensino médio poderíamos denominar/categorizar como progressista? O que efetivamente estamos chamando de conservadorismo nesta área? Qual será nosso ponto de referência em relação ao que é progressista e ao que é conservador? Teremos que explicitar isso e criar consensos a partir da pluralidade de perspectivas que se apresentem em conflito, e conviver com a tensão irreduzível.

NECESSIDADE DE ADEQUAÇÃO DE LINGUAGEM E MEDIAÇÕES

Outro ponto a destacar no texto é relativo à questão da relação da Sociologia com a formação do cidadão crítico. Segundo o documento, o papel central do pensamento sociológico seria propiciar: a desnaturalização, a historicidade e o estranhamento. O texto diz que tudo isso pode ser traduzido para a escola básica por meio de recortes (disciplina escolar). Diz ainda que, considerando o público do ensino médio (a juventude) deve haver adequação de linguagem e, neste sentido, um dos grandes problemas tem sido a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior para o nível médio. Então, pergunta-se: como fazer esta adequação? De que se trata exatamente quando falamos nisso? Precisamos ter isso em conta se não quisermos cair em simplificações ou reducionismos, perigo real quando temos em vista que o pensamento científico é da ordem da sofisticação e exige o desenvolvimento de um bom nível intelectual em termos de capacidade de abstração. Como garantir isso ao nos aventurarmos-nos na adequação da linguagem, e, ao mesmo tempo, levar em conta o público jovem do ensino médio e suas especificidades em termos de processo ensino-aprendizagem e de perfis sociais segundo regiões geográficas, e situações sócio-econômicas e culturais?

O documento fala em mediações. Acho que temos que problematizar mais ainda que de que tipo de mediação se trata, no sentido de evitarmos cair em banalizações. Se os professores, como diz o texto, “esqueceram-se das mediações necessárias (ou por ignorância ou por preconceito)”, precisamos polemizar em torno destes aspectos. O que exatamente ignoram? Ignoram a necessidade de tais mediações? Ou ignoram o como realizá-las? Se o caso é o preconceito, de que preconceito se trata, do preconceito de realizar mediações? Que concepções sobre o ensino os orientariam para que não aceitassem realizar mediações? Se, como está no texto, a questão das mediações passa por permitir “um trabalho de ensino-aprendizagem mais interessante, mais proveitoso, mais criativo e produtivo”, por que exatamente a prática de ensino tradicional – que transpõe, sem mediações, os métodos de ensino utilizados nas licenciaturas – não é capaz de operar nesta direção? E quais práticas seriam capazes de fazê-lo? Interessante se observar que, apesar de se falar em adequação de linguagens, ao mesmo tempo se critica a mera transposição de métodos da licenciatura para o ensino médio. Com isso, implicitamente o texto sugere uma crítica ao ensino na licenciatura, afinal a licenciatura é o sistema formador dos docentes do ensino médio. O que denota uma desarticulação entre sistema formador e as exigências e necessidades reais do campo de atuação dos licenciados. Há muito se vem criticando as licenciaturas, as quais antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, voltada às ciências sociais, eram feitas de remendos de um currículo geralmente comum também ao bacharelado, onde as disciplinas voltadas à formação do educador e de sua prática eram oferecidas como apêndices, desconectadas do restante do currículo, estabelecendo-se

uma grosseira separação entre teoria e prática, ou seja, entre os conteúdos do campo disciplinar e as formas de trabalhá-los no ensino médio, entre outros pontos nevrálgicos como o processo de ensino-aprendizagem, as metodologias de ensino e avaliação. Modelo que, em muitos casos, ainda vigora até hoje, do que nos fala Andrade (2003), enquanto as antigas grades curriculares são paulatinamente substituídas pelos novos projetos políticos pedagógicos que, a partir de 2001 vem sendo compulsoriamente implantados por força da legislação.

Penso que assim como na situação de pesquisa social, tanto o investigador com os sujeitos da pesquisa, os instrumentos, ferramentas, métodos e teorias mediam uma comunicação e produzem um determinado conhecimento também dela resultante; no processo de ensino-aprendizagem não é diferente. As OCN's para o ensino médio em Sociologia colocam isso com muita propriedade. Afinal, realmente, no processo de ensino-aprendizagem, o professor e o aluno são, ao mesmo tempo, pólos de uma relação educativa e constituem mediações de um processo de comunicação que produz resultados em termos de conhecimentos, não só de conteúdos disciplinares, mas de valores, crenças, enfim, de visões de mundo compartilhadas.

Recorrendo a Gaston Bachelard, encontramos a concepção de que a motivação para o saber (conhecimento científico) se nutre também do “mérito de vencer a dificuldade de saber” (apud BARRETO, 2002). Então, há que se ter cuidado para evitar que, em nome da tradução/adequação de linguagem para o público jovem do ensino médio, não facilitemos demais a ponto de matarmos o sentido de vencer obstáculos que é inerente a todo processo de construção de conhecimento.

Se crermos, de fato, como diz o texto das OCN's que uma das funções fundamentais do ensino da Sociologia é realizar o estranhamento, em face do conhecimento espontâneo, das pré-noções; então, não faz sentido a aceitação de uma continuidade entre os conteúdos das ciências sociais que serão ensinados no ensino médio com aqueles conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula (cotidiano, comum etc.) a respeito do mundo social, sua 'sociologia espontânea' nos termos de Bourdieu (1989). Neste sentido, o documento está numa perspectiva metodológica que afirma que a passagem do conhecimento comum/cotidiano ao conhecimento científico impescinde de se operar uma ruptura epistemológica. Esta, realizada através do enfrentamento dos obstáculos epistemológicos aludidos por Bachelard (1996)² e retomados por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000). Podemos dizer que, na visão destes autores,

2 Cf. Bachelard (1996) são obstáculos epistemológicos: a experiência primeira, o conhecimento geral, as imagens usuais, o substancialismo, o animismo e o conhecimento quantitativo.

a iniciação do estudante do ensino médio na cultura científica e das humanidades, tal como as define Morin (1999) não é gradual, evolutiva, nem segue fórmula de continuidade. Pelo contrário, deve ser descontínua em relação ao conhecimento anterior que trazem. Ou seja, o movimento de aprendizagem implica na construção de um conhecimento novo e não na simples apreensão de algo já existente do qual se ignorava tal existência. Este algo é, pelo contrário, o objeto da construção do conhecimento, não está dado a priori, depende do sujeito para existir. Trata-se, pois de uma concepção de ensino que incite o questionar, o pensar diferente, o descrever de tudo que até então se acreditava quase que dogmaticamente. Descrever para ver com outros olhos, para rever a própria percepção. O que, creio eu, não significa que, para isso, não se possa usar o recurso a analogias, a metáforas, a jogos, ao lúdico, às imagens, desde que estes meios antes de obstaculizar o processo de conhecimento crítico, propiciem a atitude crítica, a de uma “dúvida radical”, nos termos colocados por Bourdieu (1989) e que também façam sentido para a vida: seja um conhecimento prudente para uma vida decente, como nos fala Santos (2002), conciliação nada fácil de realizar.

O CAMPO DISCIPLINAR: A QUESTÃO DAS FRONTEIRAS E DO DIÁLOGO

Com relação ao ponto que trata dos procedimentos das diferentes ciências humanas no tratamento de questões sociais segundo sua própria perspectiva disciplinar, a discussão que as OCN's traz diz respeito ao diálogo e às fronteiras. O texto fala que a relação entre diferentes campos do saber ora é chamada de interdisciplinaridade, ora de multidisciplinaridade, e ora de transdisciplinaridade, e que estas diferentes denominações devem-se a ainda não unificação/homogeneização da linguagem pedagógica que a elas se refere. Acho que aqui seria bom rever a forma de colocação, afinal se tratam de processos distintos e que, por isso mesmo, não possibilitam homogeneização. Justamente por se tratar de processos de relacionamento diferentes entre campos disciplinares, nos parece importante trazer esta questão para o debate.

A revalorização das ciências sociais no ensino médio passa não só pela obrigatoriedade legal tão arduamente conquistada e cumprimento desta obrigatoriedade, ainda por se fazer, por parte do sistema escolar. Passa principalmente por uma discussão de seu estatuto enquanto saber que tem algo fundamental a oferecer ao ensino médio, seja no diálogo entre campos disciplinares (interdisciplinaridade e multidisciplinaridade), seja na construção de uma problematização que dê menos valor ao campo disciplinar *strictu sensu*. Compreendendo que este, ao especializar-se cada vez mais, menos se aproxima de um conhecimento que dê conta da complexidade do real, por isso mesmo corre o risco de simplificá-lo.

Parece-me, pois, que não se trata de meras formas distintas de nomear processos homogêneos, como supõe as OCN's. Mas, de processos de construção do conhecimento baseados em compreensões completamente distintas sobre como se dá esta construção de conhecimento na esfera científica. Quando as OCN's entram na discussão do que cada campo disciplinar pode contribuir ou não para a construção de conhecimentos das ciências sociais, a impressão que fica é que neste aspecto específico o texto peca por uma orientação aproximada ao corporativo disciplinar, tornando-se menos crítica. Por que digo isso? Por que nele aparece uma postura fixista em relação ao conhecimento. Melhor dizendo, é como se cada disciplina funcionasse como um sistema fechado que não pudesse se rever à luz do desenvolvimento e descobertas das demais. Compreendo a questão de outra maneira. O diálogo entre campos disciplinares, seja na inter, multi ou transdisciplinaridade não é uma escolha deliberada do pesquisador, está dependendo da concepção de construção de conhecimento científico que o informa, melhor dizendo, do paradigma que direciona sua postura investigativa. Neste sentido, aproveito aqui para argumentar em favor da estreita relação de enriquecimento mútuo entre pesquisar e ensinar. Embora a própria Constituição Brasileira de 1988 trate da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na universidade brasileira, e este seja um discurso historicamente hegemônico tanto no movimento estudantil como no movimento sindical docente e nos ordenamentos jurídicos das universidades e IES's brasileiras, sabemos – embora pouco se faça para mudar este estado de coisas – que tal indissociabilidade existe muitíssimo pouco, é muito mais exceção do que regra, tanto no sistema de ensino superior como um todo, quanto em cada instituição isoladamente ou na prática docente de cada professor no exercício de suas atividades acadêmicas. E, no entanto, ao tratarmos do ensino de Sociologia no ensino médio, vejo nitidamente o quanto este aspecto deveria ser priorizado na discussão das OCN's, pois as três atividades acadêmicas desde há muito tida como básicas – ensino, pesquisa e extensão –, têm como referência principal o conhecimento crítico, e mais recentemente, um conhecimento que além de crítico esteja sintonizado com os perigos que corre o planeta e a humanidade ao deixarem-se se subsumir aos imperativos do poder e do mercado em detrimento de uma vida mais digna e melhor para a grande maioria. Assim sendo, me parece então que a discussão sobre o relacionamento entre os diversos campos disciplinares, toma outro rumo.

O processo ensino-aprendizagem, em qualquer nível, implica em uma atitude investigativa, tanto da parte do professor quanto da parte do aluno. Atitude que, por sua vez, pode ser qualificada segundo a concepção sobre o que é fazer ciência, pesquisar etc. e tal. Concepções que, por serem históricas são mutáveis, não cabendo absolutizá-las. Assim, antes de trabalharmos com defesas de posições sobre o modo de ensinar a Sociologia no ensino médio, creio que precisamos mais é discutir nosso entendimento sobre o ato de ensinar, o ato de pesquisar, e o relacionamento entre os dois, para só então tratarmos com mais propriedade do ensino da Sociologia no ensino médio, na licenciatura, no bacharelado, e da pesquisa em

ciências sociais e sua relação com este ensino médio e com a graduação. Ou seja, acho que devemos buscar realizar a postura investigativa de estranhamento, aludida nas OCN's, também em relação ao nosso lugar social de formadores de educadores no campo das ciências sociais, e, arriscar um outro miradouro, afastando-nos das justificações para aproximarmos-nos mais de uma problematização. Talvez este outro miradouro possa ser encontrado em sistemáticas escapadas de nossos gabinetes de trabalho para explorarmos as situações concretas que envolvam o ensino no ensino médio, preocupando-nos mais, ou melhor, dedicando-nos mais à formação de educadores em ciências sociais não só para o ensino médio (licenciaturas), mas também para o ensino superior (pós-graduação). Sabemos que não é isso que acontece hoje em nosso país. Aqueles que se dedicam mais ao ensino não obtêm pontos, prestígio ou reconhecimento dos órgãos avaliadores e financiadores e nem mesmo de suas instituições de pertença. O ensino na graduação só é computado para fins de avaliação quantitativa (quantas disciplinas se ofereceram, quantos alunos matriculados por turma etc.). A democratização da educação superior restringiu-se a mudanças na política de acesso, a qual levou ao seu crescimento desmedido, desordenado e à massificação em face do contraponto paradoxo do sucateamento das condições infra-estruturais e de trabalho docente. Tal democratização miúda parece ter se virado de costas para a qualidade em nome da quantidade. Mesmo que talvez um tanto caricatural, este nos parece ser o retrato cruel do sistema formador de licenciados para nosso ensino médio, em especial nas humanidades – que são as maiores atingidas pela concepção tecnicista, quantitativista e produtivista dos critérios de avaliação e de priorização dos investimentos públicos, além destas áreas terem menor acesso a fontes alternativas de financiamento de pesquisa.

O que dizer então da qualidade da Sociologia no ensino médio, tendo em vista que, na maior parte das situações costumeiramente relatadas pelos seus docentes nos “cinco cantos” do país, a menor ou maior qualidade depende majoritariamente da boa vontade e da boa formação deles próprios? Uma vez que, mesmo guardando as especificidades de cada estado e município, ou mesmo de uma escola para outra escola (seja pública ou privada) ainda prevalece um modo de organização da prática profissional docente e pedagógico-institucional sem um controle social balizado por instâncias culturais e científicas que construam sistematicamente critérios de orientação e de controle social das práticas docentes e escolares.

As OCN's se colocam como uma destas instâncias de controle social, e ao trazermos temas relacionados ao ensino médio em Sociologia para debater, problematizar, criticar, estamos incentivando e operando este controle social. Acredito que o caminho é este mesmo, fecharmos um acordo sobre princípios, sendo um deles o de tentar conter um pouco nossas angústias pragmáticas e investir nossas energias permanentemente em constante debate crítico e iniciativas criadoras que historicamente se coloquem à luz de nossas aprendizagens em conjunto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, João Valença de. Condições de trabalho e de formação no magistério: problemas e alternativas da licenciatura. In: ALMEIDA, Maria Doninha (Org.). **Licenciatura**. Natal: Prograd/EdUFRN, 2003, p. 9-23. (Coleção Pedagógica; n.4).

BARRETO, Maria da Conceição. Pedagogia da ruptura: o conhecimento como processo descontínuo. **Ideação**. Revista do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Filosóficas da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, n. 9, p. 125-142, jan./ jun. 2002.

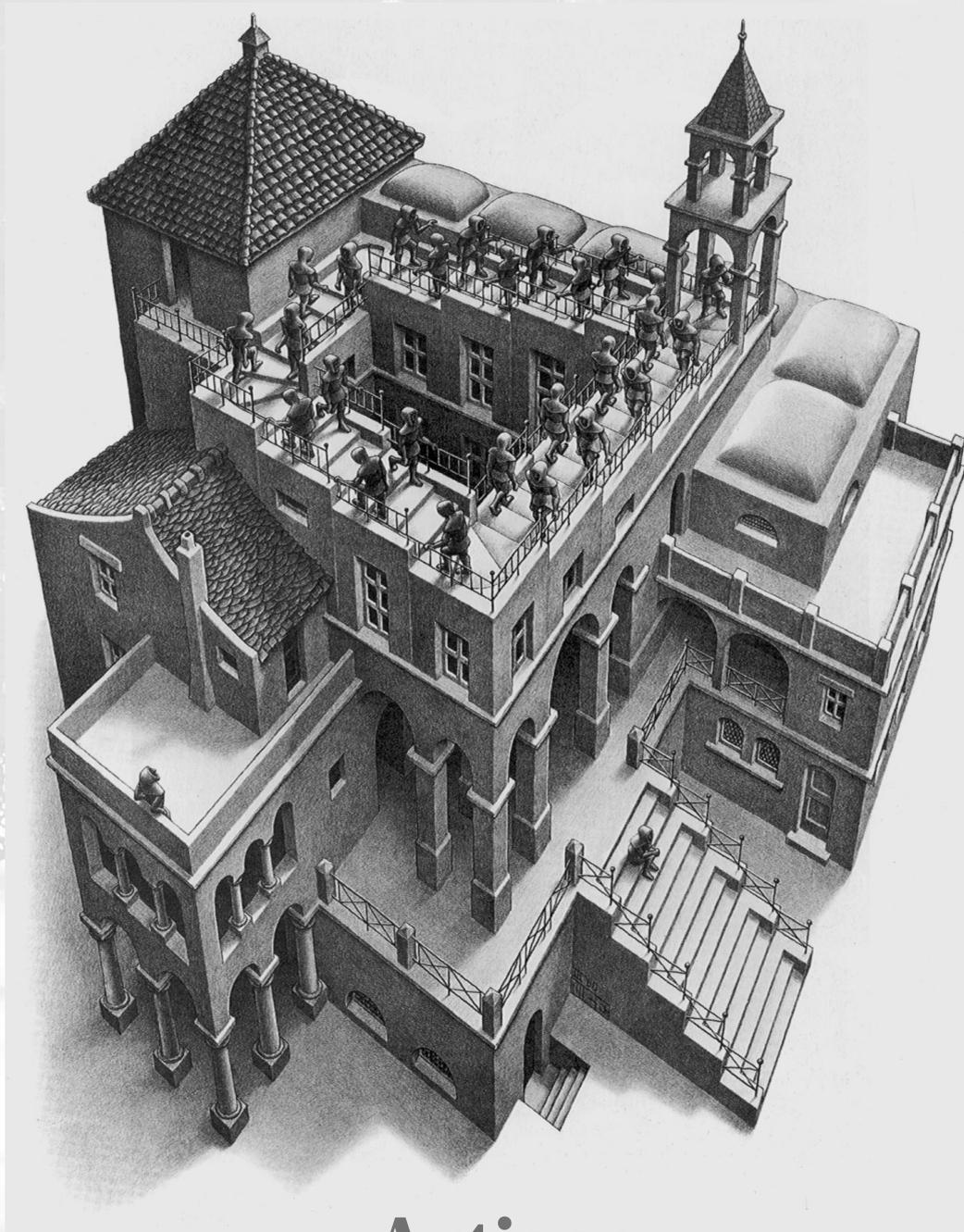
BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOURDIEU, P. Introdução à sociologia reflexiva. In: _____. **O poder simbólico**: memória e sociedade. São Paulo: Difel, 1989. p. 17-58.

BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. **A profissão de sociólogo**. Preliminares Epistemológicas. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORIN, Edgar. **O método IV**. As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Biblioteca Universitária. Lisboa: Publicações Europa-América, 1992. p. 54-66.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência: para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed., v. 1, São Paulo: Cortez, 2002.



Artigos

Região e regionalização no contexto da globalização: a região sob diferentes óticas, no contexto do método dialético

Beatriz Maria Soares Pontes – UFRN

RESUMO

Na teorização sobre as diferenciações espaciais, numa formação social, a complexidade das relações sociais é que explica as diferenciações e que as mesmas expressam relações antagônicas. Na análise dessas relações sociais e sua dimensão espacial, as interpretações são diferentes. Interpreta-se tais relações como resultantes da articulação de modos de produção ou de relações de produção, ou de lutas de classes, ou da divisão social do trabalho. E como a intervenção do Estado no modo de produção. As diferenciações espaciais refletiriam as relações sociais antagônicas existentes em uma formação social, desenvolvidas pela ação do Estado como mediador da sociedade. Na medida em que o capitalismo é responsável pelo recrudescimento da globalização, emergem-se relações, processos e estruturas próprias desse mundo multifacetado. É na dinâmica, desse movimento interdependente e integrativo, bem como de fragmentação e antagonismos, que a região se insere. O desenvolvimento do capitalismo é, sem dúvida, o principal agente modelador do espaço, que corta e recorta a superfície terrestre, absorvendo ou reabsorvendo os mais diversos espaços, modos de vida e de trabalho, culturas. Como entender um mundo que se processa, de um lado, pelas forças integrativas da globalização e, de outro, pelas forças da fragmentação? Essas reflexões perpassam os estudos de região, pois o surgimento ou ressurgimento de novos recortes regionais implica a organização ou reorganização de outros.

Palavras-chave: Região. Regionalização. Globalização. Formação socioespacial. Produção do espaço.

ABSTRACT

It is accepted that in the theorization about the spatial differentiations, in a social formation, the complexity of the social relations is what explains those differentiations and that the same expresses antagonistic relations. In the analysis of those social relations and its spatial dimension, the interpretations are different. Such relations are interpreted as resultant of the outputs of articulation of means of production or of relations of production, or of class war, or of the social division of labor, and, how the intervention of the State in the mean of product. The spatial differentiations

would reflect, then, the existing antagonistic social relations in a social formation, developed by the action of the State as mediator of the society. While the capitalism is responsible by the intensification of the globalization, emerge relations, trials and own structures of that multifaceted world. It is in the dynamic, of that interdependent and integrative movement, as well as of fragmentation and antagonisms, that the region is inserted. The development of the capitalism is, doubtless, the main shaper agent of the space. He is the one who cuts and trims the terrestrial surface, absorbing or reabsorbing the most diverse spaces, ways of life and of work, cultures. How to understand a world that is processed, in a way, by the integrative forces of the globalization and, in another, by the forces of the fragmentation? Those reflections encompasses the studies of region, therefore the arise or resurgence of new regional cuttings implies the organization or re-organization of others.

Keywords: Region. Regionalization. Globalization. Social-spatial formation. Spatial production.

A regionalização, entendida como processo, está relacionada ao conceito de espaço como um produto da sociedade.

Todavia, a problemática que se coloca, no que concerne a esta vertente teórica, é de que nas formações sociais sob a hegemonia do capital não existe uma estrutura regional. Tal reflexão se reporta às análises realizadas nos países de capitalismo avançado. Assim, o espaço geográfico é o suporte de uma sociedade e de uma economia e como tal é objeto de apropriação e lugar onde se desenvolvem as estratégias dos grupos sociais. Existem interesses antagônicos em tais estratégias, desativando a posição do nível regional no sistema econômico.

Outro aspecto emergente quanto à existência ou não de estrutura regional em uma formação social seria o de se relacionar região ao estágio do desenvolvimento capitalista. Na realidade, consideramos que à medida que o sistema capitalista assume o caráter monopólico, o capital homogeneiza o espaço, descaracterizando a estrutura regional. Portanto, nas formações sociais de capitalismo avançado não haveriam regiões.

É, geralmente, aceito que na teorização sobre as diferenciações espaciais, numa formação social, a complexidade das relações sociais é que explica aquelas diferenciações e que as mesmas expressam relações antagônicas. Entretanto, na análise dessas relações sociais e sua dimensão espacial, as interpretações são diferentes. De um lado, tais relações são interpretadas como resultantes da articulação de modos de produção ou de relações de produção, ou de lutas de classes, ou da divisão social do trabalho. De outro, como a intervenção do Estado no modo de produção. As diferenciações espaciais refletiriam, então,

as relações sociais antagônicas existentes em uma formação social, desenvolvidas pela ação do Estado como mediador da sociedade.

Duarte (1980) partiu da premissa de que em uma formação social existem contradições e interesses antagônicos, não só entre ramos da economia, como entre segmentos da classe dominante, entre classes dominantes de diferentes espaços e entre os espaços. As contradições são reflexos de diferentes formas de reprodução do capital e que têm uma dimensão espacial. Isto é uma consequência do fato do capitalismo, em uma formação social, se apresentar em diferentes estágios antagônicos na totalidade social e estes têm diferentes dimensões espaciais.

A formulação de Duarte et al. (1988), para a revisão do conceito de região e, por conseguinte, de sua identificação como realidade concreta, baseou-se na aplicação do conceito de totalidade à própria unidade espacial analisada. Considerou-se, então, a região como uma formação social específica, constituindo uma totalidade social em si mesma.

Com esta definição o autor pretendeu ir além da simples identificação da dimensão espacial das especificidades da estrutura econômica em uma formação social. A identificação de uma região não estaria ligada apenas à divisão territorial do trabalho, ou ao desenvolvimento desigual das forças produtivas no espaço de uma dada formação.

A base teórica para aquela definição está sustentada nas relações entre as instâncias que caracterizam uma dada estrutura social em um determinado território. O pensador, em questão, partiu da observação de que nas formações sociais existem contradições e interesses antagônicos, não só entre as classes sociais e entre ramos da economia, como entre segmentos da classe dominante, entre classes dominantes de diferentes espaços geográficos e, por conseguinte, entre espaços. Ele considerou, assim, que a sociedade de uma formação social não tem interesses comuns, quando se analisa e particulariza seu desdobramento espacial. Isto fica mais evidenciado quando a análise é temporal.

O referido teorizou que o capital, em suas relações internas e externas, em uma formação social, para viabilizar sua reprodução em seu processo hegemônico, pode ir de encontro aos interesses da classe dominante em diferentes espaços da formação social. Esta força a reação de outras classes sociais, mobilizando a sociedade local como um todo. Constitui-se, naquele espaço, um bloco de resistência que pode ser conceituado como um bloco regional. Em outras posturas metodológicas, esta reação e este bloco têm sido analisados como regionalismo. Conceito que precisa ser repensado teoricamente e resgatado como práxis. Para Duarte (1980), a reprodução do sistema social local e para constituição do bloco regional, foi identificada o estabelecimento de uma ideologia regional. Esta deve ser analisada nas suas contradições internas e como anteparo às estratégias da sociedade da formação social global.

Assim sendo, não teremos, para análise, um espaço concreto pré-determinado como região, mas um território que é uma realidade objetiva que será analisada segundo o conceito da totalidade e nele identificaremos uma região ou não.

Este tratamento metodológico é uma ruptura com as posturas tradicionais da análise regional, isto é, a inter-relação de “fenômenos” ou “elementos”, abióticos, bióticos e econômico-sociais de um espaço, para chegarmos à “síntese regional”. É, igualmente, uma revisão metodológica não só da aplicação de modelos e teorias de localização econômica para identificar e caracterizar “espaços regionais”, como, também, das posturas dialéticas utilizando conceitos do materialismo histórico para subdividir uma totalidade espacial.

Nesta proposta de abordagem não partiremos da região, mas chegaremos à região. Retomaremos o conceito de totalidade e esclareceremos como foi utilizado, para que possamos entender a análise processada no espaço.

A totalidade que tomaremos como marco conceitual não se restringe ao mecanismo do conceito de modo de produção. Não é, também, a simplificação conceitual, considerando-o como a complexidade das relações sociais de uma formação social. Entendemos a totalidade como uma realidade concreta e estruturada. Assim, ela só é entendida a partir da própria realidade que está sob análise. Ela pode ser apreendida a partir das relações entre os elementos que a constituem. Para sua compreensão, o conhecimento deverá estar direcionado para a identificação de determinações mais ricas e mais complexas e, assim, mais concretas e passíveis de serem analisadas.

É uma postura diferente daquela que considera um determinado objeto real como um todo sendo constituído por partes que se adicionam e que uma dessas partes pode ser, em outra escala, outro todo. A totalidade aqui conceituada é inteiramente oposta àquela que considera o todo como constituinte de partes, mesmo que estas tenham relações entre si, interajam e sejam opostas. O conceito de totalidade utilizado está relacionado a uma visão global da realidade social, historicamente determinada, numa relação concreta de determinações (não-causalidades), estruturada (relação entre forma e conteúdo), em transformação (mudança de estrutura) e, sobretudo, em que se privilegia a contradição e não a diferenciação no todo social.

É necessário enfatizar que este conceito de totalidade não pode ser materializado em uma “figura” ou “retrato” do conjunto social ou do seu espaço. Com isso, fica evidente que estamos longe dos “modelos regionais” que trabalharam com “totalidade funcionais”. Aproximamo-nos das considerações de Kosik (1976), que enfatizava a concretude do conceito a partir do conhecimento da realidade e neste está a exigência metodológica e o princípio epistemológico da categoria.

Fica evidenciado que ao considerarmos a totalidade não pretendemos conhecer nem detalhar todos os elementos e fatos que constituem uma determinada totalidade. “A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta” (KOSIK, 1976, p. 72).

Para chegarmos a essa realidade, o fio condutor é considerarmos que a totalidade social é a inter-relação de três níveis ou instâncias da sociedade: o econômico – estrutura econômica e relações sociais; o político – as instituições, o aparelho do Estado, e a sociedade civil, e o ideológico – os aparelhos ideológicos e o discurso social. Dessa forma, os três níveis deverão ser analisados e procuraremos ver, entre eles, quais as inter-relações que são as determinações que definem a estrutura social daquela realidade.

Quando trabalhamos com determinações históricas, as inter-relações mudam no tempo porque elas se inserem em processos sociais mais amplos e externos àquela realidade, apesar de se relacionarem com a mesma. Esta postura metodológica orienta a análise da sociedade que, ao longo do tempo se apropriou de um espaço natural inserido naquela realidade ou estrutura social, passando a ser o seu espaço social, geográfico. A análise desta estrutura social, naquele espaço, ao longo do tempo, segundo o conceito de totalidade, nos permitirá identificar se aquele espaço geográfico é um espaço regional.

Para Santos (1985, p. 16) a “região é o lócus de determinadas funções da sociedade total em um momento dado”. Entretanto, as divisões espaciais do trabalho precedentes criaram, na área respectiva, instrumentos de trabalho fixos, ligados às diversas órbitas do processo produtivo, aos quais se vêm juntar novos instrumentos de trabalho necessários às atividades novas e renovadas atuais.

Entre esses “fixos”, há os que estão ligados à atividade direta dos produtores individuais e os que são socialmente criados. No que tange aos últimos, sua lógica não é apenas regional, mas evidencia que as preocupações que redundaram na sua instalação estão ligadas ao funcionamento da economia nacional como um todo, ou a razões de segurança, ou à vocação do Estado Moderno para comandar a totalidade do território correspondente, mediante os transportes e comunicações.

A cada momento histórico, a região ou um subespaço do espaço nacional total, aparece como melhor lugar para a realização de um certo número de atividades. Assim, a existência de fixos que provêm de épocas passadas, e cuja instalação correspondeu a uma lógica buscada na rede de relações múltiplas de então, têm um papel de inércia.

Sua “velhice”, em relação a novas formas técnicas, não é um fator de perda relativa de seu valor produtivo ou de sua capacidade de participar no processo de acumulação geral e dentro do ramo respectivo. É a incidência, sobre essas formas envelhecidas, das relações sociais, que lhes assegura um lugar na hierarquia dos papéis. Este dado, de natureza geral, pertence à lógica do funcionamento da formação social nacional como um todo.

A região se definiria, então, como o resultado das possibilidades ligadas a uma certa presença nela, de capitais fixos exercendo determinado papel ou determinadas funções técnicas e das condições do seu funcionamento econômico, dadas pela rede de relações acima indicadas. Portanto, os fixos, na qualidade de formas técnicas, exceto se já não funcionam, jamais deixam de ser portadores de um conteúdo, isto é, de um sistema de relações ligado à lógica interna de firmas ou instituições e que opõe resistências à lógica mais ampla, nacional. Por isso, a região e o lugar são lugares funcionais do todo.

Todavia, tal reflexão mostra a dificuldade de se dividir socialmente à totalidade segundo um critério horizontal, geográfico. Considerando o problema de um ponto de vista dinâmico, a tarefa é impossível, porquanto as mudanças funcionais evidenciam que os limites historicamente reais de cada subespaço estão sempre mudando. Entretanto, tomado um ponto no tempo, a questão poderá se viabilizar.

Costa (1984), por sua vez, pensa a região como espaço de identidade cultural-ideológica e representatividade política, ao nível de fração de classe, não institucionalizado como Estado-Nação, em torno do qual se articulam determinados interesses, notadamente econômicos, que reconhecem nele a base territorial de reprodução.

Becker (1986) propõe, para a reflexão sobre a região e regionalização, quatro hipóteses: a) a região é um bloco histórico relacionado a uma base territorial própria que cumpre reconhecer como processo; b) região e regionalização são produto e condição, materializados e diferenciados, do trabalho social global. A construção teórica sobre a produção do espaço social é também uma teoria da regionalização e da região, que constitui a expressão territorializada desse processo; c) como secções históricas do território, realidades específicas vivas, as regiões constituem um poder territorial; d) a região corresponde também a interesses e reações coletivas que passam pela cultura e pela identidade regional, que podem constituir resistência coletiva à homogeneização econômica e à organização da hegemonia.

Côrrea (1986) vê a região como uma especificação da lei do desenvolvimento desigual e combinado (Trotsky), expressão, por sua vez, da lei da dialética da interpretação dos contrários: cada aspecto da realidade constitui-se de dois processos relacionados e interpenetrados, apesar de serem diferentes e opostos. A contradição entre eles é o elemento motor de sua transformação.

Côrrea (1986) considera que na lei em questão, dois processos são fundamentais: de desigualdade e combinação. Através deles verificamos diferenciações resultantes de fenômenos originados em tempos históricos diferentes coexistindo no tempo presente e no espaço. A dimensão espacial da lei em pauta é o processo de regionalização ou de diferenciação de áreas. Assim, dois aspectos relativos a este processo são levados em conta: sua gênese e difusão e os mecanismos segundo os quais a regionalização se dá.

Deveremos ponderar, finalmente, que o processo de oligopolização da economia apesar de criar e recriar o espaço regional no tempo, ainda não foi suficiente para o resgate da profunda compreensão

do processo regional à luz da História, que implica na abordagem de questões como: avanço tecnológico desigual, sistema técnico-científico-informacional desigualmente distribuído, lutas de classes, conflitos culturais e continuadas reformulações político-jurídicas, hegemônicas e ideológicas ao nível dos subespaços nacionais em relação ao espaço nacional como um todo e deste em face do movimento geral do modo de produção capitalista. Em suma, estamos diante de uma divisão técnica, social e territorial do trabalho extremamente complexa, apresentando dificuldades quanto aos métodos para aferi-la.

Resgatando-se o pensamento dos autores, constatamos que enquanto Duarte (1980) levanta a questão em torno do significado da sociedade e consciência regional, além da práxis regional, Santos (1985) se preocupa com o impacto das novas relações que não determinaram mudanças na organização espacial das formas-conteúdo precedentes e com as áreas que ao receberem o impacto das novas relações encontraram um novo arranjo interno que permite a reprodução das condições anteriores.

Costa (1984), a partir da tomada do conceito da região numa abordagem dialética, que inclui a própria “identidade cultural” das regiões lablachianas, propõe a retomada da análise regional numa perspectiva totalizante, que enfatize não apenas o econômico, mas também os níveis político e cultural-ideológico.

Becker (1986) chama atenção para questões não resolvidas sobre região e regionalização que dificultam a reflexão: ambigüidade do termo região, postura ideológica tanto da Geografia positivista “apolítica”, como do pensamento político sobre o espaço – seja o liberal, seja parte do marxista – que encaram a região como resultado de uma divisão espacial imposta, pelo Estado e/ou pelo capital, esvaziando-a de seu conteúdo histórico.

Côrrea (1986) pondera que é no capitalismo que o processo de regionalização se acentua, diferenciando e integrando as diversas partes da superfície da Terra: a divisão territorial do trabalho define o que será produzido, e o progresso técnico e as relações de produção, o como será produzido. A região, portanto, é uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações, sendo uma especificação da totalidade social.

REGIÃO, FRAGMENTAÇÃO E GLOBALIZAÇÃO

É imprescindível considerarmos que, embora a globalização tenha sugerido, de acordo com a opinião de alguns autores, uma espécie de padronização espacial, suas implicações em níveis locais, nacionais e continentais são ainda recentes e devem ser entendidas à luz das peculiaridades das forças sociais, econômicas, políticas e culturais próprias de cada parcela da superfície terrestre.

Podemos afirmar que, na etapa da globalização, um dos conceitos que mais sofreu o seu impacto, foi o de região, tanto pelo lado da escala em que o processo passa a se realizar, como pelo lado de sua operacionalização ou, mais particularmente, no sentido do grau de autonomia regional face aos processos políticos mais abrangentes.

Nesse contexto, destacamos as seguintes indagações: Como a região pode se manter no conflito entre o local e o global? Como ela persiste aos efeitos dos atores hegemônicos que tentam forjar a homogeneidade espacial, mediatizados pelo capital?

Freqüentemente identificamos afirmações de que a região existe e persiste com um objeto que dá sustentabilidade à unidade geográfica. Mas como essa questão pode ser relativizada? A resposta não é simples e tem desafiado muitos geógrafos.

É preciso que entendamos que a diferenciação dos recortes regionais atuais se insere na crise resultante das mudanças na organização espacial que a economia mundial primeiramente provocou e que foram aceleradas pela globalização da economia.

Na medida em que o capitalismo é responsável pelo recrudescimento da globalização, emergem relações, processos e estruturas próprias desse mundo multifacetado. É na dinâmica, desse movimento interdependente e integrativo, bem como de fragmentação e antagonismos, que a região se insere. O desenvolvimento do capitalismo é, sem dúvida, o principal agente modelador do espaço. É ele que corta e recorta a superfície terrestre, ou seja, absorve ou reabsorve os mais diversos espaços, modos de vida e de trabalho, culturas. Podemos dizer, então, que a reprodução ampliada do capital, em escala global, continua a ocupar e reocupar o mundo nos mais diversos e distantes lugares. Simultaneamente, a globalização leva à fragmentação, pois articula e desarticula espaços e regiões.

Como entender um mundo que se processa, de um lado, pelas forças integrativas da globalização e, de outro, pelas forças da fragmentação? Essas reflexões perpassam os estudos de região, pois o surgimento ou ressurgimento de novos recortes regionais implica a organização ou reorganização de outros.

Ao considerarmos a questão regional hoje, podemos afirmar que a dinâmica do todo não se distribui similarmente pelas partes. As partes, enquanto distintas totalidades também notáveis, consistentes, tanto produzem e reproduzem seus próprios dinamismos como assimilam, diferencialmente, os dinamismos provenientes da sociedade global, enquanto totalidade mais abrangente. É no nível do desenvolvimento desigual, combinado e contraditório, que se expressam diversidades, localismos, singularidades e particularismos.

Verificamos, portanto, que a globalização pode não significar homogeneização total, mas sim diferenciação de partes. Essa diversidade ocorre em virtude das distintas potencialidades regionais e

dos diversos atores hegemônicos que atuam com forças desiguais, organizando ou desorganizando os quadros regionais. Ou seja, são novos recortes do mundo sob o padrão econômico do capital.

Em primeiro lugar, devemos ter claro que os recortes regionais atualmente são múltiplos, dinâmicos, complexos e instáveis, sob a ótica espacial.

Em segundo lugar, convém ressaltarmos que os recortes regionais possuem aspectos distintos. Tal distinção é resultante da diversidade de aspectos que estruturam uma região: ambientais, humanos, econômicos, históricos, sociais, políticos e culturais.

Em terceiro lugar, faz-se mister refletirmos sobre a dimensão política, como um dos fatores determinantes no conceito de região. A região está subjugada a um poder central, tendo o Estado um papel não mais planejador, mas provedor. O Estado-Nação soberano tem mudado a sua face, encontrando-se em crise desde os finais do século passado, quando emergiu, com maior ênfase, a globalização. A globalização, conduzida pelos grandes bancos e corporações transnacionais (capital financeiro), retirou do Estado o controle sobre o conjunto do processo produtivo, afetando a integridade do território nacional e a autonomia do Estado, repercutindo, assim, nas regiões.

Acreditamos que, nessa nova forma de estruturação do Estado, as regiões terão novo papel, reque-rendo uma organização social e uma política flexível, que favoreça a competição. Assim sendo, o Estado, embora não deixe de ter a função de coordenação e regulação, passa a não ser mais o executor exclusivo dos processos econômicos e políticos para dividir o poder com as regiões. Nesse rearranjo político, as regiões, possuindo um desenvolvimento científico-tecnológico e informacional, poderão ter muito a barganhar. Somente sob essas condições, a região oferecerá aos agentes da economia e da política a certeza do resultado de sua ação.

Em quarto lugar, salientamos que a globalização parece concretamente não ter logrado suprimir a diversidade espacial e, possivelmente, não a tenha diminuído. Ponderamos que a identidade cultural persiste e, portanto, a globalização não a destrói, pelo contrário, até a reforça.

Em quinto lugar, teremos que levar em consideração a problemática da escala. Embora fundamental, a delimitação da região jamais poderá ser rígida, uma vez que a dinâmica do espaço não admite cortes bruscos na definição de suas fronteiras. A região é, portanto, uma dimensão escalar do espaço, que se concretiza mediante a funcionalização do poder no território.

A partir dessas reflexões, nos propomos entender a região como um recorte espacial (subespaço) dinâmico, que se estrutura e se reestrutura em um determinado tempo, considerando as transformações ambientais, humanas/sociais, históricas/políticas e culturais nele engendradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de relação e inter-relação dos fenômenos físicos, humanos, políticos e econômicos é intrínseca à abordagem regional. A região não contém explicação em si mesma. Para entendermos a região torna-se necessário levarmos em consideração os seus desdobramentos externos, seja atentando-se à valorização do território, seja dentro de uma concepção globalizante que permita entendê-la como um todo. Como nem sempre o todo é homogêneo, torna-se claro que a região se move por meio de contradições, ditadas principalmente pelo capital.

Neste contexto, a região é vista como resposta “do” e “para” o capital. A região é então entendida como a organização espacial dos processos sociais, associados ao modo de produção. A regionalização do processo de acumulação do capital, organizado como uma rede de processos de acumulação parcial interligado define, então, as bases territoriais. Também, a regionalização da reprodução da força de trabalho, cuja lógica relaciona a região de mercados de trabalho com a organização espacial da população e com a regionalização dos processos políticos e ideológicos de dominação, é vista como a mantenedora das relações sociais de produção.

Assim sendo, torna-se imprescindível ressaltarmos a lógica fundamental do capital dentro dos processos de diferenciação regional. Neste contexto a região é definida como a articulação concreta das relações de produção em um dado local e tempo.

A região é, nessa perspectiva, a forma concreta e histórica da instância espacial ontológica dos processos sociais, produto e meio de produção e reprodução de toda a vida social (SANTOS, 1985).

REFERÊNCIAS

- BECKER, Bertha K. Uma proposta para reflexão sobre região. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 6., 1986, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: [s. n.], 1986.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1986.
- COSTA, Rogério H. da. Região: questões teóricas e uma proposta de análise. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 4., 1984, São Paulo. **Anais...** São Paulo, [s. n.], 1984. v. 2.

DUARTE, Aluizio Capdeville. Regionalização: considerações metodológicas. **Boletim de Geografia Teorética**, Rio Claro, v. 10, n. 20, 1980.

DUARTE, A. C. et al. O conceito de totalidade aplicado à identificação de uma região. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 2, p. 99-106, abr./jun. 1988.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

RESUMO

Artigo que procura articular as diferentes formas de sobrevivência praticadas pelos moradores do bairro de Mãe Luísa, em Natal/RN, através da análise dos recursos materiais e simbólicos utilizados para melhora da qualidade de vida de sua população. Apoiando-se nas tipologias dialéticas do sociólogo alemão Ferdinand Tönnies, *Gemeinschaft* e *Gesellschaft*, procura “desnaturalizar” a situação de pobreza vivenciada, explicitando a importância das associações voluntárias existentes, das redes de proteção criadas por grupos não-governamentais, das políticas públicas de melhora da infra-estrutura do local e, especialmente, das práticas de geração de renda de seus habitantes e suas relações com outras variáveis, como o sexo e a idade do trabalhador.

Palavras-chave: Pobreza. Sociabilidade. Trabalho.

ABSTRACT

Article that seeks to articulate the different ways of surviving practiced by the residents of the neighborhood of Mãe Luísa, in Natal/RN, through the analyses of the material and symbolical resources used to improve the welfare of their population. Hanging on the dialectics typologies of the German sociologist Ferdinand Tönnies, *Gemeinschaft* e *Gesellschaft*, seeks to denaturalize the situation of poverty they live, highlighting the importance of the existing volunteer associations, of the protection networks created by non-governmental groups, of the public policies of improvement of the local infra-structure and, especially, of the practices of generation of income of their inhabitants and their relations with the other variables, such as gender and age of the worker.

Keywords: Poverty. Sociability. Work.

Este artigo resulta de uma pesquisa cuja metodologia teve por base o pensamento de Ferdinand Tönnies, sociólogo alemão, sobre os conceitos de sociedade e comunidade, identidade individual e identidade coletiva, e a relação dialética entre estas tipologias. Assim, buscou-se antes perceber como se davam

as alternativas para a construção da vida cotidiana dos moradores do bairro Mãe Luísa, em Natal-RN – quer na prática diária de trabalho, educação, saúde, cultura e lazer; quer na construção simbólica do universo dos habitantes – que possibilitam uma vida pobre (dada a renda familiar declarada), porém não carente (visto a estrutura urbana encontrada no local), que detectar quais estratégias de sobrevivência eram mais ou menos comunitárias.

Os dados foram obtidos via aplicação de um questionário na subamostra selecionada a partir do projeto *Sociabilidade Metropolitana: formas e significados das associações contemporâneas*¹, caracterizada por domicílios com em média 7,75 habitantes e renda familiar mensal declarada não superior à R\$400,00. O presente *ensaio* trabalha, a partir do material obtido, com a variável renda e sua relação com outras categorias, tais como: o sexo, a estrutura familiar e a origem da renda individualmente obtida, tanto pelos moradores que contribuem com o orçamento da casa, quanto pelos que não auxiliam na manutenção, embora sustentem os próprios gastos.

Inicialmente, com o intuito de detectar quais as estratégias “inconscientemente” adotadas para garantir a sobrevivência do grupo, isto é, perceber além do discurso do informante, o que ele faz para viver; qual a rede de sociabilidade que lhe garantiria uma eficácia efetiva para a subsistência material, não apenas simbólica para o discurso; optamos por averiguar se a variável *renda familiar* obtida pelo projeto anteriormente citado estava em sintonia com os gastos mensais destas famílias. Para tanto, ao invés de indagarmos novamente sobre o valor dos rendimentos (visto que, dada a proximidade entre as duas pesquisas, haveria uma tendência do informante em repetir a resposta)², iniciamos os questionários formulados indagando sobre o que consideramos ser as despesas fundamentais para manutenção de uma moradia. São elas: os gastos de instalação (aluguel ou prestação de casa própria, taxas de IPTU e/ou condomínio e consertos na casa), as tarifas públicas (água/esgoto, luz, lixo, telefone e vigilância privada), os gastos com saúde (médicos, dentistas, farmácia, hospitais e medicina popular), com educação e cultura (escolas, livros e material, cursos extras e cinema/teatro etc.), com alimentação e higiene (supermercado, feira livre, açougue e vendedores ambulantes) e, por fim, os gastos com transporte e vestuário (condução, gasolina, transporte escolar, cama mesa e banho e roupas pessoais).

1 Projeto de pesquisa realizado no bairro sob a coordenação do professor Dr. Orlando Pinto de Miranda entre os anos de 1998/2002.

2 Sobre a fidelidade e a validade dos dados de um levantamento ver Campbell e Katona (1974).

A fim de obter informações mais condizentes com a realidade, as despesas questionadas foram sempre em referência aos gastos do mês anterior, evitando assim, seja que o entrevistado tivesse que pensar em termos de médias, seja que utilizasse “crenças” familiares em substituição aos dados mais concretos. Além disso, buscou-se descobrir se haviam feito compras à prestação nos últimos três meses e se havia contas pendentes, de qualquer espécie. É com os dados assim obtidos que iniciaremos a discussão presente.

Numa perspectiva mais ampla da estrutura das despesas das famílias em Mãe Luísa, chamou-nos a atenção o fato de quase metade dos gastos mensais (44,6%) serem destinados à alimentação, portanto, aparentemente, apenas à sobrevivência física. Seguem-se as despesas com tarifas públicas, com 16,8% do orçamento familiar. Novamente, são gastos indispensáveis para que se tenha o mínimo de qualidade de vida num ambiente urbano. Os quarenta por cento restantes são despendidos com transporte, vestuário, aquisição de bens, educação e cultura, saúde e gastos com instalações, nesta ordem de importância, como se demonstra, no Gráfico 1:

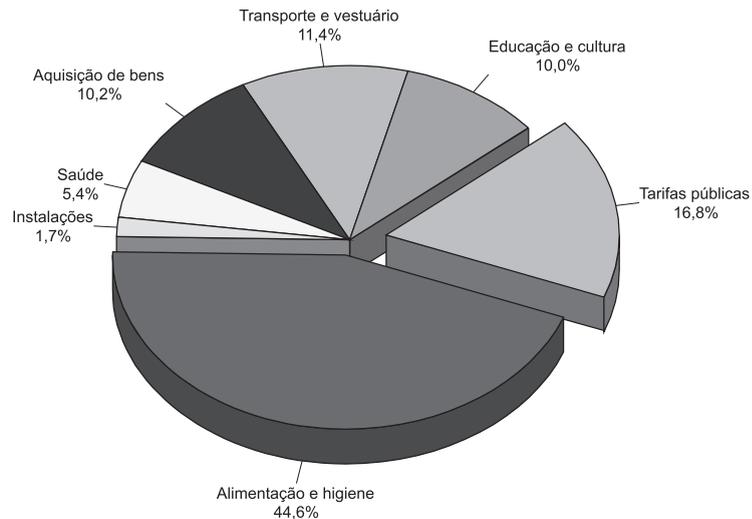


Gráfico 1 - Distribuição das despesas conforme as áreas

Os gastos com a moradia representam pequena porcentagem do total: a manutenção ou reforma das casas, salvo ao se tratar de consertos de pequena monta, apresentaram-se como possibilitadas por uma poupança as vezes bastante longa³, tornando difícil relacioná-las ao critério de renda mensal. O aluguel, outro item eventualmente oneroso, não tem grande expressão, pois que as casas são, no bairro estudado, em sua maioria absoluta, propriedade particular do residente ou de parente não morador. Restaria ainda o pagamento obrigatório (anual ou mensal) do Imposto Predial de Tarifas Urbanas (IPTU), mas, pelo espaço ocupado, parte das residências são isentas, e as outras, os moradores simplesmente não pagam, ignorando as cobranças da Prefeitura. Assim, os contribuintes constituem pequena minoria.

Nos restantes 37% destinados as áreas que não se referem diretamente à viabilização física da vida, há um equilíbrio entre aquisição de novos bens (10,2%), transporte e vestuário (11,4%), e educação e cultura (10%), com o percentual se reduzindo à metade (5,4%) na área da saúde. Despesas com a saúde, aliás, resumem-se à compra de remédios quando não obtidos gratuitamente de órgãos públicos e/ou assistenciais, dos quais os habitantes locais também dependem para acesso a exames, consultas médicas e tratamentos necessários. Os valores em dinheiro da estrutura das despesas e as médias mensais gastas conforme a área por família aparecem na Tabela 1:

Tabela 1 - Estrutura das despesas familiares mensais em reais (R\$)

Estrutura das despesas	Total das despesas (R\$)	Média das despesas/família (R\$)
Gastos com a moradia	341,00	6,69
Tarifas Públicas	3319,00	65,08
Saúde	1060,00	20,78
Educação e Saúde	2280,00	44,71
Alimentação e Higiene	8522,00	167,10
Transporte e Vestuário	2253,00	44,18
Aquisição de Bens	2014,00	39,49
Total das despesas	19789,00	388,03

3 Foram detectados gastos com consertos em oito domicílios pesquisados; tendo sido gastos os seguintes valores em reais: R\$50,00, R\$ 90,00, R\$ 150,00, R\$ 250,00, R\$ 300,00, R\$1000, R\$ 1000,00 e R\$ 4000,00.

Supomos ser oportuno analisar as despesas verificando como se comportam em cada área particular; quer devido a alguns casos excepcionais, quer devido a casos modais representativos da população em estudo. Invertendo a questão, pode-se, portanto, pensar no número de famílias que não tem nenhuma parte da renda familiar destinada a uma determinada área. Vejamos como fica a representação gráfica da distribuição dos percentuais segundo este enfoque (Gráfico 2):

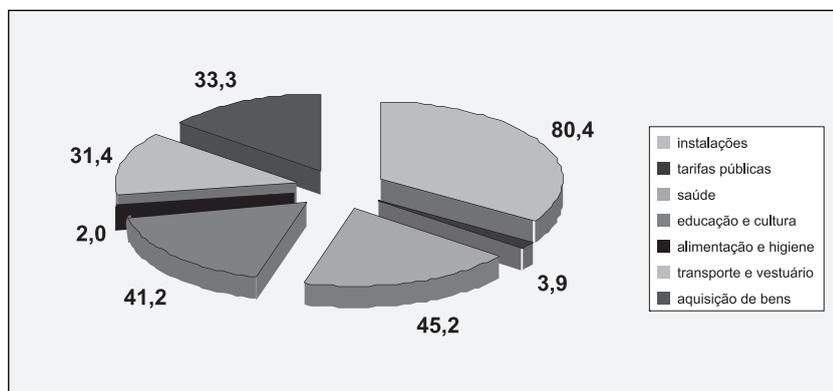


Gráfico 2 - Número de famílias por áreas de Gasto Zero no mês anterior

No que se refere aos custos da moradia, quarenta e uma famílias declararam-se sem gastos no mês anterior. O restante pagou o IPTU ou realizou algum conserto na casa naquele período. Registrou-se apenas um caso de aluguel: um casal com cinco filhos que vive em domicílio alugado há seis anos no bairro.

As tarifas públicas resumem-se essencialmente a água e energia elétrica e, em poucos casos, ao telefone residencial⁴. Praticamente metade da amostra (vinte e cinco famílias) gasta entre dez e vinte por

4 Durante o período da pesquisa a situação dos telefones residenciais estava em processo de transformação devido à privatização dos serviços no país. Hoje, o número de telefones instalados no bairro deve ser muito mais elevado.

cento da renda familiar com o pagamento de tarifas. Há quatro famílias em que estas consomem mais de quarenta por cento da renda, totalizando um valor maior do que o destinado à alimentação (em três delas o acréscimo deve-se ao custo do telefone. Aliás, de cada cinco famílias que acusam gastos superiores a 30% em tarifas pública, três responsabilizam o telefone). O custo zero assinalado no gráfico refere-se a duas residências com o abastecimento de água e energia suspensos por falta de pagamento as famílias dependendo do auxílio dos vizinhos para suprimento de água e uso de refrigeração.

A população estudada mostrou serem raros os casos em que é preciso gastar parte do orçamento da família com despesas referentes à saúde. A maioria utiliza-se de serviços públicos e, apenas quando o posto de saúde não dispõe do medicamento necessário, gasta em compra de remédios, fato que pode vir a representar até vinte por cento do orçamento. Um único caso aparece como exceção à regra, devido ao debilitado estado de saúde do pai da chefe da família, aposentado de 96 anos de idade, quase quarenta por cento da renda familiar é consumida em tratamento médico.

Fato similar ocorre com o que chamamos de gastos em educação e cultura: vinte famílias declararam não ter nenhum gasto com a área e, na maior parte das vezes, os custos, quando existem, são referentes à compra de livros e material escolar para os filhos. Vejamos os dados: se unirmos as famílias que nada gastam àquelas que gastam no máximo vinte por cento de sua renda familiar com educação e cultura, teremos oitenta e quatro por cento da amostra. Vale ressaltar que despesas com cultura, as quais definimos como idas ao cinema ou a teatros e outros do gênero, sequer apareceram na declaração dos moradores. Os casos em que investem um pouco a mais são resultado de custos de cursos extras. Encontramos alguns estudantes de cursos particulares, tais como: curso de inglês, curso de enfermagem, curso de informática e, o caso de maior investimento proporcionalmente à renda da família, um senhor que investe num curso de vigilantes, cujo custo consome 42% da renda.

Investir na educação como forma de ascensão social é a solução idealizada por alguns moradores que vêem na instrução uma chance de um emprego melhor remunerado que as profissões mais freqüentes do local (domésticas, pedreiros, pintores etc.) ou, até mesmo, como uma saída da situação de desemprego. A fala de uma das entrevistadas, ao responder se achava que a vida tem ficado mais fácil ou mais difícil, pode corroborar o segundo caso. Disse-nos Dona Maria da Guia: – *“Mais difícil. Porque antigamente emprego era mais fácil. E hoje, se exige muito estudo. E o filho do pobre é pior: eles exigem muito”*.

Quanto à compra de alimentos e material de higiene em supermercados, feiras livres, açougues e/ou produtos de vendedores ambulantes, gasta-se entre quarenta e cinquenta por cento da renda mensal familiar (Gráfico 3).

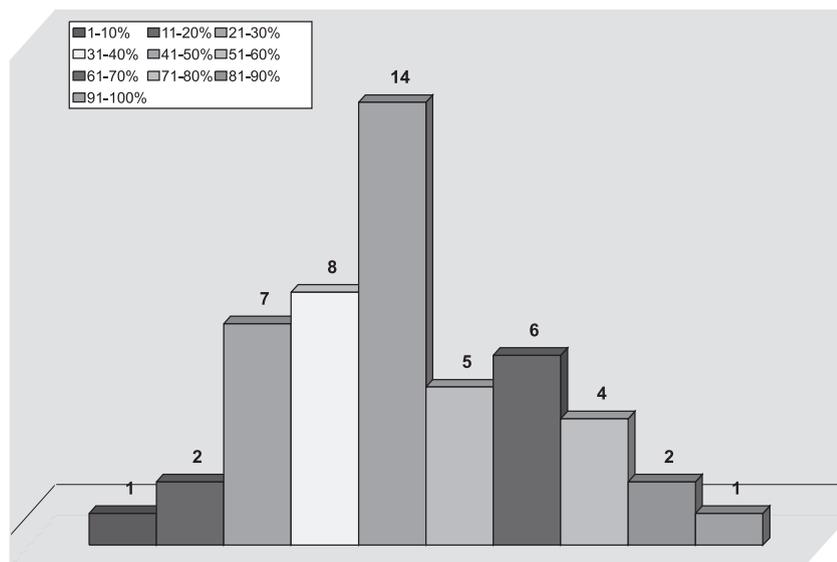


Gráfico 3 – Gastos percentuais das famílias em alimentação e higiene

Se recordarmos que todas as despesas estão inter-relacionadas, não é de surpreender que o caso limite, no qual toda a renda é gasta com alimentos, seja justamente uma das duas famílias que estava com o abastecimento de água e o fornecimento de energia elétrica suspenso. Trata-se de uma família nuclear completa (casal com quatro filhos), e o marido é o único trabalhador remunerado, tendo inclusive que trocar os vales-transporte, que recebe no trabalho, por pão na padaria do bairro.

Indagamos também sobre os possíveis gastos com transporte (ônibus, táxi, transporte escolar ou gasolina para os que possuíssem automóvel) e com roupas de cama, mesa e banho e pessoais. De acordo com o material coletado, pudemos perceber que poucas são as famílias que gastam um percentual representativo da renda com vestuário e transporte. Dezesesseis famílias declararam não ter gasto nada com tais itens (Gráfico 2). Vinte e seis delas não gastaram mais que vinte por cento. De fato, verificamos que, para adquirirem vestimentas, três eram as maneiras usuais: a primeira e mais freqüente era comprá-las apenas no final de cada ano com o décimo terceiro salário; outra, o recebimento de roupas através de doações e, por fim, e não tão raro como perceberemos adiante, adquiri-las em prestações nos grandes

magazines da cidade. O único caso limite verificado aqui é resultado da compra de roupas pessoais na época da pesquisa, tendo sido o valor declarado correspondente à metade da renda familiar descoberta pela entrevista.

Quanto ao transporte, alguns contam com o auxílio do local em que trabalham, outros, devido à localização do Mãe Luísa, conseguem realizar os trajetos diários à pé ou de bicicleta. Fato que justifica as baixas despesas com o item (11,4% da renda familiar) e também o elevado número de famílias que declara não gastar nada para se locomover (dezesseis famílias). As exceções, no caso, são resultado de moradia longe do local empregatício, tendo o trabalhador que arcar com no mínimo duas conduções por dia, recebendo apenas um salário mínimo.

Para encerrar a estrutura das despesas mensais, restava-nos detectar possíveis aquisições de bens, nos últimos três meses, ou alguns bens que ainda estivessem sendo pagos. Descobrimos que, enquanto apenas dezessete famílias não estavam comprando nada desta maneira, 67% afirmava pagar prestação mensal de compra de algo. Os objetos adquiridos são dos mais variados: vão desde panelas, bacias, baldes, redes, roupas, sapatos, cortinas, camas, estantes, fogão, cômodas, guarda-roupas, mesas, cadeiras, colchões, toalhas, lençóis, espelhos, material escolar, portas, até aparelhos de TV, de telefonia celular, de som, motocicleta e tarifa de consórcio de automóvel. A prática mais comum de consumo a prestações é através dos grandes magazines (Esplanada, C&A, Riachuelo etc.), os quais mantêm linhas de crédito para população de baixa renda, que paga uma taxa mensal de acordo com o seu rendimento (de R\$20,00 a R\$30,00 reais em média) e podem adquirir produtos da loja. Assim, estão sempre pagando e consumindo.

Tal financiamento parece ser eficaz, visto que apenas 23% declararam possuir outras dívidas ou ônus familiares⁵ as quais, na minoria dos casos, são resultado de compras pequenas. As contas, em geral, são devido a parcelas altas de televisores e aparelhos de som, compra de automóvel ou motocicleta, videocassete ou taxas de cartão de crédito. A única exceção observada foi uma moradora que está com dívidas na farmácia e na cantina do bairro.

Excluídos os débitos que a família não tem condições de arcar, chamaremos, a partir deste momento, de *renda descoberta* o valor total obtido com gastos do mês anterior das famílias em foco. Trabalharemos de maneira comparativa com as mesmas famílias, de acordo com a *renda declarada* na pesquisa anterior (projeto do prof. Miranda), e com a *renda descoberta*, na atual. Nosso intuito é o de

5 É importante frisar que não estamos considerando como dívida ou ônus familiares os atrasos no pagamento do IPTU, os quais aparecerão no local como uma das formas de economia em bens e serviços, dada a recusa encontrada no pagamento deste imposto.

suscitar um debate sobre a variável renda e as implicações em pesquisas de cunho quantitativo. Atitude que se justifica devido à descoberta de uma estrutura de despesas familiares mensais superior à renda familiar declarada pelo informante anteriormente. Este fato, no mínimo, leva-nos ao questionamento sobre a validade de tal variável, quando coletada através da indagação ao informante sobre o valor da somatória de todos os indivíduos remunerados da residência (tipo de coleta realizada com frequência pelos Censos, Dieese e vários outros institutos de pesquisa).

Vale dizer que o projeto *Sociabilidade metropolitana* fez a sua indagação em painéis sucessivos, ou seja, por duas vezes para a mesma amostra, o que, em teoria, além de garantir uma maior fidelidade aos dados, capta possíveis mudanças no nível de vida da população. Estatisticamente, notamos que o perfil sócio-econômico, assim obtido, permanecia o mesmo: a média da renda familiar, declarada pelas cinquenta e uma famílias aqui estudadas, era de R\$ 245,82. A média da renda familiar descoberta, nesse último levantamento, apresentou um aumento de 64,32% no valor, subindo, desta maneira, para R\$ 403,94, conforme pode ser melhor visualizado pelo Gráfico 4:

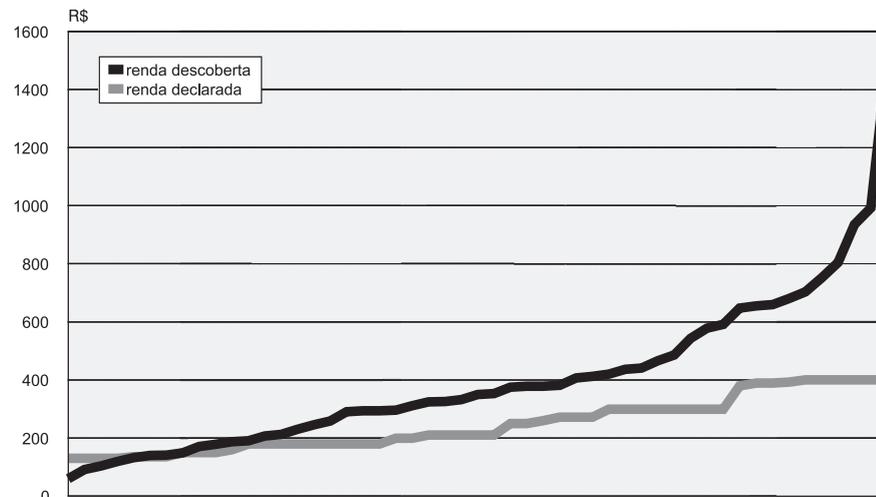


Gráfico 4 – Representação gráfica das variações entre a renda descoberta (total das despesas) e a renda declarada no projeto Sociabilidade Metropolitana

Na realidade, seria preciso uma averiguação mais profunda para se chegar a alguma conclusão final sobre a causa da variação entre o valor declarado e o descoberto. Mas, a priori, com base nos dados coletados sobre as formas de economia de bens e serviços numa outra parte da pesquisa, poderíamos desconfiar que haveria uma tendência consciente de declarar-se mais pobre do que se é de fato devido à dependência de assistência governamental e/ou municipal ou do apoio de instituições filantrópicas para sobrevivência diária das famílias, principalmente no que diz respeito à saúde e educação. Admitido que, como afirma Sposati (1988), no Brasil, para se ter direito à assistência é preciso “provar” que se é miserável. O que deveria ser um direito de qualquer cidadão, torna-se aqui uma espécie de “certificado de incompetência” para reger a própria vida e a de seus familiares. É o que a autora chama de “mérito da necessidade” em referência à natureza perversa da relação entre o pobre e o Estado.

Um dos estudos de caso realizados pode ser elucidativo desta questão do *mérito*. Dona Regina, 34 anos, mora no bairro do Mãe Luíza desde que nasceu e vive com o marido e mais nove crianças (oito filhos e um neto), porém, para o sustento, educação e assistência médica da família depende do apoio do programa SOS da Igreja local, mantido pelo padre do bairro – padre Sabino. Ao nos contar, durante a entrevista, como conheceu o padre e tornou-se uma das beneficiadas pelo programa, disse-nos a informante que foi “denunciada” (termo usado por Dona Regina) por causa de um de seus filhos que vivia doente. Segue parte da entrevista:

Entrevistadora: – *“Parece que o Padre Sabino dá uma ajuda para vocês...”*.

Regina: – *“O padre não é só um padre não, ele é meu pai também. Olhe, o padre, a casa não tinha banheiro, o padre me deu o banheiro. O padre construiu meu banheiro, construiu a porta, me deu a caixa d’água, me deu esse reboco – que não tinha reboco, me deu o piso e deu os estudo pros meus filho – que nem um estudava”*.

Entrevistadora: – *“Aí ele paga o quê? O material escolar”...*

Regina: – *“Não. Eu fui no SOS. Ele mandou. Mandou não, primeiro eu fui denunciada, não foi? (pergunta para alguém na sala) por causa daquele menino que vivia doente. Aí como eu não tinha ninguém por mim eu fui me socorrer dele, porque o menino fazia cocô no quintal e quando a chuva vinha, o cocô entrava para dentro. Toda a bagaceira lá do quintal, entrava para dentro de casa. Então ele tem aquela equipe, então a equipe vinha me visitar pra me orientar nas coisa”*.

Entrevistadora: – *“E como você conheceu o Padre Sabino”?*

Regina: – *“Como eu conheci... deixa eu me lembrar. Foi através ‘dessa menina aí’. Essa menina tava doente, aí elas começaram a andar fazendo visita nas casa – como você chegou agora, fazendo visita*

na casa. Aí ela viu esse menino, essa menina aí doente, aí disseram: - 'Regina, lá na Igreja tem uma casa de criança desnutrido. Então você vai levar Estefânia e Felipe para a escola nutrir eles' -, que era um grupo de crianças desnutridas. Então o Felipe fez seis anos, aí eles deram a festinha de Felipe, fizeram o bolo de Felipe e tudo. Aí agora está a Estefânia. Foi através dos meus menino doente que eu conheci o Sabino".

Entrevistadora: - *"Aí que começou essa ajuda: que vieram na sua casa..."*

Regina: - *"Foi. Aí até o meu nome para uma família ele me deu. E a moça vem deixar assim todos os final de se... de mês, ela vem deixar um quilo de cada coisa para mim, assim: um quilo de feijão, um quilo de arroz, roupas no final do ano, me ajuda bastante".*

Entrevistadora: - *"Todo mês ela deixa uma coisinha"?*

Regina: - *"Todo mês, ela vem deixar uma coisinha para mim".*

Entrevistadora: - *"Bom, então as ajudas que você teve dele no começo foi por causa dela (a filha) que ela estava doente, depois na casa eles ajudaram e agora eles ajudam com um pouco de comida"?*

Regina: - *"Com tudo, tudo, tudo".*

Entrevistadora: - *"E se faltar um dinheiro eles dão alguma coisa também"?*

Regina: - *"Não. Dinheiro eles não me dão não. Eles me dão o alimento. Roupa eles me dão".*

Entrevistadora: - *"No final do ano, né? Tá certo. E como seria sua vida assim sem o padre Sabino? Você acha que seria..."*

Regina: - *"Eu não sei. Acho que era pior, porque o homem que eu moro com ele ganha quanto? Cento e vinte. Numa casa de oito menino, de nove menino, comigo dez, com ele onze. Aí menino você não acha que dá certo um negócio desse: pagar a água, a luz..."*

Entrevistadora: - *"Seria bem difícil".*

Regina: - *"Bem difícil. Eu acho que eu ia continuar a passar necessidade do mesmo jeito que eu passei no tempo da minha mãe".*

De fato, o caso de Regina não foi um dos que apresentou diferenças na renda familiar, porém é elucidativo de como é preciso estar numa situação limite para ser beneficiado por programas de apoio aos mais carentes. Vera da Silva Telles, autora que já há algum tempo está trabalhando com o tema da pobreza no Brasil, possui uma visão bastante interessante sobre o que ela significa. Segundo a autora:

se a pobreza é sinal de uma privação de direitos, o seu significado não se esgota nas evidências da destituição material. A privação material é a contrapartida de uma destituição simbólica que homogeneiza todos na categoria genérica e

desidentificadora do 'pobre'. Por essa via, as situações concretas que criam a destituição material – salários baixos, desemprego e subemprego, bem como a doença, a velhice, a orfandade ou a invalidez – submergem, indiferenciadas, sob as imagens da carência e da impotência que criam as figuras de uma pobreza transformada em natureza e evocam a exigência de um Estado tutelar que deve proteção aos deserdados de sorte (TELLES, 1992, p. 135).

Sendo assim, talvez seja preciso que a figura do “pobre” seja mantida, mesmo que abaixando propositalmente o valor da renda. O que a segunda pesquisa detecta é que, embora não tenham deixado de apresentar um perfil de baixa renda eles saíram da linha da miséria em que se inseriam na primeira. Os gastos detectados fazem com que haja um equilíbrio maior entre o que se podia observar no bairro e o que diziam seus habitantes na primeira pesquisa. O que parece ser o diferenciador entre este e outros locais habitados por populações com renda similar é a maneira *estruturada em rede* em que se encontram: nesta rede insere-se não apenas a marcante presença de projetos e programas municipais para melhora dos serviços urbanos, através do abastecimento de água, energia elétrica e esgoto, asfalto, transporte, escolas e creches públicas, postos de saúde; mas também, os numerosos espaços de associação voluntária existentes: grupos religiosos, clubes de mães, associação dos moradores etc.; fortalecendo as ligações comunitárias entre os moradores. E, ainda, nesta *rede de apoio*, encontramos forte presença de vínculos identitários, regidos por laços de sangue e de amizade.

No tocante à contribuição para as despesas familiares e/ou pessoais, a renda descoberta entre os 395 moradores da amostra selecionada distribuiu-se segundo as freqüências da Tabela 2:

Tabela 2 – Perfil dos moradores segundo contribuição na renda

Freqüência		%	Média
Contribuem com a renda familiar	136	34,4	2,67
Não contribuem, mas têm renda individual	30	7,6	0,59
Total de habitantes que têm renda	166	42,0	3,25
Não possuem renda	229	58,0	4,49
Total de habitantes da amostra	395	100,0	7,75

Lembrando que as residências estudadas possuem em média 7,75 moradores, os 42% dos habitantes que obtêm renda para arcar com as despesas familiares e/ou pessoais, significam que em média 3,25 pessoas conseguem adquirir algum dinheiro no final do mês por casa. No projeto *Sociabilidade Metropolitana* este número era bem menor – 2,4 geradores potenciais de renda por habitação – fato que, não obstante, nos parece de fácil compreensão, dado o tamanho das famílias pesquisadas aqui. A grandeza destas famílias nas camadas mais baixas pode ser representativa do nível de vida em que se encontram havendo uma tendência das famílias nucleares no primeiro ciclo de vida (com filhos pequenos) aparecem nos estratos inferiores devido à necessidade da mulher permanecer em casa para cuidar das crianças, as quais, na maioria das vezes, ainda não trabalham. Além do que, para tais famílias, esta média de geradores de renda ainda é muito mais baixa que a esperada, visto que trinta e sete dos cinqüenta e um entrevistados declararam estar ou ter algum membro da família procurando emprego, porém sem êxito.

Observamos ainda que desses 42% geradores de renda, 7,6% embora a obtenham, não colaboram com as despesas mensais da moradia, sustentando apenas os próprios gastos. A natureza da relação entre os indivíduos que não compartilharão com sua força-de-trabalho para sobrevivência da família parece apontar para uma das conseqüências que a vida em um ambiente urbano pode ocasionar, certo individualismo, não comum em se tratando de unidades domésticas pobres, nas quais a solidariedade entre os membros é de suma importância para manutenção das posses para uso e fruição comuns. Inspirados em Tönnies, poderíamos dizer que estas pessoas são os que agem segundo a vontade regida pela *Kürwille*, são, em sua maioria, jovens em busca de dinheiro que os possibilitem vestir-se de maneira melhor que os vizinhos, ir a locais onde vão jovens de outros bairros menos pobres, enfim, são sujeitos que agem de acordo com a *aspiração* de objetos que a sociedade “de fora” os incita, a todo momento, a consumir (TÖNNIES, 1995)⁶.

Em referência ao trabalho de crianças e adolescentes na cidade de São Paulo, escreve Telles (1994, p. 85) que

[...] buscar uma maior autonomia que o salário, mesmo pequeno, pode lhes proporcionar, ter acesso a um mundo diferente de sociabilidade, ampliar seus horizontes, escapar da monotonia disciplinada e opressora que a família lhes

6 De acordo com a visão tönnesiana de *Kürwille*, as formas gerais devem ser entendidas como sistemas de pensamento, intenções, objetivos e meios, que o homem carrega na mente, como um instrumento para compreender e lidar com a realidade e, tal sistema é o que o autor denomina de *aspiração* (1995, p. 287)

impõe, são expectativas dos filhos menores em sua busca de um trabalho remunerado.

Contudo, o que queremos deixar claro é que esta vontade dos adolescentes de possuir um status diferenciado é um aspecto da vida societária dos centros urbanos. Devemos, pois, evitar compreender a aspiração apenas como um conflito de gerações, mas também, como um *conflito de vontades*. Enquanto os idosos são uma peça fundamental para o sustento da família devido às aposentadorias, pensões e, em alguns casos, a seu trabalho (ver Tabelas 7 e 8), não havendo nenhum morador nesta faixa etária que, tendo alguma fonte de renda, não contribua; o número de jovens que não colaboram é maior que o dos que contribuem, conforme veremos adiante: são dezessete que não colaboram para onze que o fazem. Porém, embora proporcionalmente inferior, existem pessoas, também na idade adulta que deixam de compartilhar com os gastos: são desta categoria treze adultos. De todo modo, 34,4% dos moradores em questão contribuem com alguma quantia em dinheiro para sobrevivência do grupo familiar.

A análise da origem da renda foi realizada através da formulação das seguintes categorias: os que obtinham renda a partir de recebimento de salário ou alguma outra forma de renda fixa; as pensões, bolsas ou outro tipo de benefício; os que faziam alguma espécie de bico ou serviços eventuais e, também, abriu-se espaço para averiguar, através da fala do informante, a hipótese de mendicância, criminalidade ou prostituição. O resultado encontrado aparece na Tabela 3:

Tabela 3 – Distribuição da frequência relativa dos contribuintes de acordo com a origem da renda

Origem da renda	Frequência	Frequência relativa (%)
Salário ou renda fixa	50	36,8
Pensões, Bolsas ou benefícios	36	26,4
Bicos e eventuais serviços	40	29,4
Mendicância	2	1,5
Mais de uma das alternativas *	2	1,5
Não declarada	6	4,4
Total	136	100,0

Convém ressaltar que não fizemos diferença entre o trabalho formal e o informal, entendido como “posse de carteira de trabalho assinada” ou não; mas diferenciamos os que recebem com garantia salário ao final do mês, dos que vivem de bicos e eventuais serviços, dependendo sempre, portanto, de “arranjar algum para sobreviver”. Optamos por compreender o perfil econômico do bairro pelo conceito de estabilidade, separando, assim, os que podem programar gastos dos que dependem da eventualidade do trabalho: vendedores ambulantes, biscateiros, cabeleireiros, enfim, os que decidiram resolver o problema da carência por conta própria, os chamados comumente de autônomos. Incluem-se nesta categoria, os pedreiros, que só trabalham quando aparece alguma obra específica, e as mulheres que, vez ou outra, fazem uma faxina ou outro serviço eventual para alguém. A diferença percentualmente baixa (7,4%) entre os que obtêm rendimentos via salário ou renda fixa e os que vivem de bicos e serviços eventuais pode ser explicada pela baixa qualificação dos moradores. Notemos que 50% dos 1263 habitantes pesquisados por Miranda não concluíram sequer o 1º grau, além disso, conforme o histórico do bairro, os primeiros habitantes eram pessoas que vinham fugidas da seca do interior nordestino em busca de melhora de vida. E, segundo Durhan (1984), o ajustamento do trabalhador rural à vida urbana está diretamente relacionado à possibilidade de obter rapidamente um modo de ganhar a vida, o que os levam a procurarem ocupações não-industriais devido às próprias qualificações do migrante. Entendendo que o termo qualificação “no seu sentido amplo, consiste na aquisição de padrões culturais que se referem não apenas a novas técnicas, mas, inclusive, a novas normas de relações sociais e de valores que se manifestam como atitudes e motivação para o trabalho” (DURHAN, 1984, p. 147).

Outra constatação que pode ser visualizada na Tabela 3 é o fato de as categorias “criminalidade” e “prostituição” não terem sido citadas como pressuposto de fonte de renda de algum morador, por nenhum dos entrevistados; fato que suscita duas hipóteses possíveis de averiguação: 1) os moradores que se envolvem neste tipo de atividade costumam não participar do orçamento familiar, tendo um perfil mais individualista e gastariam os rendimentos consigo mesmo (lembramos que 30 moradores pesquisados não contribuem com as despesas, embora sustentem os próprios gastos) ou 2) como a atividade exercida por estas pessoas é ilegal e socialmente imoral, as pessoas, embora sejam aceitas pela comunidade em que vivem, não aparecem no discurso formal dos familiares.

Na realidade, acreditamos que as duas alternativas coexistam; afinal o Mãe Luíza, vale dizer, possui certa fama de *bairro perigoso*, local que carrega a representação de bairro violento habitado por marginais. A exemplo de vários outros locais brasileiros habitados por uma população pobre que ficam assim “rotulados”, como é o caso do bairro “Cidade de Deus”, no Rio de Janeiro, estudado por Zaluar (1985), os moradores constroem sua identidade a partir da categoria ora de pobre, ora de trabalhador. Todavia,

parece-nos acertada a interpretação de Miranda⁷, de que a perda da dignidade no trabalho tenha feito com que a mendicância e a prostituição sejam, senão apoiadas, ao menos não discriminadas. Seria o resultado da necessidade da geração de renda fazendo com que surja no bairro uma *moralidade instrumental* vinculada ao objetivo maior da sobrevivência.

Poderíamos somar as devidas diferenças de proporções entre os grandes centros urbanos do país e uma capital nordestina como Natal nos valores que regem as relações sociais praticadas. Heuristicamente seria relevante pensarmos em gradações variadas da relação entre caracteres societários (valores que reforçam a diferença, acentuando a individualidade) e comunitários (valores da ação dirigem-se para a coletividade) de acordo com o histórico de cada localidade. Não estamos tratando aqui de estágios evolutivos, mas sim, de movimentos diferenciados entre a relação dialética, entre a identidade individual e a coletiva, comunidade e sociedade. Isto porque, no caso do Mãe Luíza, uma das características mais marcantes captada pelo inventário do projeto *Sociabilidade Metropolitana* foi a permanência de dois terços das trezentas e onze famílias pesquisadas há mais de vinte anos no bairro. Tal fato traz consigo duas conseqüências imediatas: um laço de vizinhança fortificado (em outras palavras, isso implica no fato de as pessoas se conhecerem, lembrando que isso nem sempre implica em algo positivo, afinal, o “afetivo” implica tanto amor, quanto o ódio) e, por outro lado, significa que os habitantes já estão adaptados ao estilo urbano de vida.

Na prática, desejamos mostrar que, no que se refere à criminalidade, o Mãe Luíza será percebido pelos moradores como dividido entre “os de dentro” e “os de fora”, ou seja, sabe-se que existe a violência e até mesmo quem são os que a praticam, porém, para os habitantes do bairro ela não existe. É fora do bairro que estes membros da comunidade realizam furtos e tráfico de drogas (esta última vendida lá dentro também).

E, diferentemente dos grandes centros, no caso do Mãe Luíza, o “respeito” aos praticantes de delitos se dá menos por temerem represálias que pelo respeito à família do praticante, lá dentro ele (o marginal) é “o filho de fulano de tal”.

A fala de uma moradora do bairro há vinte e três anos pode servir de exemplificação para esta interpretação. Quando indagada sobre a fama de bairro violento, disse-nos Dona Francisca Trindade de 64 anos o seguinte:

7 Interpretação apresentada no Colóquio de Etnopsiquiatria realizado em São Paulo em setembro de 2000 no grupo sobre “Cotidiano e Violência”.

Entrevistadora: – *“Porque Mãe Luíza tem uma fama de ser violento?”*

Francisca: – *“É, sempre quando a gente chega num canto assim que perguntam assim: qual bairro que você mora? Mãe Luíza. Aí o povo fica todo assustado... Se tem violência é lá para o outro lado. A minha rua aqui é difícil acontecer qualquer coisa, e também quando acontece é besteira: é negócio de briga, de tapa, essas coisas”.*

E, ao ouvir a entrevista sendo feita com Dona Francisca, um morador da vizinhança veio participar da discussão e pode esclarecer melhor esta distinção entre “os de dentro” e “os de fora” do bairro:

Morador (nome desconhecido): – *“Então ver qual é a base da coisa. ... Aqui não existe assalto – assalto existe aí por aí, tudo bem, todo canto – mas aqui não existe. Pode fechar a sua porta que ninguém arromba, pode deixar aberta que ninguém entra, isso é verdade. Porque tem um lado, o bairro todo diz respeito a isso aqui, não é; agora têm, têm pessoas que desce para assaltar lá embaixo – que eu não sei quem é e nem me interessa, né? – descer para assaltar. Assalta turistas, pessoas, se você subir aqui, claro você vai ser assaltada, lógico, né? Em todo canto tem isso, né? ... Lá embaixo talvez você seja assaltada. Não to dizendo também que alguém que subir aqui que nem você, o cara vai ver você com dinheiro e talvez assalta você, mas em termos desse bairro, perigoso aqui não é não”.*

Contudo, isto não significa ausência de preocupação em ver um de seus familiares envolvidos com atos ilícitos. Perguntamos a todas as nossas entrevistadas se, com todas as dificuldades, não tinham medo da possibilidade de alguns de sua família virem a “fazer bobagem e acabar metidos com bandidos” e vejamos quais foram as respostas fornecidas (Quadro 1):

Enquanto mais da metade dos respondentes declarou não ter medo, vinte e um mostraram preocupação para com os seus, não descartando a possibilidade de alguns tornarem-se drogados ou bandidos. Interessante perceber que dos que justificaram a ausência de medo, a maioria vê tal postura como resultado da educação que deram aos filhos, dos valores transmitidos: filhos “bem criados”, “controlados” e com “cabeça-feita” que seriam incapazes de práticas ilegais. Já, quando o medo existe, as explicações que encontram são mais variadas: devido ao bairro perigoso, ao envolvimento de parentes com drogas, à ausência de atividades do filho ou, até mesmo, como compreensão destas atitudes devido a situação em que vivem, na qual, “de hora para outra ninguém sabe o pensamento” e “na hora do apanhamento a pessoa pensa nisso”. Mas também aparece o outro lado da percepção, que diríamos, mais “individualista”, quando afirma a entrevistada que “só erra quem quer”.

Quadro 1 – Questão: a senhora tem medo de que com todas as dificuldades, alguns de sua família possam fazer bobagem e acabar metidos com bandidos?

	Justificativa dada (caso haja)
SIM (21)	<p>“Hoje em dia a gente tem medo de tudo”.</p> <p>“Mas tenho fé em Deus”.</p> <p>“Porque tenho um irmão envolvido com drogas”.</p> <p>“Porque depende das companhias”.</p> <p>“Quem é que não têm?”</p> <p>“Até porque é perigoso o local onde moro”.</p> <p>“Aqui no morro é só o que têm!”</p> <p>“Porque a criminalidade aqui é muito alta”.</p> <p>“Tenho do Júnior, porque ele não se ocupa com nada”.</p> <p>“Mas eles que se livrem! Só erra quem quer!”</p> <p>“A pessoa pensa nisso na hora do aperreio”.</p> <p>“Deus me livre para meus filhos nunca...”.</p> <p>“De fazer bobagem...”.</p> <p>“Principalmente de Rafael”.</p> <p>“Demais!”</p> <p>“Porque de hora para outra ninguém sabe o pensamento...”.</p> <p>“Isso pode acontecer com qualquer família”.</p>
NÃO (28)	<p>“De jeito nenhum. Porque foram bem criados”.</p> <p>“Porque todos trabalham”.</p> <p>“Pelo menos os que têm aqui são controlados”.</p> <p>“Ninguém seria capaz disso não”.</p> <p>“Nenhum bebe, nem fuma”.</p> <p>“Pois nossa criação é diferente”.</p> <p>“Tem fé em Deus que não”.</p> <p>“Todos foram muito bem criados”.</p> <p>“Graças a Deus, todos têm cabeça-feita aqui”.</p>

*Um dos entrevistados não soube responder e outro não declarou nada.

Retomando as observações sobre a renda, notamos que os aposentados, segundo pesquisa anterior, eram 10,8% da amostra estudada, nesta, eles aparecem como responsáveis por 26,5% da origem do rendimento familiar. Na realidade, 36 das 51 casas estudadas são de famílias extensas, ou seja, são residências onde moram, no mínimo, três gerações de parentela; o que faz com que o idoso apareça como uma peça importante para manutenção da estrutura doméstica.

Para uma análise mais profunda da origem da renda, convém inserir como variável de controle o sexo do contribuinte, a fim de perceber se ocorrem mudanças significativas entre a forma de obter renda de homens e mulheres. Sabendo-se que sessenta e nove dos cento e trinta e seis contribuintes nas despesas familiares são mulheres, no que se refere aos que vivem de salário ou renda fixa não houve variações que indique diferenciação entre os dois sexos – 35,8% dos que originam a renda da categoria são homens e 37,7% são mulheres. Entretanto, quando classificamos as outras duas categorias principais de renda, a distinção é gritante: os 26,5% originados por pensões, bolsas ou benefícios (Tabela 4) serão, já calculados com base na percentagem total de mulheres e homens que contribuem, 34,8% recebidos por mulheres e apenas 17,9% por homens. Em bicos e eventuais serviços, a diferença percentual aumenta, mas se inverte; aqui, os homens aparecem com uma porcentagem de 40,3%, enquanto as mulheres que recorrem a esta alternativa na busca pela sobrevivência representam 18,8% do total.

Tabela 4 – Origem da renda segundo o sexo do contribuinte

Origem da renda	Homens (percentagem do total)	Mulheres (percentagem do total)
Salário ou renda fixa	35,8	37,7
Pensões, bolsas ou benefícios	17,9	34,8
Bicos e eventuais serviços	40,3	18,8
Mendicância	1,5	1,5
Mais de uma das alternativas	0	2,9
Não declarada	1,5	1,5
Sem resposta	3,0	2,9
Total	100,0	100,0

Todavia, ainda não seria prudente afirmar que a variável *sexo* seja determinante da ocupação principal do contribuinte, afinal, outras podem ser as variáveis que ocasionam tal situação. Para detectar, com maior margem de acerto, se existe uma relação causal direta entre o sexo e a atividade exercida optamos por averiguar a distribuição dos moradores segundo a idade dos mesmos, visto que não seria inócuo supor que as mulheres possam ser mais velhas e, por isso, aposentadas, enquanto os homens, em sua maioria na idade adulta, por precisarem manter a, chamada por Zaluar (1985), *ética do provedor*, estariam buscando a todo custo preservar seu papel no sustento da família por meio de bicos e eventuais serviços. Optamos por dividir a amostra pesquisada em três categorias de faixas etárias; são estas: os jovens, no caso, os habitantes com mais de dez anos de idade até os vinte anos; os adultos, aqueles que, à época da pesquisa, tinham entre vinte e um e cinqüenta e nove anos; e, por fim, os idosos – os com mais sessenta anos de idade. A distribuição da frequência dos contribuintes conforme sexo e idade aparece na Tabela 5:

Tabela 5 - Distribuição da frequência relativa do sexo e da idade dos contribuintes na renda familiar

Sexo Idade*	Mulheres		Homens		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Jovens	07	10,1	04	6,0	11	8,1
Adultos	41	59,4	50	74,6	91	66,9
Idosos	21	30,4	13	19,4	34	25,0
Total	69	100,0	67	100,0	136	100,0

A análise da Tabela 5 mostra-nos que estatisticamente não há distinções significativas entre homens e mulheres na distribuição das respectivas frequências por faixa etária. As mulheres aparecem com uma média 44,8 anos, enquanto, os homens têm em média 42,51. A amplitude, ou seja, a diferença entre a idade do morador mais velho para o mais novo desta amostra, também são próximas – 10-86, no caso do sexo feminino e 16-94 para o masculino. Por último, o grau de dispersão dos dados analisado através do cálculo do desvio padrão resulta em 18,85 anos no caso das mulheres e 17,75 no caso dos homens. Sendo assim, podemos apenas afirmar, até o presente momento, que a idade de ambos os sexos dos contribuintes com a renda familiar é percentualmente parecida; resta-nos examiná-la agora como “fator-prova”,

isto é, verificar se, ao introduzir a variável na análise sobre a origem da renda, ocorrerão mudanças significativas. Vejamos, inicialmente, como se comportam os valores quando pensamos na idade dos cento e trinta e seis contribuintes e a origem de sua renda (Tabela 6):

Tabela 6 – Distribuição relativa da freqüência da origem da renda do contribuinte de acordo com a idade do mesmo

Origem da renda Idade		Salário ou Renda Fixa	Bolsas e Pensões	Bicos e Serviços Eventuais	Outros*	Total
Jovens	n	05	03	01	02	11
	(%)	(45,4)	(27,3)	(9,1)	(18,2)	(100,0)
Adultos	n	39	09	37	06	91
	(%)	(42,9)	(9,9)	(40,6)	(6,6)	(100,0)
Idosos	n	06	24	02	02	34
	(%)	(17,6)	(70,6)	(5,9)	(5,9)	(100,0)
Total	n	50	36	40	10	136
	(%)	(36,8)	(26,4)	(29,4)	(7,4)	(100,0)

*As categorias “Mendicância”, “mais de uma das alternativas”, “não declarada” e “sem resposta” que aparecem nas tabelas 2 e 3 foram agrupadas a partir da tabela 5 na categoria “Outros” por serem estatisticamente pouco significativas devido a baixa freqüência que apresentaram; facilitando assim o grau de confiança nos cálculos realizados.

Lembrando que estes são os moradores economicamente ativos (PEA) da subamostra estudada, contribuintes nas despesas da casa, não é de surpreender o fato de noventa e um deles serem adultos; já os 25% de idosos indicam a importância destes na manutenção da vida material das famílias. O baixo percentual de jovens, não parece sinalizar ausência de trabalho entre os mais novos (embora, muitos tenham declarado estar em busca de um emprego), mas, sim, que aqueles outros trinta e seis que possuem renda e não auxiliam nos gastos coletivos são, em esmagadora maioria, jovens.

O importante é perceber que a Tabela 6 mostra que não há dependência entre a origem da renda e a idade do contribuinte⁸ e que a diferenciação entre a ocupação principal, que aparecia nas categorias referentes aos aposentados e pensionistas e os biqueiros, conforme o sexo, desaparece quando substituímos a última variável pela idade do contribuinte. Os resultados aproximam-se bastante da Tabela 2, apresentada no início do texto, em que há uma distribuição similar entre as três primeiras categorias (salário ou renda fixa; pensões, bolsas ou benefícios e bicos e serviços eventuais). Todavia, atentos ao alerta dado por Goode e Hatt (1977, p. 450), de que “a necessidade [...] de conhecer o significado de uma relação leva a fazer muitas outras perguntas que só podem ser respondidas introduzindo-se outras variáveis na análise”, fomos buscar uma conclusão empírica para observar, finalmente, a relação entre o sexo e a ocupação através da visualização dos dados, quando comparados através do sexo, da idade e da origem da renda deste contribuinte, de acordo com as Tabelas 7 e 8:

Guiados pelos dados acima expostos podemos, enfim, indagar se a relação entre homens e mulheres e a forma de obtenção da renda se altera quando o critério são as faixas etárias. Podemos também nos perguntar se a relação entre a origem da renda de ambos os sexos se mantém, reduz ou aumenta quando questionadas as respectivas idades.

Segundo os dados, a maioria absoluta de mulheres, quando jovens, obtém sua renda a partir de salário ou renda fixa, enquanto os jovens do sexo masculino da mesma faixa etária apresentam uma distribuição homogênea de suas ocupações. Enquanto 57,1% das jovens são assalariadas, nenhuma mulher jovem apareceu fazendo “bicos ou eventuais serviços”. Já na idade adulta, a visualização da existência de uma divisão do trabalho de acordo com o sexo do trabalhador aparece de maneira clara: enquanto 50% dos homens adultos realizam as atividades classificadas como “bicos e eventuais serviços”, apenas 29,3% das mulheres da faixa etária realizam tais tarefas. A grande maioria aparece recebendo salário ou renda fixa.

Quanto à possibilidade do número elevado de mulheres aposentadas ou pensionistas ser a consequência de um envelhecimento maior da amostra feminina, tal hipótese não se comprova, pois duas mulheres jovens e oito adultas são beneficiadas por esta origem de renda; resultado de divórcios e da presença de filhos no lado materno após a separação ou do nascimento de um filho assumido pelo parceiro, embora o casal não tenha vida “em comum”.

8 Foram realizados os cálculos estatísticos apropriados e os resultados indicaram a ausência de dependência entre a idade e a origem da renda. Os resultados são: qui-quadrado= 82.53107 d.f.=12 ($p=1.35491e-12$).

Tabela 7 – Distribuição da frequência relativa dos homens de acordo com a origem da renda por faixa etária

Homens					
Origem da renda Idade	Salário ou Renda Fixa	Bolsas e Pensões	Bicos e Serviços Eventuais	Outros	Total
Jovens n	01	01	01	01	04
(%)	(25,0)	(25,0)	(25,0)	(25,0)	(100,0)
(% do total)	(1,5)	(1,5)	(1,5)	(1,5)	(6,0)
Adultos n	21	01	25	03	50
(%)	(42,0)	(2,0)	(50,0)	(6,0)	(100,0)
(% do total)	(31,3)	(1,5)	(37,3)	(4,5)	(75,0)
Idosos n	02	10	01	00	13
(%)	(15,4)	(76,9)	(7,7)	(0)	(100,0)
(% do total)	(3,0)	(14,9)	(1,5)	(0)	(19,0)
Total n	24	12	27	04	67
(%)	(35,8)	(17,9)	(40,3)	(6,0)	(100,0)

Outro dado que confirma a hipótese de que a relação entre a origem da renda e o sexo não é efeito de uma diferenciação etária da amostra, mas sim em decorrência de uma divisão sexual do trabalho, é o fato de que, quando idosos, os homens que obtêm dinheiro pela aposentaria ou pensão são, em proporção ao número de pessoas de cada sexo na faixa de idade, percentualmente maiores que o de mulheres. Eles somam 76,9% dos com mais de sessenta anos, enquanto as mulheres – além de serem o dobro trabalhando com salário ou renda fixa – quando aposentadas, representam dez por cento menos que os homens.

Tabela 8 – Distribuição da frequência relativa das mulheres de acordo com a origem da renda por faixa etária

Mulheres					
Origem da renda Idade	Salário ou Renda Fixa	Bolsas e Pensões	Bicos e Serviços Eventuais	Outros	Total
Jovens n	04	02	00	01	07
(%)	(57,1)	(28,6)	(0)	(14,3)	(100,0)
(% do total)	(5,8)	(2,9)	(0)	(1,4)	(10,1)
Adultos n	18	08	12	03	41
(%)	(43,9)	(19,5)	(29,3)	(7,3)	(100,0)
(% do total)	(26,1)	(11,6)	(17,4)	(4,3)	(59,4)
Idosos n	04	14	01	02	21
(%)	(19,0)	(66,7)	(4,8)	(9,5)	(100,0)
(% do total)	(5,8)	(20,3)	(1,4)	(2,9)	(30,4)
Total n	26	24	13	06	69
(%)	(37,7)	(34,8)	(18,8)	(8,7)	(100,0)

Por fim, para esclarecer que as diferenças ocupacionais em Mãe Luísa são sexuais, a análise das Tabelas 7 e 8 nos mostra que a *moda* das mulheres aparece na idade adulta com a renda originária de salário ou renda fixa (26,1% do total de mulheres) e, no caso oposto, são os homens adultos que realizam bicos e serviços eventuais, os que mais aparecem, totalizando 37,3% dos sessenta e sete dos pesquisados.

Embora seja um trabalho que não visa discernir sobre o mercado de trabalho em si, não vemos como escapar de, ao menos de maneira resumida, refletirmos um pouco sobre o tema, dado que o mundo do trabalho e a esfera doméstica não são dois universos excludentes. De fato, o estudo realizado parece

apontar diretamente para tal observação, visto que a própria escolha da atividade a ser exercida (aqui se encaixam não apenas os que fazem algo para ganhar algum dinheiro, mas também os que podem optar por não fazer nada, ou apenas estudar) está diretamente relacionada com os fatores sociais, simbólicos e culturais vivenciados pelo indivíduo. E, embora a pesquisa tenha sido feita num momento de crise da economia brasileira, o próprio conceito de crise, parece-nos, precisa ser relativizado; pois, o Brasil, no que se refere ao mercado de trabalho, nunca deixou de “estar em crise” num sentido mais amplo.

A visão de Lautier e Pereira (1994) sobre o mercado de trabalho de países como o Brasil pode esclarecer tal pensamento. Dizem os autores que

com efeito, na análise do mercado de trabalho dos países em desenvolvimento, duas coisas são mais particularmente evidentes: por um lado, não se pode identificar um único mercado de trabalho; tanto os mecanismos de circulação quanto os de uso da força de trabalho são múltiplos e determinados por fatores extra-econômicos (parentesco, etnicidade, religião etc.); por outro lado, o nível de regulação institucional do mercado de trabalho é fraco, tanto no que se refere à identificação das qualificações da força de trabalho quanto em relação às suas condições de uso, de remuneração e de proteção social (LAUTIER; PEREIRA, 1994, p.128).

Embora haja estudos sobre mercado, trabalho e cultura sendo realizados por todo o país, a maioria das pesquisas sobre a temática que conseguiu alcançar certo reconhecimento acadêmico foi realizada em grandes centros urbanos da região sudeste⁹, em especial na cidade de São Paulo, a mais industrializada do país, e, sendo assim, teve como objeto de estudo a família operária.

No caso da cidade de Natal, a principal atividade geradora de empregos é o turismo. Na prática, quer dizer que o fato de o número de pessoas que vivem de bicos e eventuais serviços nas camadas mais baixas ser proporcionalmente similar ao número de pessoas que obtêm salário ou renda fixa, não implica que seja o resultado de uma expulsão do mercado de trabalho industrial, como alternativas temporárias,

9 O estudo de Lautier e Pereira (1994) é uma das exceções, pois foram pesquisados trabalhadores e trabalhadoras na cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba. Todavia, os autores acabam por cair numa generalização ainda maior ao tratarem a amostra como representativa do mercado de trabalho não apenas brasileiro, mas da América Latina. No mínimo, tal atitude é questionável.

menos remuneradas e “mal vistas” por seus praticantes, como foi o caso estudado por Hirata e Humphrey (1994) em São Paulo. Mas sim que, naquele contexto específico, tal opção de sobrevivência pode ter, senão mais, o mesmo status de um trabalhador fixo. Excluindo-se os desempregados que estão em busca de algum trabalho (estes sim, representativos do momento vivido pelo país), apenas um dos entrevistados declarou sentir necessidade de um emprego fixo com carteira assinada.

Em outras palavras, queremos apenas esclarecer que, embora a emergência de uma economia informal seja evidente no mundo atual¹⁰, os fatores que ocasionam tal alternativa de geração de renda – o que, por sua vez, leva-nos ao questionamento até mesmo sobre o significado atual do “valor trabalho” (YVES, 1996) – variam de acordo com os contextos específicos em que surgem ou permanecem.

Na realidade, muitos são os temas abordados nas análises aqui presentes, porém o objetivo aqui é mais modesto do que possa parecer. As percepções da origem da renda de famílias de um bairro pobre têm o intuito de trazer ao leitor uma visualização empírica, com base na análise de dados coletados no *survey* aplicado em Mãe Luísa, de como homens e mulheres fazem durante a vida para garantir, não apenas a própria sobrevivência, mas a dos familiares também. Recordando com Bourdieu (1980 apud AGIER, 1990, p. 44) que

o uso que os membros dos grupos domésticos podem fazer, nas suas estratégias de sobrevivência, do seu espaço familiar disponível, constitui-se num conjunto de práticas familiares objetivamente determinadas, não somente pelas necessidades das condições materiais presentes, mas também pelas possibilidades decorrentes de sua posição na estrutura de parentesco.

Ao tratarmos exclusivamente de famílias extensas, além de podermos saber quantos trabalham para sobrevivência doméstica; qual a geração que apresenta maior responsabilidade para manutenção do lar; qual a geração que menos participa das despesas comuns e qual a maneira de adquirir dinheiro praticada pelos moradores do bairro; pudemos perceber que, quando pensamos na relação entre mercado de

10 Uma análise sobre o surgimento do setor informal em âmbito global, i.e., da transformação de uma economia manufatureira para uma economia baseada na prestação de serviços a partir dos anos 80 e que se intensifica durante a década de 90, pode ser vista em Sassen (1996). Diz a autora que “embora se acredite que os setores informais surjam apenas nas cidades do Terceiro Mundo, presenciamos atualmente um rápido crescimento do trabalho informal na maioria das grandes cidades em países altamente desenvolvidos, de Nova York e Los Angeles a Paris e Amsterdã” (SASSEN, 1996, p. 138).

trabalho e esfera doméstica, no caso do Mãe Luísa, numericamente não existem diferenças significativas entre a quantidade de mulheres e de homens que auxiliam nas despesas domésticas; contudo, ainda permanecem distinções quando questionamos “o que fazem para viver”.

A participação da mulher, no caso da mulher pobre, no mercado de trabalho aparece de maneira mais próxima do sentido tradicional do valor trabalho, isto é, do trabalho visto como venda de si para outrem, caracterizado pelo assalariamento. De fato, as mulheres vivem da mercantilização do trabalho que anteriormente faziam apenas em seu lar, ou seja, do trabalho doméstico. São empregadas domésticas ou nos casos em que se consideram mais valorizadas, conseguem o cargo de Assistente de Serviços Gerais (ASG) em algum órgão público ou privado, nada além do que as mesmas ocupações com limpeza e alimentação de outros. Mas, o homem pobre, ao contrário, na maioria das vezes com pouca ou nenhuma qualificação, procura maneiras alternativas de sobrevivência.

O importante, aqui, é ressaltar que um estudo de caso como o realizado pode nos fornecer subsídios importantes para ampliação do discurso teórico e prático sobre a ascensão do mercado informal na economia do mundo de hoje. Ao ultrapassar a questão de causa e efeito entre desemprego e informalidade, evita pensar, como já fizeram alguns, que o mercado informal, em especial o dos biqueiros, seja uma categoria que independe do gênero do praticante. Complementa a visão da existência de distinções qualitativas no tipo de bico e serviços eventuais praticado por homens e mulheres; para, a partir da averiguação dos contribuintes na renda familiar, perceber que tal tipo de atividade é, ao menos por enquanto, uma opção, predominantemente, masculina de geração de renda.

REFERÊNCIAS

AGIER, Michel. O Sexo da pobreza: homens, mulheres e famílias numa “avenida” em Salvador da Bahia. **Tempo Social: Revista de Sociologia USP**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 35-60, 2. sem. 1990.

BOURDIEU, Pierre. Condição de classe e posição de classe. In: _____. **A Economia das trocas simbólicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987. p. 03-25. (Coleção estudos, 20).

CAMPBELL, Angus A.; KATONA, George. Levantamento por amostragem: uma técnica para a pesquisa psicossocial. In: FESTINGER, Leon; KATZ, Daniel (Org.). **A pesquisa na psicologia social**. Rio de Janeiro: FGV: IBGE, 1974.

DURHAN, Eunice R. **A Caminho da cidade**: a vida rural e a migração para São Paulo. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1984. (Coleção debates; 77).

GOODE, W.; HATT, P. R. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1977.

HIRATA, Helena; HUMPHREY, John. Estruturas familiares e sistema produtivo: famílias operárias na crise. **Revista de Sociologia USP**, v. 4, n. 1/2, 1994.

LAUTIER, Bruno; PEREIRA, Jaime Marques. Representações sociais e construção do mercado de trabalho: empregadas domésticas e operários da construção civil na América Latina. **Caderno CRH**, Salvador, n. 21, p. 125-151, jul./dez. 1994.

SASSEN, Saskia. **As cidades na economia mundial**. Rio de Janeiro: Studio Nobel, 1996.

SPOSATI, Albaniza de Oliveira. **Vida urbana e gestão da pobreza**. São Paulo: Cortez, 1988.

TELLES, Vera da Silva. A cidadania inexistente: incivilidade e pobreza. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. A experiência da insegurança: trabalho e família nas classes trabalhadoras urbanas em São Paulo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 4, n.1/2, p. 53-93, 1994.

TÖNNIES, Ferdinand. Comunidade e sociedade: textos selecionados. In: MIRANDA, Orlando P. de (Org.). **Para Ler Ferdinand Tönnies**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995. p.231-352.

YVES, Schwarz. Trabalho e valor. **Tempo Social**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 147-158, out. 1996.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985.

O Negro – Individual, Coletivo, *Self*, Raça e Identidade: Algumas questões sobre o tornar-se negro e a auto-rejeição

Ana Paula Pereira Gomes – UFSCar

RESUMO

Este texto discute a construção dos outsiders na perspectiva das relações raciais brasileiras. Propõe uma reflexão a respeito de posição social e simbólica do negro enquanto outsider na sociedade brasileira, enfocando o processo emocional de internalização do lugar de inferioridade que gera a auto-rejeição.

Palavras-chave: Negro. Identidade. Essencialização. Emoção. Auto-rejeição.

ABSTRACT

This text discusses the construction of outsiders in the perspective of the Brazilian racial relations. It proposes a reflection about social and symbolic position of the Negro as outsider in the Brazilian society, focusing on the emotional process of internalization of the inferiority role that generate the self-rejection.

Keywords: Negro. Identity. Essentialization. Emotion. Self-rejection.

INTRODUÇÃO

Uma das questões mais evidentes quando se pensa a construção do negro enquanto sujeito e identidade, no contexto das relações raciais brasileiras, é o trabalho emocional que é necessário ao indivíduo negro desenvolver para atingir uma elaboração de sua auto-imagem numa chave positiva, numa configuração social na qual enfrenta um processo constante de estigmatização que se presta ao propósito de cristalização do negro num lugar de inferioridade social, por meio da desqualificação e (ou) anulação de todos os referenciais fundamentais à construção de uma imagem e uma estima favorável de si e do grupo ao qual é associado.

Este texto consiste numa tentativa de exercício de análise das complexas relações que fazem com que, num contexto de relações sociais, certos grupos constituam-se como estabelecidos e outros como *outsiders*, especialmente no caso de um exemplo específico: as relações entre negros e brancos.

O interesse aqui é avaliar algumas das variáveis importantes na constituição do que, à luz do trabalho de Elias e Scotson (2000) é chamado de configuração ou figuração social, que constitui o contexto no qual se dão as relações raciais. Os fatores ou elementos da configuração por nós enfocada serão, a saber: o “poder simbólico” e o “nomos arbitrário” que serão avaliados a partir de discussões de Bourdieu em *O Poder Simbólico* (1989) e *A Dominação Masculina* (1999); a geração do estigma e a incorporação do mesmo por parte daqueles ao qual se dirige, que consiste no convencimento dos *outsiders* pelos estabelecidos de sua inferioridade – discussão central no livro *Estigma* de Goffman (1963) e aspecto importante de *Os Estabelecidos e os Outsiders*; o trabalho emocional desenvolvido, especialmente por aquelas pessoas que se encontram em condição de subalternidade, para suportar e se adequar à convivência em um meio hostil e em condições adversas, o qual será aqui pensado tomando por base a discussão da obra de Arlie Hochschild feita em um artigo de Bonelli (2004), intitulado *Arlie Hochschild e a Sociologia das Emoções*. Nesse quadro interessa pensar a construção do *selfe* da identidade, o que partirá de algumas pistas apontadas por Strauss (1999) em *Espelhos e Máscaras*; bem como discutir alguns pontos acerca da identidade em relação à Cultura, passando brevemente pela clássica díade raça e cultura, de modo a esboçar uma reflexão a respeito da essencialização, e neste ponto, o referencial adotado será o de Kuper (2002) em *Cultura: a visão dos antropólogos*. Em algum momento serão trazidos ao debate apontamentos de Douglas (1976), para auxiliar que pensemos a barreira que se forma entre “superiores” e “inferiores” a qual se deve ao, ou gero o, “medo da contaminação”, que aparece em *Pureza e Perigo*. Não havendo desvio de rota, chegaremos a uma discussão empreendida por Santos (2002), que aponta para um alargamento ou “dilatação” do presente e de suas perspectivas, de modo a constituir um novo modo de pensamento regido por uma razão “outra”, que permita tornar os padrões apenas como um entre os modos de ser e viver; tal discussão se apresenta em *Por uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências*.

AUTO-ESTIMA E AUTO-IMAGEM: SUBJETIVIDADE E TRABALHO DAS EMOÇÕES NOS SUBALTERNIZADOS

Para os negros, um dos primeiros desafios a enfrentar é o da superação da depreciação de si realizada por imagens negativas que lhes são apresentadas, por meio de associações – freqüentemente pre-

sentes no imaginário social a respeito de pessoas que apresentam certos traços diacríticos¹ característicos dos negros e que os classificam socialmente como membros desta categoria social. Transpor essas representações que se impõem desde os primeiros momentos da convivência social é fundamental para desenvolver um auto-conceito positivo, tarefa a qual nem todos conseguem realizar – o que, sem dúvidas, tem sérias implicações do ponto de vista da subjetividade.

A subjetividade produzida nas relações inter-pessoais é dimensão, por excelência, dos sentimentos e das emoções, os quais se tornaram objeto de reflexão de uma corrente da Sociologia Contemporânea da qual faz parte a autora Arlie Hochschild. Na concepção da autora, há distinção entre uns e outros. Os sentimentos seriam uma espécie de emoção amena, mais próxima à superfície, enquanto que as emoções dizem respeito a uma consciência da cooperação do corpo com uma idéia; ou seja, seriam operadores de manipulação da subjetividade e, como mensageiras do *self*, revelariam uma “conexão entre o que estamos vendo e o que esperávamos ver, informando-nos sobre o que nos sentimos preparados para fazer sobre isso” (BONELLI, 2004, p. 358). Assim, “a administração dos sentimentos para criar uma exposição facial ou corporal publicamente observável” (p. 357) é o que a autora, segundo Maria da Glória Bonelli, denomina “trabalho emocional”. Bonelli (2004) apresenta uma análise da obra de Hochschild, em que chama a atenção para as avaliações daquela autora acerca de como o “trabalho emocional”, em contextos de dominação, surge para os subalternos como uma necessidade de criar emoções a serem sentidas e “representadas”, de modo a proteger a auto-estima da depreciação ou mesmo de dissimular emoções não sentidas. O trabalho emocional é assim chamado porque essa capacidade de criar expressões faciais e corporais de emoções desejadas por outrem no mercado de trabalho tem valor de troca, por exemplo, no caso do trabalho de aeromoças – que devem estar sempre solícitas, simpáticas, sorridentes e acolhedoras, de modo que isso constitui um pré-requisito para o desempenho da função profissional. Assim, a expressão “trabalho emocional” refere-se ao contexto público e profissional. Para designar o mesmo processo subjetivo num contexto privado, os termos cunhados são administração e trabalho das emoções.

Bonelli (2004, p. 357) afirma que

1 Este termo é utilizado por Gomes (2002), entre outros autores, para referir-se aos traços fenotípicos dos negros sobre os quais incide, privilegiadamente, a discriminação racial, a saber: cor da pele, forma do nariz e lábios, textura do cabelo e que funcionam, em muitos contextos, como estigmas, ou marcas a partir das quais é empreendido o processo social ou grupal de estigmatização.

Como a autora [Arlie Hochschild] observa, o trabalho das emoções é mais acentuado entre os subalternos do que entre os senhores, entre os dominados do que entre os dominantes. Assim, numa perspectiva de gênero, ele é mais acentuado entre as mulheres do que entre os homens.

Como a reflexão sobre as relações entre brancos e negros aqui realizada remete não necessariamente ao ambiente de trabalho, este texto privilegiará o uso das expressões “trabalho das emoções” e “administração das emoções”.

TORNANDO-SE *OUTSIDER*: O TORNAR-SE NEGRO, A AUTO-REJEIÇÃO E AS ARTIMANHAS DO “PODER SIMBÓLICO”

Para processar as representações negativas impostas referidas acima, o negro realiza incansavelmente um trabalho emocional no sentido, principalmente, de elaborar sua própria imagem e reelaborar a imagem do grupo a que pertence, de modo a reconstituir sua dignidade humana, sua moral, suas qualidades intelectuais e estéticas negadas e negativizadas. Seguindo esta linha argumentativa e recortando a discussão de Bonelli (2004) numa perspectiva de raça, pode-se afirmar que o trabalho das emoções tende a ser mais freqüente e acentuado entre negros do que entre brancos, posto que estes últimos, sendo portadores de maior poder, estão também investidos de maior liberdade de expressão de sua subjetividade, bem como as agressões que recaem sobre ela são em menor número e menos profundas.

A necessidade desse tipo de disciplina emocional que o indivíduo impõe sobre si próprio em situações em que se sente pressionado a corresponder uma expectativa a seu respeito, são, em suma, situações em que “a pessoa atua sobre si mesma para se adequar ao sentimento que julga importante sentir e não só mostrar aos outros” (BONELLI, 2004, p. 359).

Ao se olhar para o exemplo de uma criança negra na escola, percebe-se que as expectativas a respeito dos negros são quase sempre informadas por preconceitos e estereótipos, de modo que as crianças devem antes de qualquer coisa lutar contra o estigma da incompetência, da incapacidade intelectual, do fracasso. Em meio a condições sócio-econômicas desestimulantes e impossibilitadas de compreender de onde surgem tantas imagens negativas a seu respeito e estratosfericamente distantes da possibilidade de alcançar o padrão ideal, muitas crianças e adolescentes desenvolvem um trabalho das emoções não no sentido de se adequar ao gosto de estudar (esperado), mas no sentido de proteger sua própria subjetividade da completa degradação diante de metas inatingíveis. Assim surgem a ironia e o desprezo em

relação aos professores e conteúdos escolares, a rebeldia auto-suficiente e mesmo o descaso por qualquer conhecimento que remeta àquele ambiente. Trata-se de uma saída possível: diante de um irremediável e degradante “Não Posso”, cria-se um altivo “Não Quero” muito menos doloroso, que opõe à força da implacável estrutura o desejo do sujeito. Sujeito este que, por meio de um malabarismo imaginário, passa da condição de “fracassado” à de “auto-suficiente”. “Não é que eu não consiga me adequar às exigências do ambiente escolar, é que eu não quero. Isso não me interessa! Não Preciso disso!”. Afinal, “o *self* ideal não precisa de muito e o que precisa pode ser obtido por si mesmo” (BONELLI, 2004, p.366). E ainda, “a ironia [...] é a forma de lidar com as ambigüidades e contradições de um mundo moderno regido por velhas regras” (BONELLI, 2004, p. 368) que estabelecem hierarquias e transferem poder de modo hereditário, reproduzindo a estrutura social e conservando o *establishment*²: “a exclusão e a estigmatização dos outsiders pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 22).

E mais “Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder, das quais o grupo estigmatizado é excluído” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23).

Afixar o rótulo de ‘valor humano inferior’ a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma *penetrar na auto-imagem* deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 24, grifo nosso).

Tornar-se “outsider”, assumir-se como não digno de integrar o grupo dos “melhores” significa aceitar o *estigma* que lhe é destinado. Este conceito de Goffman (1963) é esclarecedor, especialmente se utilizado ao lado do conceito de “identidade virtual”, do mesmo autor. Trata-se da manipulação da “identidade pessoal” no sentido da construção de uma “identidade social virtual”, qual seja, constrói-se uma série de comportamentos que correspondem às expectativas que os outros têm a seu respeito (GOFFMAN,

2 “Um *stablishment* é um grupo que se auto percebe e que é reconhecido como uma “boa sociedade”, mais poderosa e melhor, uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência: os established fundam o seu poder no fato de serem um modelo moral para os outros” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 7).

1963)³. Se o déficit de poder em relação aos estabelecidos é grande, inviabiliza-se a elaboração de uma contra-estigmatização, de uma defesa ideológica (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 37).

Está-se aqui, diante de classificações constitutivas da realidade, posto que ao ser considerado e mantido no lugar de inferior, o grupo tende a passar a se ver desse modo e a agir nesses termos, de modo a confirmar tais sentidos inferidos. Esse lugar inferior é declarado por meio, inclusive da linguagem: o que ajuda a pensar os termos e apelidos pejorativos e depreciativos aplicados aos negros e indicadores da baixa expectativa em relação a eles, que associadas ao poder simbólico, gerado pelo diferencial de poder criam a realidade a ser confirmada, instituem a verdade pela enunciação, e ainda, fundamentam a estereotipação grupal a partir da associação daquele lugar de inferioridade continuamente reproduzido com um atributo arbitrário, como a cor da pele, garantindo à condição a possibilidade de ser naturalizada tanto quanto o atributo biológico: o que transforma a condição social em sintoma de inferioridade humana, perdendo-se de vista os processos históricos de sua construção e a figuração social que a produz e reproduz diuturnamente, bem como a própria incorporação pelo estigmatizado do sentido da nomeação: “A nomeação de um objeto fornece uma diretriz para a ação, como se o objeto fosse anunciar francamente: ‘Você está dizendo que eu sou isso, então aja comigo de maneira correta’” (STRAUSS, 1999, p. 41).

“Um ato de classificação não apenas se dirige a uma ação aberta, mas também desperta um conjunto de expectativas com relação ao objeto assim classificado” (STRAUSS, 1999, p. 41). Há um pressuposto de que o grupo ou sujeito que é objeto de nomeação deve se comportar de acordo com ela; corresponder às expectativas. “Ficamos surpresos somente quando nossas expectativas não são satisfeitas” (STRAUSS, 1999, p. 41). Revelam, segundo Bourdieu (1989), o terreno do “poder simbólico”, que promove a incorporação do “*habitus*” subalterno. A definição do poder simbólico enquanto arbitrário naturalizado e de sua legitimação, ou seja, do consentimento do dominado em submeter-se a ele constituem a chave para a compreensão da dominação. Este poder de natureza especial, cria a realidade do dominado no momento mesmo em que anuncia a sua existência:

3 Equivalente à idéia da “identidade virtual” é a de “falso *self*” (BONELLI, 2004, p. 361).

4 O conceito de *habitus* em Bourdieu consiste em uma história incorporada no agente, que engendra um conjunto de disposições adquiridas às quais informam e definem a percepção de mundo, os gostos e a própria sensibilidade. O *habitus* é estético, ético, cognitivo; relaciona-se com a reprodução das estruturas sociais ao mesmo tempo em que gesta possibilidades de transformação. Assim, é uma estrutura estruturada, mas também predisposta a funcionar como estrutura estruturante, posto que gera ações e as orienta.

O poder simbólico como *poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer*, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que *permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica)*, graças ao efeito específico de mobilização, *só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário* [...] O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem e de a subverter é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia [...] (BOURDIEU, 1989, p. 15, grifo nosso).

E esse poder de constituir a realidade é exercido por meio de uma “violência simbólica”, a qual deve sua eficácia a ser uma “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 1999, p. 7-8).

“ESTABELECECER-SE”: TORNAR-SE O OUTRO

Outra alternativa da qual indivíduos negros que não alcançam a meta da elaboração positiva da auto-estima usualmente lançam mão é a imitação do padrão branco por meio da aparência – principal foco sobre o qual incide a discriminação em um país como o Brasil que, como bem afirmou Nogueira (1998), atua com base em um “preconceito de marca”. Assim surgem todas as técnicas de clareamento da pele (muito mais comuns há algumas décadas que agora), e os alisamentos de cabelo e cirurgias para alterar a forma do nariz, tornando o fenótipo mais próximo do de um indivíduo branco⁵.

- 5 Especialmente essa questão do alisamento do cabelo é freqüentemente pauta de discussões entre militantes do movimento negro ou simpatizantes. Aqui reside sem dúvida um grande problema que diz respeito à liberdade individual de manipular o corpo, à “consciência identitária” e à uma espécie de controle ou coerção que grupos militantes exercem sobre seus membros – que muitas vezes é encarada como uma invasão de privacidade. Tenho muitas questões a esse respeito e todo tipo de radicalismo nesse sentido me incomoda. Sem dúvida em muitos casos é o ideal de branqueamento e a idéia de um padrão de beleza branco que está vigorando, mas não penso que em todos os casos essas ações em relação à aparência implicam necessariamente em uma negação da identidade. Dizer isso seria assumir o ser negro como uma essência que deve estar refletida na aparência e desrespeitar a liberdade individual.

E de fato, a necessidade de criar formas de se ver positivamente num meio em que sua imagem está associada a estereótipos perversos se impõe como imprescindível à própria sobrevivência do indivíduo. Silva (2000) afirma que “o negro associado à sujeira, à tragédia, à maldade como cor simbólica” é muito freqüente em livros didáticos com os quais os negros devem se relacionar desde os primeiros momentos de socialização, o que é determinante para esta discussão, pois se encontra aqui uma das chaves mais importantes para pensar o fenômeno da auto-rejeição. “A criança que internaliza essa representação negativa tende a não gostar de si própria e dos outros que se lhe assemelham” (SILVA, 2000, p. 18).

Apesar de concordar com Strauss (1999) no sentido de que as experiências da infância não as únicas importantes e definitivas para a formação da personalidade do sujeito, suponho não restar dúvidas quanto à importância também dessa fase em todo esse processo. Certamente, trata-se do momento em que se constroem as primeiras concepções a respeito do Eu – que dirão respeito à auto-estima, que informará o modo como este sujeito se posicionará em relação aos outros –; ao Nós – representação que terá do grupo ao qual pertence – e, também, ao Eles – modo como verá os outros grupos com os quais o seu estabelece relações na configuração social. Para o binômio quase ideal que aqui está sendo trabalhado, isso significa a representação que terá do grupo dos brancos⁶, sinônimo, neste caso, de dominantes.

É comum que se construa, quando as inferências dos outros sobre si são muito negativas, um desejo de ser outro; o que assume o sentido de se desligar da relação com o grupo de origem, também negativizado e se integrar no grupo dominante, “melhor”, “mais belo” e mais poderoso. “O trabalho emocional [neste caso] é o de controlar os sentimentos de medo, vulnerabilidade e desejo de conforto” (BONELLI, 2004, p. 366). Trata-se de uma forma de ganhar uma existência social livrando-se da condição de inferior. “Não é fácil entender a mecânica da estigmatização sem um exame mais rigoroso do papel desempenhado pela imagem que cada pessoa faz da posição de seu grupo entre os outros e, por conseguinte, de seu próprio status como membro desse grupo” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 26).

E aqui se vislumbra uma questão chave para a discussão que se está tentando empreender: São, por exemplo, comuns os comentários a respeito do racismo presente nas ações e concepções dos próprios negros, e esta mesma ideologia é de fato perceptível no comportamento de muitos membros desse grupo.

6 Sabe-se que essa dicotomia brancos e negros não pode ser expressa de modo tão simplificado e é subjacente à questão da mestiçagem; o que sem dúvida é o principal elemento complicador da discussão. Mas aqui recorre-se a ela apenas como recurso de simplificação, para tentar formular um raciocínio. Tomo-a não como um dado absoluto, posto que no contexto brasileiro pode se tornar altamente relativizável, mas sem dúvida esse par de oposição é um paradigma orientador das relações raciais brasileiras.

A necessidade que muitos jogadores de futebol ou integrantes de grupos musicais de sucesso na indústria cultural – geralmente negros em franco processo de ascensão social e econômica, e oriundos dos estratos sociais mais pobres –, têm de apresentarem-se publicamente acompanhados de mulheres brancas e (ou) loiras e cuja imagem corresponde ao padrão de beleza ocidental vigente, fornece um bom exemplo da necessidade de auto-afirmação e um desejo de exibir um símbolo que proclame tal elevação do *status* social. No mesmo sentido apontam os apelidos pejorativos e as brincadeiras jocosas entre negros, referindo a características como cor de pele, cabelo etc. Mas essas constatações não explicam absolutamente nada a respeito da natureza das configurações sociais em que as relações raciais que produzem esses comportamentos se dão.

RACISMO DE MIM: UM MOMENTO PARA PENSAR O QUE FAZ UM NEGRO RACISTA; E O “NOMOS ARBITRÁRIO”

Quando surge esse tipo de afirmação parece-se estar diante do que Elias e Scotson chamam de uma visão que compreende os indivíduos sem a sociedade. É necessário repor os elementos da configuração social para compreender os processos complexos na luta rejeição-aceitação (GOMES, 2002), de modo que esteja evidente a atuação da sociedade na indicação de padrões ideais nos quais os indivíduos, para sentirem-se bem, têm a necessidade de se encaixar. Para alguns negros permanecer ou ser visto publicamente em companhia de outros negros significa expor-se à associação, empreendida pelo olhar dos brancos (“estabelecidos”), com pessoas que trazem já em sua aparência o estigma da inferioridade social.

Aproximar-se do dominante é uma estratégia, entre outras, de sobrevivência social criada em contextos de pressão e constante violência simbólica no sentido da negação do EU. Negar a identidade coletivamente atribuída, ou fugir à identificação com os “semelhantes” equivale a uma tentativa desesperada de escapar ao terror de enxergar-se menos humano. Os autores de “Os Estabelecidos e os Outsiders” afirmam que “os indivíduos ‘superiores’ podem fazer com que os próprios indivíduos inferiores se sintam, eles mesmos, carentes de virtudes – julgando-se *humanamente inferiores*” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20, grifo nosso). É mesmo a própria dignidade humana que está em causa, de modo que os outsiders “vivenciam afetivamente sua inferioridade de poder como sinal de inferioridade humana” (p. 28).

Importa perceber que a construção dessas concepções e comportamentos processa-se não de forma inconsciente, porém, também não pragmática e premeditada, sem que impliquem necessariamente, portanto, numa reflexão por parte do sujeito que age. A noção de “*self*sentiente” é importante neste

ponto, porque revela o fato de que o *self* é capaz de agir e atuar informadamente; não é totalmente consciente e pragmático, mas também não é inconsciente. É sentido, desperta emoções; é informado por elas e as trabalha. Há sim, uma consciência de sentir. Trata-se, segundo Bonelli (2004), de uma espécie de “semi-consciência”. Essa noção de consciência do sentir, que mesmo sendo percebida não é suficiente para gerar no agente uma postura de reação, é melhor compreendida relacionada a seguinte passagem de Bourdieu (1999), que dá a clara dimensão da especificidade desse tipo de dominação que passa não apenas pela consciência mas envolve complexos esquemas subjetivos. A saber:

Os atos de conhecimento e de reconhecimento práticos da fronteira mágica entre os dominantes e os dominados, que a magia do poder simbólico desencadeia, e pelos quais os dominados contribuem, muitas vezes à sua revelia, ou até contra sua vontade, para sua própria dominação, aceitando tacitamente os limites impostos, assumem muitas vezes a forma de *emoções corporais* – vergonha, humilhação, timidez, ansiedade, culpa – ou de *paixões e de sentimentos* – amor, admiração, respeito –; emoções que se mostram ainda mais dolorosas, por vezes, por se traírem em manifestações visíveis, como o enrubescer, o gaguejar, o desajeitamento, o tremor, a cólera ou a raiva onipotente, e outras tantas maneiras de se submeter, mesmo de má vontade ou até *contra a vontade*, ao juízo dominante, ou outras tantas maneiras de vivenciar, não raro com conflito interno e clivagem do ego [geração de um ‘falso self’], a cumplicidade subterrânea que um corpo que se subtrai às diretivas da consciência e da vontade e estabelece com as censuras inerentes às estruturas sociais (BOURDIEU, 1999, p. 51).

Um ponto que não se pode desconsiderar é o que está presente na indicação de Bourdieu (1989) de que o poder simbólico não é mais que uma forma transfigurada e condensada de outros tipos de poder aferidos pela posse dos diferentes tipos de capital: econômico, político, cultural; posse tal que se revela no *habitus* praticado pelo indivíduo. Assim, ao alcançar nesta sociedade (formalmente democrática, mas altamente hierarquizada) algum nível de ascensão que permita a aquisição de qualquer dos capitais – e eles estão plenamente articulados, de modo que um tipo tende a “atrair” o outro –, a alteração do status opera algum grau de alteração na forma de o indivíduo perceber o mundo e tende a alterar o meio no qual ele passará a circular. Em suma, o indivíduo muda de grupo e, ainda que muitas vezes não plenamente aceito como novo membro, tende a se empenhar para permanecer nessa nova posição social. Estar numa

nova posição significa morar em outro lugar, freqüentar outros espaços de sociabilidade etc. Tudo isso favorece no plano prático, a conveniência de não se relacionar com os antigos companheiros de status mais baixo. Residem aqui os elementos concretos que favorecem que um negro em ascensão social ou econômica tenha maiores chances de encontrar uma parceira para um relacionamento afetivo em seu novo meio de convivência⁷.

Sem dúvida, algo que não pode deixar de chamar a atenção é a questão de como, traços arbitrários como a cor da pele, podem ser historicamente construídos e ratificados como índices tão poderosos de estigmatização e inferioridade. O que vigora de fato na hierarquização entre negros e brancos é a luta social por poder que se expressa por meio da disputa por acesso aos postos de poder nas instituições públicas e políticas, pelo poder econômico e pelo controle sobre a produção simbólica e circulação inclusive, de uma representação hegemônica do outro. Traços físicos como a cor da pele, o tipo de cabelo etc são absolutamente arbitrários e não podem informar nada de essencial a respeito do sujeito que os porta. Ainda assim, são adotados como índices classificatórios e posto que assim socialmente reconhecidos e legitimados, impõem sobre o indivíduo uma força depreciativa tal, que fazem com que os membros do grupo ao qual estão associados estejam fadados a permanecer sempre nas mesmas posições relativas; de modo que ao mérito das conquistas a cada batalha subjazem os elementos de uma disputa desde o princípio viciada, tendendo a reproduzir sempre os mesmos resultados.

Isso tem a ver com aquilo que Bourdieu chamou de “nomos arbitrário”, situação em que um traço arbitrário passa a justificar uma classificação de modo que com o passar do tempo parece se tornar, ele mesmo, a razão da hierarquização; a fonte mais profunda dos conflitos – a disputa por poder – torna-se, ou passa a ser percebida como secundária.

A importância de se retrazar o contexto, a figuração social em que tais processos ocorrem reside no fato de isso possibilitar a análise de atitudes individuais à luz de uma História e de relações que se dão não apenas entre indivíduos, mas entre grupos. Pois, responsabilizar o indivíduo exclusivamente, por questões que só podem ser compreendidas se situadas no devido contexto, tem servido como uma estratégia justificadora dos processos discriminatórios e de negação da necessidade ou mesmo possibilidade

7 Por serem os ambientes citados como exemplos na página anterior (o dos jogadores de futebol e o das atrações musicais como grupos de pagode, axé etc) serem de presença majoritariamente masculina, o foco tende a recair sobre o casal inter-racial homem negro e mulher branca (e a preferência pelas loiras parece estar indicada); mas não pretendo afirmar que os homens tenham maior propensão a esses relacionamentos que as mulheres. O fato de o exemplo reafirmar essa idéia é apenas circunstancial.

de qualquer intervenção no sentido de corrigir tais distorções no âmbito do público. E mais, essa é uma questão diante da qual muitos militantes do movimento negro e (ou) aspirantes a estudiosos se esquivam e vêem-se desconcertados: ou porque a idealização do “objeto de pesquisa” não lhes permite enfrentá-la ou por simples comodismo de não se deter em questões demasiado limiares, posto que põem em xeque muitas simplificações.

Parece que adjetivos como ‘racial’ ou ‘étnico’, largamente utilizados nesse contexto, tanto na sociologia quanto na sociedade em geral, são sintomáticos de um ato ideológico de evitação. Ao empregá-los, chama-se a atenção para um aspecto periférico dessas relações (por exemplo, as diferenças na cor da pele), enquanto se desviam os olhos daquilo que é central (por exemplo, os diferenciais de poder e a exclusão do grupo menos poderoso dos cargos com maior potencial de influência) (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 32).

A visão deste trabalho não pode convergir com a dos autores apenas no particular de considerar a cor de pele como um traço periférico. Como estamos olhando para o Brasil, o que não é o caso deles, reconhecemos que a cor de pele se tornou um elemento central para pensar as relações inter-raciais. Porém, eles têm total razão ao apontarem para o fato de que não reside na própria cor a razão dos diferenciais de poder. Ela é sim um fator de demarcação, por meio do qual a questão do poder torna-se explícita. A cor, vale repetir, é um índice que traduz algo, é o elemento aparente simbolicamente associado às posições da escala hierárquica que constroem e se reproduzem nas relações.

INDIVIDUAL E COLETIVO: IDENTIDADE E ESSENCIALIZAÇÃO

A essa altura é importante que detenhamo-nos um instante sobre uma questão que vem permeando todo o debate desenvolvido até aqui: a questão da identidade. Um dos fatores mais enevoantes no que concerne a este ponto é a tendência à essencialização. Ainda que não explícita em todos os discursos, a concepção de uma identidade essencial, da qual os traços diacríticos seriam a imagem aparente, circula e tem muita força nas discussões sobre as relações raciais brasileiras. Em primeiro lugar, a expectativa

de que por ser negro⁸ um indivíduo necessariamente “deve” reconhecer-se como tal e “assumir” a identidade com esse grupo deriva de uma noção normativa e de caráter essencialmente político. Faz sentido no contexto das lutas por direitos em que a racionalidade positiva exige modos objetivos de identificação. Eis porque os movimentos políticos negros não podem abrir mão de uma concepção de identidade que inevitavelmente porta um caráter um tanto essencialista. Especialmente considerando os impactos, no Brasil, da ideologia do branqueamento sobre os processos já por si complexos de desenvolvimento da identidade racial (vide nota 6).

A partir do fim dos anos 1970, quando os negros conseguem finalmente organizar-se a ponto de conseguirem criar uma entidade de caráter político em escala nacional, o Movimento Negro Unificado, a grande questão para esse grupo *outsider* era revelar, denunciar os processos de discriminação velada aos quais estavam submetidos. Para tanto, o principal conceito do qual se lançou mão foi o conceito de raça, posto que era por meio dele que se poderia chegar ao desmascaramento do racismo e ao mesmo tempo ao fortalecimento da identidade, reforçando a coesão grupal para o embate político.

Contudo, toda a discussão em torno do surgimento e da história do conceito de raça remete a um pensamento biologizante e eugênico que naturaliza de fato as diferenças. Contudo, o conceito de raça é revalorizado pelo Movimento Negro, de forma a ganhar uma conotação distante do sentido biológico outrora dominante. Tratava-se de reconhecer o poder classificatório que o conceito de raça tem enquanto importante operador nas relações raciais que se devia a sua grande difusão social. Reconhecer que a população agia (e age), nas relações sociais, orientada por esse conceito: classifica-se, discrimina-se com base nele. Porém, raça agora passará a ser pensada na chave da cultura: do pertencimento a um grupo de origem com características próprias que não são apenas fenotípicas, mas remetem a uma história comum e a uma mesma origem: africana – o que, de alguma forma, “garantiria” a geração da identidade. Trata-se de valorizar os traços da cultura negra e de afirmar, produzir uma auto-estima do negro que reivindicava mais espaço e mais direitos na sociedade. “E, no final dos 70, o discurso do Movimento Negro brasileiro começou a assumir concepções essencializadas de ‘negro’, com o objetivo de forjar uma identidade política combativa e de desmistificar a idéia de ‘democracia racial’” (HOFBAUER, 2003, p. 91).

Kuper (2002) chama a atenção para o fato de que o conceito de cultura foi usado em determinados contextos como substituto do conceito de raça, e não é difícil perceber isso na medida em que se

8 Inclui-se aqui pretos e pardos, ou de modo geral afro-descendentes, o que faz com que a denominação não se refira apenas à cor.

substituiria o recorte biológico pelo cultural, que tenderia a desnaturalizar, mas de certo modo, algo essencial parece permanecer. “Uma pessoa tem uma identidade essencial, que deriva do caráter essencial da coletividade a que pertence” (KUPER, 2002, p. 301). A grande contribuição de Kuper é a de integrar a cultura às demais dimensões da vida social, criticando duramente a noção de cultura como sistema coerente que antecede a tudo o mais, posto que essa noção, quando levada às últimas conseqüências muitas vezes faz desaparecer as questões políticas e econômicas constitutivas das disputas por poder. A sociedade é um complexo, e não apenas uma dimensão. Ao contrário de Kuper, não vemos qualquer problema na utilização da questão cultural para instrumentalização da luta política, mas de fato, não deixa de ser preocupante que em alguns momentos a tendência à essencialização parece assumir traços muito marcantes, e com isso surgiria também a imposição de identidades aos indivíduos.

Kuper (2002) prima por uma noção de identidade que parece privilegiar não apenas a liberdade da escolha individual, mas também a multiplicidade de grupos aos quais o indivíduo está relacionado, de modo que a identidade seria muito mais múltipla do que remetida a um único grupo de referência. “Todos nós temos identidades múltiplas, e mesmo que eu admita ter uma identidade cultural primária, pode ser que eu não queira me ajustar a ela” (KUPER, 2002, p. 311). E intrigantemente afirma: “Haverá formas de ser negro e homossexual, expectativas a serem atendidas, exigências a serem cumpridas. É nesse ponto que alguém que leva a autonomia a sério vai perguntar se nós não substituímos um tipo de tirania [a da arbitrariedade da raça, que era natural] por outro” (p. 299).

A identidade porta o potencial de se permitir ser imposta ao indivíduo, posto que se liga à questão primeira do grupo de origem, e isso é algo que não se pode escolher. Mas especialmente quando envolvida na dimensão do jogo político, a identidade parece enrijecer-se, posto que se faz freqüentemente uso da possibilidade de classificar o indivíduo em determinado grupo social por meio dos traços externos; e a partir daí, muitas vezes a identidade aparece como uma exigência a ele imposta: “você é negro e deve assumir-se como tal e comportar-se como tal. Se não o faz é porque é alienado da consciência racial...”. É aqui que se visualiza, neste caso, a tensão entre individual e coletivo. “Uma vez estabelecida uma identidade cultural, a pressão passa a ser viver de acordo com ela, mesmo que isto signifique sacrificar a própria individualidade” (KUPER, 2002, p. 299). A cultura é prescritiva e com certeza normativa: “adotar” uma identidade significa partilhar de determinados códigos, ter e deixar de ter determinados tipos de comportamento.

A ênfase de Strauss (1999) é na noção de “identidade dinâmica” e na idéia de que as identidades – “avaliações decisivas feitas de nós mesmos, por nós mesmos ou pelos outros” se formam a partir da relação. Os comportamentos e visões do ser adotados e apresentados aos outros, ou as “máscaras”, guardam profunda relação com a idéia de interação e, segundo Strauss, “são moldadas de acordo com o que ela

conseguir antecipar desses julgamentos” (STRAUSS, 1999, p. 29). Assim, o conceito de identidade neste autor guarda forte relação com o que aqui se está tentando pensar como auto-imagem e a imagem que se faz a respeito do grupo a que se pertence, e a partir do qual, na interação, esta auto-imagem é construída e toma-se a “máscara” mais adequada à interação no âmbito de determinado grupo. Trata-se da questão do *self*, um eu que se auto-avalia, de modo que há em todos os indivíduos uma dimensão do eu que constantemente avalia seus comportamentos e ações: “self que se torna seu próprio objeto” (STRAUSS, 1999, p. 50). “O Eu como sujeito, ao rever seus Mês como objetos, move-se continuamente para um futuro que em parte não foi programado; assim, emergem necessariamente novos Eus e novos Mês, isto é, atos avaliados e atos avaliados” (STRAUSS, 1999, p. 51). É interessante notar como a questão da força que a estrutura exerce sobre os indivíduos está continuamente presente, de modo que, em Strauss, como em Hochschild e Bourdieu, o indivíduo tem alguma consciência da dominação, dos constrangimentos impostos pela estrutura; não é totalmente controlado, bem como sua consciência não é totalmente emancipadora. Apenas perceber o controle social não é suficiente para livrar-se dele. Nisso consiste o jogo das relações sociais.

Desse modo, a identidade não seria fixa e automaticamente atribuída de maneira acabada pelo grupo de nascimento; mas seria aberta e estaria sujeita a transformações constantes no ambiente da interação, nas relações (STRAUSS, 1999; KUPER, 2002). “É na interação face a face, e por causa dela, que ocorre tanta avaliação” – do *self* e dos outros (STRAUSS, 1999, p. 61).

CONCLUSÃO

Na expectativa de ir tentando chegar a um final, evocaremos Santos (2002), que aponta para uma saída, uma superação das grandes questões deixadas em aberto pela modernidade.

A questão racial brasileira é fruto de esquemas de pensamento construídos ao longo dos últimos séculos da história do Ocidente e que gerou um tipo específico de racionalidade, esquemas de percepção do mundo, modos de ser, de fazer e enfim, um tipo específico de humanidade, dentro da qual o negro jamais se integrou. Ao fato de estar fora do modelo ocidental e, em especial, europeu de racionalidade, que para o ocidente aparece como sinônimo de humanidade, construiu-se a invisibilidade e a não respeitabilidade, o não reconhecimento do negro na sociedade: “o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe [...]” (SANTOS, 2002, p. 246).

Por isso, o exercício que aqui se tenta fazer vai no sentido do que este autor chama de sociologia das ausências, porque remete sua ênfase justamente para aquilo que ficou fora do padrão do considerado

aceitável: “O objectivo da sociologia das ausências [como o de toda discussão que se propõe a pensar o de fora, o outsider numa outra ótica] é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2002, p. 246).

A “monocultura racional” do ocidente, que se funda no não relacionamento com o diferente e na não aceitação da convivência com a diferença, que tende a ser irremediavelmente convertida em desigualdade, é regida por uma

lógica da classificação social, que se assenta na monocultura da naturalização das diferenças. Consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam hierarquias. A classificação racial e a classificação sexual são as mais salientes manifestações desta lógica. [...] *a classificação racial foi mais profundamente reconstruída pelo capitalismo* [...]. De acordo com esta lógica, a não existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior (SANTOS, 2002, p. 247-248).

“O inconformismo com esse descrédito e a luta pela credibilidade tornam possível que a sociologia das ausências não permaneça uma sociologia ausente” (SANTOS, 2002, p. 250). E nesse sentido, a discussão da questão racial e da construção do negro enquanto marcadamente inferior podem ser inseridas no contexto dessa que Boaventura denomina sociologia das ausências.

É com base na concepção que associa a suposta supremacia da racionalidade à cor branca, tão arraigada no imaginário do Ocidente, e que ao negro infere uma espiritualidade que o desabilita ou incapacita para partilhar o poder e as posições de controle, que se desenvolve a dicotomia branco/negro; a partir da qual são geradas as barreiras entre os grupos.

Douglas (1976) contribui para o entendimento deste ponto quando afirma que os grupos coesos percebem em si próprios uma espécie de sacralidade ou santidade, que deve ser protegida do contato com os de fora, que assumiriam, neste caso, um aspecto profano e até mesmo maligno.

Podemos concluir que a santidade é exemplificada pela integridade. A santidade requer que os indivíduos se conformem à classe à qual pertencem. E a santidade requer que diferentes classes de coisas *não se confundam*. [...] Ser santo é ser total, ser uno; a santidade é unidade, integridade, perfeição do indivíduo e da espécie (DOUGLAS, 1976, p. 70, grifo nosso).

Esta passagem em Douglas (1976), ao analisar e refletir sobre as razões dos tabus culturais em muitas sociedades, é esclarecedora e nos auxilia na compreensão de algo para que Elias e Scotson chamam a atenção: da criação de uma barreira emocional entre estabelecidos e *outsiders* e mesmo de sérias restrições grupais ao envolvimento dos primeiros com os segundos; ou do surgimento de qualquer relação para além das profissionais. Há uma crença no grupo estabelecido de que sofreria uma espécie de contaminação, um rebaixamento do *status* ao travarem contatos com indivíduos do grupo considerado moralmente e intelectualmente inferior, em suma, menos humano. Trata-se, no caso de configurações estabelecidos/*outsiders* – das quais estamos tentando analisar um exemplo –, de estratégias de proteção e preservação por parte do grupo de todos os elementos que constituem seu poder simbólico (econômico, político, moral). Dada a interdependência indicada pelos dois autores da análise configuracional, cabe aos estabelecidos criar barreiras que evitem o compartilhamento do poder. A criação dessas barreiras passa pela criação de verdadeiros tabus de evitação.

É necessário compreender as relações e as crenças e valores que as orientam para recriá-las num outro registro, de um outro modo.

As expectativas são as possibilidades de reinventar nossa experiência, confrontando as experiências hegemônicas, que nos são impostas, com a imensa variedade das experiências cuja ausência é produzida activamente pela razão metonímica ou cuja emergência é reprimida pela razão proléptica. A possibilidade de um futuro melhor não está, assim, num futuro distante, mas na reinvenção do presente [...] (SANTOS, 2002, p. 274).

REFERÊNCIAS

BONELLI, M. da Gloria. Arlie Hochschild e a sociologia das emoções. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 22, p. 257-272, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Oeiras, Portugal: Celta, 1999.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

- DOUGLAS, Mary. As abominações do levítico. In: _____. **Pureza e perigo**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1963.
- GOMES, N. Lino. Negro, corpo e cabelo: rejeição, aceitação e ressignificação. In: _____. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado) – FFLCH-USP, São Paulo, 2002.
- HOFBAUER, Andréas. Bases ideológicas do racismo brasileiro. **Teoria e Pesquisa**, São Carlos, p. 63-110, jan./jul. 2003.
- KUPER, Adam. **Cultura**: a visão dos antropólogos. São Paulo: EDUSC, 2002.
- NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca**: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: EDUSP, 1998.
- SANTOS, Boaventura de S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, out. 2002.
- SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC. 2000.
- _____. Por uma representação social do negro mais próxima e familiar. In: BARBOSA, L. M. de A; SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: Ed UFSCar, 2003.
- STRAUSS, Anselm. **Espelhos e máscaras**. São Paulo: EDUSP, 1999. p. 11-70.

O jardim encantado da religião chinesa sob o olhar weberiano

Arilson Silva de Oliveira – USP

RESUMO

Em 1915, a monografia sobre as religiões mundiais chinesas foi a primeira a ser lançada na série de sociologia comparativa das religiões mundiais, escritas por Max Weber. Sendo revisada em 1920, ela passou a integrar o seu primeiro volume de *Sociologia da Religião* (*Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*). Aqui abordaremos duas das religiões mundiais chinesas apresentadas por Weber nessa monografia, Confucionismo e Taoísmo, além de uma análise sucinta e comparativa entre os intelectuais religiosos asiáticos: os *literati* da China e os *brahmanas* da Índia, no intuito de apreendermos as imagens de mundo religiosas no jardim encantado da Ásia.

Palavras-chave: Max Weber. Religião chinesa. Teodicéia. Intelectuais. Magia.

ABSTRACT

In 1915, the monograph about Chinese world religions was the first to be released from the series about world religion comparative sociology, written by Max Weber. After being revised in 1920, it became part of his first volume of *Sociology of Religion* (*Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*). Here, we approach two Chinese world religions presented by Weber in that monograph, Confucianism and Taoism, along with a brief and comparative analysis of the Asian religious intellectuals: the *literati* in China and the *brahmanas* in India, in order to apprehend the religious world images in the enchanted garden of Asia.

Keywords: Max Weber. Chinese religion. Theodicy. Intellectuals. Magic.

A PROBLEMÁTICA DA TEODICÉIA PARA ENTENDIMENTO DA AÇÃO RELIGIOSA

Seguindo seu método de explicação compreensiva, Max Weber procurou vincular o surgimento das religiões à problemática da teodicéia, que se interessa primordialmente pela justiça cósmica e pelas

experiências, focalizando a mortalidade do homem.¹ Exemplificando a estratégia teocêntrica, o judaísmo e o cristianismo, por exemplo, postulam a existência de uma divindade pessoal,² caracterizada de vários modos em termos antropomórficos ou abstratos que existem independentemente da criação; divindade, da qual, o sofrimento é um dom. Para evitá-lo, o *ethos* do mundo judaico-cristão exige uma ação ajustada a comandos morais divinos. Por outro lado, as religiões orientais (inclusive o vaishnavismo) concebem a salvação como forma de participação numa ordem cósmica, e minimizam o agir em relação ao conhecer ou contemplar; harmonizando-se, assim, mais com a experiência de vida dos monges mendicantes do budismo, da absorção no diagrama *Yin-Yang* taoísta, ou com a intelectualidade dos *brahmanas* indianos, do que com a vida intramundana puritana.

Segundo Weber (1992, p. 412, tradução nossa), “em todas as partes o problema está relacionado de alguma maneira com os fundamentos determinantes do desenvolvimento religioso e com a necessidade de salvação”.

Portanto, a idéia de salvação surge como uma resposta para o problema da contradição entre o poder infinito de deus e o sofrimento no mundo, na medida em que a idéia de salvação desloca a promessa de uma vida feliz para uma vida supramundana. A ação religiosa não tem como objetivo a felicidade nesta vida, mas na outra, o que depende de nossa salvação. Com isso, tem-se a crença na providência, como um poder que se coloca acima dos homens e que é o responsável por seu destino, e que está na origem da dissociação entre mundo e religião, que até então caminhavam lado a lado. De acordo com o autor, “precisamente porque esta crença [na Providência] não contém nenhuma solução racional do problema prático da teodicéia, instala as mais fortes tensões entre o mundo e Deus, entre o dever ser e o ser” (WEBER, 1992, p. 415).

Weber se preocupa exatamente com a tensão existente entre a conduta religiosa e as demais esferas da vida (econômica, erótica, política, artística etc). Na verdade, o autor se concentra especialmente sobre as religiões soteriológicas, as quais seriam responsáveis por manifestar uma ética fundada na idéia de uma fraternidade acósmica. Essas religiões de salvação, que em última análise são responsáveis por essa idéia são caracterizadas por Weber (1979, p. 376) como religiões cujas profecias têm por substância

- 1 A explicação de Weber sobre a racionalização das cosmovisões religiosas elucida aspectos importantes da teoria do valor de Habermas. Pois, ver a realidade social como constituída de algum modo por valores ideais tem sido um elemento fundamental da tradição neokantiana; na qual estes autores estão inseridos.
- 2 Fora da sua concepção de religião mundial, podemos entender que essa idéia de divindade pessoal também é típica do vaishnavismo, do druidismo, dos pré-colombianos, dos africanos etc.

“dirigir um modo de vida para a busca de um valor sagrado”, incitando, assim, uma conduta metódica de vida orientada para a busca do sagrado que se sustenta sobre a promessa da libertação do sofrimento. Desta maneira, os fiéis orientam sua conduta de modo a atingir um estado sagrado que lhe garanta a salvação; e esta atitude, “é ainda mais provável quanto mais sublimada, mais interior e mais baseada em princípio é a essência do sofrimento, sendo importante colocar o seguidor num estado permanente que o proteja intimamente contra o sofrimento” (WEBER, 1979, p. 376).

É justamente este sentimento comum de um sofrimento que existe ou que pode vir a existir que congrega os fiéis em torno de uma comunidade religiosa, comunidade na qual todos procuram agir orientados pelo princípio da fraternidade, com o intuito de se manterem livres do sofrimento. De acordo com Weber, este “princípio da fraternidade” exige, por parte de todos, uma atitude de *caritas*, que por definição é um amor concreto, que visa o bem de todo sofredor, do próximo, do homem em geral e até mesmo do inimigo. Esta *caritas* prescreve atitudes benevolentes porque cada indivíduo deve amar o outro de todo “coração, com toda a mente e com toda alma”. Esta atitude benevolente é requerida dos indivíduos para satisfazer a deus, e é para com deus que o primeiro dos dez mandamentos da tradição judaico-cristã exige este amor, quando prescreve “Amarás teu Deus com todo teu coração, com toda a tua alma e com toda a tua mente”. Assim, o homem foi levado a um acosmismo do amor sem objeto, na medida em que não importa a quem dirige sua atitude benevolente, o que importa é a atitude de agradecer a deus.

Entretanto, aquilo que o pensamento racional logrou demonstrar, ou ao menos por em questão, foi justamente à falta de significado do mundo, colocando, pois, uma questão crucial para a explicação religiosa: como é possível que deus, um ser perfeito, tenha criado um mundo com sofrimento?

Como resultado deste embate na modernidade, a religião sai desacreditada e a ciência se fortalece, embora esta também não seja capaz de explicar as causas e o significado de todas as coisas³,

arrogou-se a representação da única forma possível de uma visão racional do mundo [e] [...] criou uma aristocracia baseada na posse da cultura racional e independente de todas as qualidades éticas pessoais do homem. A aristocracia do intelecto é, portanto, uma aristocracia não-fraternal. O homem do mundo considera a posse da cultura como o maior bem (WEBER, 1979, p. 406).

3 O que gera a dominação estatal e jurídica em casos de uma não resposta satisfatória ou definitiva, isto é, sem uma razão cabível surge a vontade como ação última. Sem convencimento racional a decisão cabe a quem tem o poder.

E diante desta posse da cultura surgem as lutas culturais, lutas por autonomia e lutas de poderes heterogêneos por autojustificação em si mesmo, independente das concordatas ou acomodações possíveis.

Com isto, Weber desenvolveu uma teoria do processo de racionalização em relação às diversas imagens do mundo e ao grau de desencantamento⁴ presente em cada uma das religiões mundiais. A isto, segundo Negrão (2000, p. 63), poderíamos chamar de “homologia de espiritualismo metodológico”. As religiões da Índia, por exemplo, são semelhantes ao judaísmo-cristianismo por causa da comum atitude de “recusa do mundo” e, contudo, são profundamente diferentes nos resultados ético-práticos de tal recusa: elas propõem aos seus seguidores a “fuga do mundo” de fato, enquanto que o judaísmo-cristianismo lhe propõe o “domínio do mundo”.

Em relação à encantadíssima China, ele vai afirmar que os intelectuais produziram uma visão de mundo sempre pautada pela magia; ora sancionada, como no caso confucionista, ora holística e retroalimentada como no Taoísmo. Vejamos.

CONFUCIONISMO

Abordando o duplo antagonismo entre tradicionalismo e arbitrariedade, e entre tradição e racionalidade, Weber explica como, apesar do “constitucionalmente”, o governo do imperador chinês tem como requisito único apoiar-se no *literati* preparado para o cargo. Na realidade, o governante só deve e pode contratar aqueles funcionários confucionistas apegados à tradição; e qualquer desvio pode causar a queda do imperador junto à sua dinastia (WEBER, 1968). Já dizia K’ung Ch’iu (Confúcio): “O Mestre disse: ‘É por retomar o antigo que se aprende o novo, e assim nos tornamos mestres’” (CONFÚCIO, 2002, p. 11). A base mais segura para se discutir o surgimento do antigo pensamento chinês esta afixada na figura deste herói burocrata (VI a.C.), que os missionários portugueses do século XVI chamaram de Confúcio. Ele é um pensador chinês que se indignou com a crise de sua época. K’ung Ch’iu pregava a reestruturação social de sua civilização, tendo como modelo o passado ideal dos Zhou, com uma metodologia totalmente inovadora.

4 Entendendo este desencanto, a princípio, como desmagificação das práticas religiosas.

Kung zi, K'ung Fu-Tsu, K'ung Tse, K'ung Tzu, K'ung Ch'iu, ou simplesmente Confúcio (551 – 479 a.C.) foi, provavelmente, o pensador que mais influenciou a cultura e a sociedade chinesa desde a antiguidade até nossos dias. Não é exagero dizer que o amor nutrido pela China ao antigo e a tradição têm grande parte de suas raízes fincadas no pensamento deste sábio, um entusiasta da história, dos costumes e da civilização. Preocupado com a crise que se instalava nas instituições da dinastia Zhou, sua resposta filosófica centrou-se na discussão dos mais diversos tópicos relativos à política, aos costumes, e a construção do conhecimento, difundido através de uma ampla proposta educativa. Seus ensinamentos foram baseados nos chamados “Seis Clássicos”: o *Shijing*, o *Shujing*, o *I Ching*, o *Lijing*, o *Chunqiu* e o *Yojing* (livro da música, atualmente perdido). Coligidos no fim do século V a.C., os aforismos de K'ung Ch'iu formam o *Lunyu* (Antologia Confucionista), que foi perdido e, mais tarde, reconstituído na dinastia dos Han, meio milênio após a morte de K'ung Ch'iu (ELIADE; COULIANO, 1994).

Por sua vez, a versão ortodoxa do confucionismo é o resultado desta burocracia patrimonial que prova seu racionalismo prático mediante cargos rendários, podendo se desenvolver amplamente, sem restrições impostas por outras eventuais racionalizações da vida. Mas, segundo Weber, na China Antiga não se desenvolve uma ciência, teologia, prática artística, jurisprudência, medicina, ciências naturais ou técnicas racionais⁵; estando limitada apenas pela tradição das linhagens e pela crença nos espíritos (WEBER, 1987). Em conseqüência, ao contrário da Europa e mesmo da Índia, diz Smith (1991, p. 185),

a China manteve unida, forjando uma estrutura política que no seu auge abarcou um terço de toda a raça humana. O Império chinês perdurou, numa sucessão de dinastias, por mais de dois mil anos, período de tempo que faz parecerem efêmeros os impérios de Alexandre, de César e de Napoleão.

Em concordância com a oposição da burocracia patrimonial a toda estrutura política baseada na descendência, no confucionismo está ausente a idéia de “estado de graça” individual: os homens não estão distintamente qualificados num sentido religioso.

A teoria ética do confucionismo clássico pressupõe a igualdade entre os homens e explica as diferenças em relação à diversidade dos desenvolvimentos harmônicos individuais. O homem é considerado naturalmente bom, e o mal se interioriza através dos sentidos.

5 Desenvolvem-se todas as técnicas, mas não racionalmente, pois o aparato mágico está sempre presente.

Diante disto, podemos entender como a veneração feita a uma pessoa depois de morta se fundamenta em méritos pessoais. Por conseguinte, o culto aos antepassados tem seu lugar privilegiado nos ritos confucionistas. O culto é presidido pelo chefe da família ou do clã e realizado numa sala-templo ou simplesmente diante do altar, colocado no interior da casa, sobre a qual são expostos as tábuas com os nomes dos antepassados. Para o confucionista, isso alimenta a piedade filial, que se prolonga além da morte; não simplesmente como maneira de superar o trauma da dor, mas, sobretudo, como maneira de reintegrar o falecido à unidade familiar: o antepassado continua sobrevivendo e tendo seu lugar nas gerações futuras. O objetivo é perpetuar e reforçar a organização familiar e do clã, que poderiam se perder com o passar do tempo e das gerações; mantendo-se viva, na consciência do indivíduo, sua pertença a um grupo histórico mais amplo.

Para Weber, o culto chinês aos antepassados “servia aos interesses da linhagem” (WEBER, 1987, t. 1, p. 453), no qual todos os restos de uma ênfase extática ou orgiástica haviam sido rechaçados como indignos. Weber acrescenta que em princípio cada linhagem tinha seu panteão (ou sub-panteões) de antepassados na aldeia, e tábuas com leis morais. O culto era presidido pelo mais ancião, que impunha punições, excomunhão e exílio se necessário. Algumas vezes as linhagens faziam atividades externas à aldeia e, noutras ocasiões oportunas, davam assistência médica, cuidavam dos anciãos e viúvas e atendiam às escolas. As linhagens também possuíam propriedades rústicas (*shih t'ien*) que não podiam ser vendidas a estranhos; só em caso de arrendamento por parte do governo esta transação era possível (WEBER, 1987, t. 1).

Estas idéias religiosas refletem as condições do Estado chinês, de maneira especial, patrimonialista. O próprio nome oficial chinês para o confucionismo é precisamente “doutrina dos *literati*” (*Ju Chiao*), pois na língua chinesa não existe nenhum termo específico para “religião”. Geralmente se utiliza a palavra doutrina para referir-se à religião; logo, a utilização da palavra “ritual” geralmente é utilizada sem distinguir se este é de natureza religiosa ou convencional, por exemplo (WEBER, 1968), e a santidade da literatura constitui uma garantia da legitimidade da ordem tradicional e a preservação do monopólio das funções públicas.

Devido a uma boa administração estatal, cada homem deve buscar em si mesmo as razões de seu êxito e de seu fracasso. Além disso, um Estado bem administrado é aquele no qual a riqueza se maneja com honestidade. A punição que se exerce sobre os funcionários extorsionistas não se aplica sobre outros ofícios, como os mercadores e cambistas, por exemplo.

Em contraste com o cristianismo católico, a riqueza material não é considerada causa fundamental de tentações, senão, meio importante para promover as próprias virtudes. Na análise weberiana, a atitude confucionista frente às posses materiais é também oposta ao expêndido supérfluo presente entre

os profetas islâmicos, no tradicionalismo védico e no rechaço budista aos prazeres terrenos. A diferença entre a ética protestante e o confucionismo está enfático em torno do consumo das produtividades do próprio trabalho. Aqui, a diferença entre os homens se explica pelas próprias condições de vida. Portanto, a ética confucionista se opõe a ética vocacional e estritamente tradicionalista indiana, e ao ascetismo puritano com suas ênfases no trabalho produtivo e na vocação racionalmente especializada. Conclui-se que se desconsiderássemos estes contrastes fundamentais poderíamos encontrar toda uma série de afinidades particulares entre o confucionismo e o racionalismo puritano (WEBER, 1968).

O contraste entre confucionismo e puritanismo é uma parte essencial da perspectiva analítica de Weber em seus estudos sobre as diferentes religiões mundiais. Alguns autores assinalam que, devido ao aparente racionalismo e sentido prático da vida do confucionista, a verdadeira oposição no tipo de racionalização religiosa para ele está entre puritanismo e confucionismo, mais do que entre estes e o hinduísmo ou o budismo (ALEXANDER, 1983).

Nesse contexto, os chineses podem ser considerados materialistas na medida em que buscam estímulos econômicos para seu próprio benefício, mas se estabelece uma diferença com o protestantismo quando sua ética econômica não permite o acréscimo de uma conduta impessoal e metódica, como bem explicitada na *Ética Protestante* de Weber e endeusada pela sociedade moderna. Bendix, ao explicar as interpretações das doutrinas religiosas feitas por Weber, expõe de uma maneira concisa e inteligente os vários atributos protestantes que estão bem à flor da pele, para não dizer, no altar de Mammon instalado em nossa sociedade ocidental e moderna:

A atitude negativa em relação à arte, à sexualidade e à amizade; a rejeição de toda magia e simbolismo, do confessionário e das cerimônias fúnebres; a atitude de desprezo pela pobreza e pelos pobres; a desconfiança nas relações humanas e a confiança na probidade impessoal. Weber interpretou o significado presumível desses valores quando observou que os homens que aderem a eles experimentam um profundo isolamento interior, que num humor pessimista e sem ilusões eles só contam consigo mesmos e com seu trabalho, que rejeitam quaisquer prazeres sensuais e mundanos, que não praticam o amor ao próximo cristão que tem consciência de sua própria fraqueza, mas, antes, persegue os pecadores com ódio e desprezo como inimigos de Deus que carregam a marca da sua própria condenação eterna (BENDIX, 1986, p. 220).

E ainda diriam tais profetas cibernéticos: “bendito seja Deus, que nós não somos da maioria” (apud WEBER, 2004, p. 223).

Concluimos que, no confucionismo, os princípios religiosos e cotidianos se complementam, sendo de costume um discurso em torno da adaptação ao mundo, às suas ordenações e convenções. A tensão entre a lei sagrada e a lei secular – presente no Islamismo – está totalmente ausente nos postulados confucionistas. Em geral, a administração da lei conserva a natureza que usualmente caracteriza a teocracia do “Estado de bem-estar”. Em decorrência disso, a distinção de propriedades, a luta por motivos econômicos e a propriedade coercitiva do sistema estabelecido, não são percebidos ou concebidos como realidades negativas. No confucionismo, o mundo se apresenta como um lugar essencialmente bom e a sociedade como um caso específico de uma ordem cósmica fixa e inviolável.

Vale constatar que, para Weber, na medida em que tudo é considerado basicamente como um problema educativo, e a meta da educação volta-se para o desenvolvimento dos dotes que existem em si mesmo, a partir de então, não existe um mal absoluto. Os “demônios” podem ser afugentados graças ao alto nível educacional dos homens e a certas características carismáticas do líder (WEBER, 1968); assim se apresenta o confucionismo. Durante a era Zhou (1028-256 a.C.), a causa dos infortúnios, antes baseada nos ancestrais e nas suas influências sobre os vivos, passa a tomar em conta a percepção de que os *Kueis* (espíritos do mal) teriam importância na vida cotidiana. A harmonia nos relacionamentos não seria mais mantida pelos ancestrais e foram criados mitos reconhecendo *Kueis* que exerceriam influências malélicas sobre o homem; cresce de importância a presença dos xamãs Wu. Estes xamãs utilizavam seu acesso aos espíritos mais graduados para controlar os maus espíritos através de exorcismos, geralmente usando espadas e lanças. Há a atribuição nesse contexto de horas e dias mais apropriados para os rituais xamânicos. São utilizados talismãs, que são queimados e administrados sob a forma de poções, assim como ervas medicinais que serviriam para expulsar os *Kueis* do corpo, especialmente certos tipos de venenos, usados como amuletos ou incensos, plantas com a aparência de armas ou cujo nome pudesse ser associado a uma arma.

Contrariamente à era Shang (1523-1028 a.C.), aqui o respeito às regras, ritos e convenções sociais não se firmam como proteção contra a doença. Há o surgimento da acupuntura, na qual agulhas sob a forma das espadas dos exorcistas eram inseridas ou pressionadas sobre treze pontos determinados da superfície da pele, para tratar as doenças causadas pelos *Kueis*. Esta forma de acupuntura não teria como objetivo apenas eliminar os sintomas das doenças em si, mas expulsar e combater suas causas: os *Kueis*;

No mais, no confucionismo prevalece um estado de ânimo relativamente agnóstico. O interesse pelo extramundano está subordinado a possível influência dos espíritos no presente terreno, enquanto o poder destes depende, por sua vez, da virtude alcançada pelo apego a certos preceitos religiosos.

Os confucionistas não desejam nem salvação da vida, nem salvação do mundo social que se aceita como válida. Sua doutrina discursa sobre o monopólio prudente das oportunidades terrenas através do autocontrole e da piedade. Em concordância com os preceitos políticos, na religião confucionista a piedade constitui o dever social básico e sua infração se converte num ato intrinsecamente profano.

Por outro lado, a conexão interna entre os sagrados ordenamentos religiosos e a piedade resulta sumamente conveniente para os dirigentes, cuja liderança se fortalece através dos preceitos doutrinários (WEBER, 1968). O poder imperial se converte, assim, na suprema estrutura religiosa e, em grande medida, o monopólio da fé se transfere para o Estado. O resultado é uma Igreja-Estado que permite definitivamente um poder absoluto para o príncipe. Contudo, o culto estatal é deliberadamente simples: consiste em sacrifícios, orações, ritos, músicas, danças rítmicas e a proibição de qualquer elemento de excitação irracional que entre em contradição com o racionalismo burocrático (WEBER, 1968). Este ponto enaltece a diferença e influência do confucionismo frente a China pré-confucionista.

Segundo Smith (1991, p. 181),

todas essas características da primitiva religião chinesa – seu senso de continuidade com os ancestrais, seus sacrifícios rituais e seus augúrios – tinham em comum uma ênfase especial. A ênfase estava no Céu, e não na Terra. Para compreendermos a dimensão total do confucionismo enquanto religião é importante vermos como Confúcio fez a atenção de seu povo se deslocar do Céu para a terra, sem nunca eliminar completamente o Céu .

Isto está explícito quando K'ung Ch'iu transfere o foco do culto aos ancestrais para a piedade filial. Ele não elimina o culto aos familiares mortos, nem mesmo nega a existência de espíritos, ao contrário, incentiva o bom convívio com eles; mas sua ênfase se volta para os vivos, para suas obrigações consanguíneas enquanto encarnados (SMITH, 1991).

Estas orientações antropocósmicas são totalmente congruentes com o ideal de “homem culto” confucionista. Em contraste com a veemência e ostentação do guerreiro, o adepto confucionista exalta o autocontrole e uma atitude de reserva que se expressa no “observa-te a ti mesmo”. Certamente, para o confucionista, a fonte de todo bem-estar está na harmonia da alma que, em contrapartida, sugere uma repressão das diferentes formas de paixões para que não cheguem a romper o equilíbrio existente e desejado entre o ser e o cosmos.

Para tanto, a educação confucionista busca formar homens com uma cultura universal, mas oposta às demandas racionais e especializadas nas tarefas administrativas nos moldes ocidentais. O

cavalheiro confucionista concebe sua educação como o caminho que o leva para a virtude e autoperfeição, e não para algo instrumental a serviço de um propósito utilitário específico.

Com tudo isso surgem algumas “divindades funcionais” e heróis apoteóticos que permitem atribuir traços humanos às divindades. O culto direcionado a K’ung Ch’iu é um grande exemplo disto. Por causa disso, Weber (1968) afirma que nenhuma das doutrinas filosóficas ocidentais pode conseguir um prestígio canônico semelhante, nem reclamar para si mesma a legitimação do tradicionalismo absoluto como o estabelecido por K’ung Ch’iu na China.

Para Weber (1968), a obrigatoriedade de uma atitude piedosa de tipo tradicional, como aplicada na China confucionista, constitui o obstáculo básico para uma implantação racionalizante da vida e dos princípios religiosos. Ele afirma também que por tratar-se de uma autoridade não carismática, a relação de piedade é a garantia básica da “docilidade” das massas.

No entanto, apesar dos elementos heterodoxos e da importância do confucionismo entre os literatos, esta não constitui a única religião aceita pelo Estado chinês. Há outras religiões, de tipo místicas, entre as quais se destaca o Taoísmo.

TAOÍSMO

Para Weber, em comparação com o confucionismo ortodoxo, o taoísmo é uma religião mais tradicionalista e mágica,⁶ e explica as diferenças existentes entre elas, enfatizando as divergências de suas doutrinas no que se refere ao temperamento, formas de vida e atitudes que infundem os adeptos.

Longe de aceitar uma moral socialmente orientada, o taoísmo prega um misticismo contemplativo, guiado por uma ética de perfeição e dirigida aos homens “retirados do mundo”, particularmente àqueles que não ocupam postos seculares⁷.

6 Na filosofia do *Tao*, da qual o manifesto clássico é o *Tao te Ching*, o livro (*chig*) de poder (*Te*) do caminho (*Tao*), sustenta-se que a contemplação quietista do *Tao* proporciona o que os indianos chamam de *siddhi*, e os chineses *Te*: um poder sobre o mundo externo não sonhado por aqueles que se opõem à matéria enquanto ainda estão iludidos com a forma. Sendo típico dos taoístas a crença em monarcas ancestrais que molduram e mantêm a ordem da sociedade e do mundo através do *Te* e do *Tão*.

7 Lembrando que, para Weber, no caso do misticismo, a religião propõe que o homem seja um “recipiente” do divino; o que pressupõe uma abstenção de toda atividade e de todo pensamento, para que se crie um vazio interior, que deve ser prescrito por esse divino.

Se, por um lado, para o confucionista o conceito de santidade está vinculado com o aperfeiçoamento das virtudes humanas, que em princípio são alcançáveis por todos; por outro lado, para o místico taoísta, o homem é santo na medida em que pode influir noutros seres com o seu exemplo pessoal, possuindo dotes divinos que o distingue dos demais, não podendo ser estes alcançados através de uma educação formal, tal qual a confucionista.

Para o taoísmo, por exemplo, o problema central da teodicéia em torno da explicação da injustiça social no mundo é um bom exemplo que se sustenta em argumentos recheados desse estado possessivo místico e mágico.

O fiel taoísta busca a bondade individual por meio da humildade, sempre aprimorando sua existência incógnita, tendendo a minimizar suas ações e os seus desejos apaixonados. Em congruência com uma atitude contemplativa que considera que as coisas vêm ao homem por si mesmas, o misticismo taoísta, que ausenta uma atitude ética vocacional ao estilo calvinista, sustenta que uma sociedade deve ter o mínimo de burocracia, nada além disso. Com esse pensamento quietista, de ares “ocultistas”, marca-se uma explícita divergência entre o taoísmo e o confucionismo, onde o segundo está sempre ávido de ajudar o príncipe a governar. Sendo assim, em oposição ao racionalismo dos *literati* e a centralização do Estado de bem-estar, os adeptos taoístas pregam autonomia para as comunidades e auto-suficiência das diversas camadas sociais. Isto explica, em parte, porque os taoístas lutam contra o poderio dos *literati*, e o porquê da abstinência política.

Por outro lado, o taoísmo crê nas faculdades carismáticas do líder e considera que estas se justificam por uma visão mística do *Tao*, o qual outorga dons especiais, transformando-os em agentes especiais da magia.

Nas palavras de Pierucci (2002, p. 121), “diferentemente do confucionismo dos *literati*, religião oficial e ‘irreligiosa’ que, se não persegue a magia popular, pelo menos a discrimina e desvaloriza, o taoísmo a acolhe generosamente e, nutriz, nunca a deixou de retroalimentar”.

Havendo, continua Pierucci (2002, p. 125), uma “convivência, cumplicidade, colaboração e incentivo mútuo”, entre taoístas e magia. Isso nos leva a concluir que as racionalizações religiosas que tiveram lugar na China não chegaram a desenvolver, nem teórica nem praticamente, motivos de desvalorização da magia em sua significação positiva de salvação, sendo, portanto, uma barreira (*Schranke*) à racionalização ética, típica calvinista. Weber observa como a crença nas sendas mágicas de salvação e a rejeição de qualquer inovação constituem sérios obstáculos para o desenvolvimento de uma lógica racional intramundana.

No entanto, apesar dos princípios taoístas desprezarem a atividade em cargo público, alguns *literati* que se consideram seguidores de Tsui Schui chegaram a criar uma organização similar à de seus

homólogos confucionistas: no século XI, se propagou um sistema taoísta a base de exames, com postos públicos. Weber destaca a existência de um sistema de escolas de *literati* antagônicas, que se encontram em Ssu-Ma Ch'ien, cujo mentor era taoísta. As seis escolas que se distinguem são: a metafísica, com uma ênfase nos significados do *Yin-Yang* e na astrologia; a *Mo Ti*, escola mística que enfatiza a simplicidade; a escola dos filólogos, com a interpretação das palavras e ações apolíticas; os legistas, seguidores de Tsui Schui; os taoístas; e a doutrina confucionista (WEBER, 1968). Lembrando que, segundo Weber (1987, t. 1, p. 458), “tanto Confúcio como Lao Tsé, viveram sós e sem cargo”.

Pode-se então dizer que, em linhas gerais, confucionismo e taoísmo estavam de acordo em assentar o poder modelador do mundo no próprio homem; eles divergem, entretanto, quanto à profundidade e maneira pelas quais ele poderia ser despertado: o confucionismo busca o equilíbrio (*ch'ung*) e as honrarias, e o taoísta o vazio (*hu*) e o anonimato. Weber (1987) explica que o vazio (*hu*) taoísta seria o estágio de não ser (*wu*), “alcançável através de *wu-wei* (não fazer nada) e de *pu-yen* (não dizer nada), evidentes categorias tipicamente místicas e de nenhum modo exclusivamente chinesas [...] Tal é a atitude interior que pode conduzir ao poder do *Tao-shih* (algo assim como doutor em *Tao*)” (p. 459-460).

Isto implica que no taoísmo o interesse pelo estado de intimidade com o divino, alcançável mediante a contemplação, deve conduzir, como particularmente só acontece na mística, a desvalorização da cultura intramundana como via para a salvação; voltada, porventura, ao fato puramente psicologizante de um sentimento universal;

Porventura, o taoísmo persegue sempre um modelo único e exemplar: o *Tao*. Uma realidade última e misteriosa, *fons et origo* de toda a criação e que, segundo Eliade (1979, p. 40-41),

[...] tal como Confúcio, que propunha o seu ideal do ‘homem perfeito’, tanto nos soberanos como a qualquer indivíduo desejoso de instruir-se, Lao Tsé convida os chefes políticos e militares a se comportar como taoísta, ou, em outras palavras, a seguir o mesmo modelo exemplar: aquele proposto pelo Tao. Mas é essa a única semelhança entre os dois Mestres. Lao Tsé critica e rejeita o sistema confuciano, ou seja, a importância dos ritos, o respeito aos valores sociais e o racionalismo [...] para os confucionistas, a caridade e a justiça são as maiores virtudes. Lao Tsé, no entanto, vê nelas atitudes artificiais, portanto, inúteis e perigosas.

Além do confucionismo e taoísmo, em seus estudos sobre a religião chinesa, Weber analisa brevemente o budismo, religião importada da Índia. Suas análises em torno do budismo são breves por observar

a necessidade de estudá-lo em sua terra natal, considerando que só assim seria possível entender como o budismo chinês se diferenciou das suas origens indianas.

Smith (1991) – e aqui resumidamente concluímos nossa análise em torno da religião chinesa – categoricamente apresenta a situação nesta região: “Tradicionalmente, todo chinês era confucionista na ética e na vida pública, taoísta na vida privada e em questões de higiene, e budista na hora da morte, com uma saudável pitada de xamanismo popular lançada ao longo da jornada” (p. 186).

UMA COMPARAÇÃO ENTRE OS MENTORES INTELECTUAIS DA CHINA E DA ÍNDIA

Nas análises sobre a China – “sua encantadíssima China” (PIERUCCI, 2002, p. 116) – e a Índia, Weber (1992, p. 512) compara a conduta dos *brahmanas*, “magos ordenadores do mundo” em relação aos representantes (os *literati*) da cultura confucionista, também chamada “doutrina da essência”. Em ambos os casos se tratam, para ele, de grupos de status cujo carisma reside no saber mágico-ritualístico, obtido através do conhecimento cosmológico-reflexivo de uma literatura sagrada, inacessível para as demais ordens sociais. Aqui nos referimos às escrituras chinesas de um modo em geral, que se dividem em: a) **Wu jing**: *Shu Ching, Livro dos Documentos*, que fala sobre a organização política de cinco dinastias da China e permite identificar a autoridade do Mandato Celeste; *I Ching, Livro das Mutações*, sobre a metafísica, incluso os diagramas empregados na adivinhação; *Li Ching, Livro das Cerimônias*, sobre a visão social, ritos e cerimônias; *Shi Ching, Livro das Poesias*, sobre a antologia secular e religiosa possuindo trezentos e cinco hinos religiosos; *Ghun Chiu (Anais das Primaveras e Outonos)*, sobre a história da China, narra também a história do Estado de Lu, onde nasceu K’ung Ch’iu; e b) **Shih Shu**: *Ta Hsio (Grande Aprendizado)*, ensinamentos sobre a virtude; *Chung Yung, (Doutrina do Meio)*, ensinamentos sobre a moderação perfeita; *Lun Yu (Anacletos)*, reúne aforismos e diálogos de K’ung Ch’iu, seus princípios éticos anotados por seus discípulos; *Meng Tze, Mêncio*, obra de K’ung Ch’iu.⁸ Já as escrituras indianas referidas são os Vedas (*Rg, Yajur, Sama e Atharva*) e seus complementos corolários, ou seja, toda aquela que esteja de acordo com o *sidhanta* (conclusão filosófica) védico, o qual poderia ser resumido na descrição sobre conhecimento encontrada na *Bhagavad-gita*: “aceitar a importância da auto-realização e empreender uma busca filosófica da Verdade Absoluta” (PRABHUPADA, 1976, p. 8-12).

8 Para ver mais sobre as escrituras chinesas: Doebelin (1952), Capra (1986), Granet (1997) e Xinzhong (2002).

O orgulho de ter uma educação avançada e o acesso à verdade das escrituras são virtudes essenciais no imaginário dessas religiões. Assim, o gérmen da ignorância está no abandono desse conhecimento e na inércia de suas práticas.

Segundo Weber, os intelectuais indianos constituem um grupo de profissionais da instrução filosófica e literária, dedicados à especulação e à discussão de questões rituais, lógicas e científicas. Os *brahmanas* são, aliás, conselheiros do príncipe em questões privadas e políticas, e “organizam” o Estado com base nas escrituras. Neste sentido, têm uma atitude similar aos *literati* (*po-shib*, “bibliotecas vivas”) da China (WEBER, 1958). No entanto, diz Weber que, os *literati* e os *brahmanas* são grupos mentores essencialmente diferentes; pois, os intelectuais chineses fazem contrato com o Estado, enquanto os intelectuais indianos possuem uma relativa autonomia, porque geralmente não se subordinam ao poder real (SUBRAMANIAM, 1987).

Por um lado, os intelectuais chineses formam um grupo de oficiais e candidatos especialmente preparados para ocupar postos de funcionários. A sua carreira para um cargo é, conseqüentemente, o objetivo fundamental de sua vida. Na exposição de Weber, o Oriente aparece como protótipo da administração irracional. A China antiga aparece descrita como um modelo de administração em que havia, acima da camada das famílias, dos grêmios e das corporações, uma pequena camada de funcionários, os “mandarins”. Eles eram literatos de formação humanística que possuíam uma prebenda, mas sem preparação específica para a administração e sem conhecimento da jurisprudência. Uma vez que não davam importância às realizações políticas, não administravam de fato, restando a gestão efetiva em mãos de auxiliares. Os mandarins eram transferidos de um lugar a outro, nunca atuando em sua província natal e muitas vezes desconhecendo o dialeto da localidade em que atuavam. Não mantinham, portanto, contato com a população. Na prática, tais funcionários não governavam, apenas intervinham em caso de agitação ou incidentes desagradáveis. “Um Estado com semelhantes funcionários é algo distinto do Estado ocidental”, compara Weber (1992, p. 1047-1048),

Na realidade, nele tudo repousa na concepção mágica de que a virtude do imperador e dos funcionários, ou seja, de sua superioridade em matéria literária, basta em tempos normais para manter tudo em ordem. [...] A coisa é muito distinta no Estado racional, o único em que pode prosperar o capitalismo moderno. Funda-se na burocracia profissional e no direito racional.

Na Índia, por outro lado, o treinamento para ocupar um posto não só é atípico aos *brahmanas*, mas contrário a sua própria natureza social de intelectual autônomo. A diferença do funcionário confucionista

e o *brahmana* está na obtenção, dentre outras particularidades, do seu sustento; pois os *brahmanas*, ao contrário dos mandarins, não recebem salários do Estado e não participam dos benefícios obtidos com os impostos; apenas recebem doações daqueles que os procuram para executarem atividades que envolvem conhecimentos ritualísticos, pedagógicos ou filosóficos. Isto é reforçado por Weber quando este salienta que os *brahmanas*, ao contrário dos mandarins, não dependem de prebendas com caráter revogável em qualquer circunstância, mas de *dakshna*, doações, (WEBER, 1958, p. 60), muitas vezes, por períodos longos, ou vitalícios, como no caso dos *brahmanas* fixos num determinado vilarejo; e, noutras vezes, em ocasiões de ocupação pedagógica (monastérios ou escolas), recebem doações por toda a vida (WEBER, 1958; 1987).

Adentrando a época referente ao medievo ocidental, diz Weber, os *brahmanas*,

Eram em grande medida um estrato de profissionais da instrução filosófica e literária, consagrados à especulação e a discussão das questões rituais, filosóficas e científicas. Em parte viviam meditando, retirados ou criando escolas, em parte intercambiando-se e viajando entre as cortes dos príncipes e a nobreza, sentindo-se, apesar de todas as suas divisões, como um grupo unitário de representantes da cultura (WEBER, 1987, t. 2, p. 147).

Reinhard Bendix, apoiando-se em Weber, elucida a diferença entre os intelectuais chineses e indianos:

Os funcionários governamentais constituíram o estrato dirigente da China por mais de dois mil anos. A educação literária era o padrão de seu prestígio social e a qualificação básica para o exercício da função. Mas embora fossem proficientes no ritualismo, os eruditos chineses eram um estamento de leigos cultos e não de sacerdotes ou ministros ordenados. Tampouco constituíam eles um grupo social hereditário, como os *brahmanas* na Índia, pois sua posição baseava-se, em princípio, em seus conhecimentos sobre a escrita e a literatura, e não na condição de seu nascimento. Os eruditos tinham o mesmo alto prestígio, independentemente de suas origens sociais, embora o acesso ao requisito da educação dependesse, na maioria dos casos, da riqueza da família. De toda maneira, a linhagem familiar não era decisiva a este respeito (BENDIX, 1986, p. 114).

Para Bendix (1986), ainda com base em Weber, os intelectuais chineses possuíam caráter mágico ou “carisma mágico”, devido ao seu fácil domínio do conhecimento dos livros sagrados, dos calendários e das estrelas, mesmo não sendo magos no estilo indiano. A intelectualidade da China difere da Índia no tocante à prestação de exames estatais, o que acarreta na diminuição de poder do “carisma familiar”, atribuído ao parentesco. Bendix (1986) também observa que as massas populares chinesas “acreditavam que a educação literária conferia poderes mágicos extraordinários aos funcionários” (p. 117) mandarins, ou seja, passavam a deter/incorporar o *shen*, espírito do bem.

Deste modo, para explicar as diferenças entre os setores mentores da Ásia, Weber se apóia nas peculiaridades dos distintos grupos de status e nos desenvolvimentos históricos específicos da China e da Índia, concluindo que, apesar da sucessão de diferentes dinastias e crenças religiosas, na China tem predominado durante séculos uma colaboração entre os intelectuais com cargos públicos e o império unificado; enquanto na Índia, apesar da colaboração circunstancial e decisiva entre intelectuais e príncipes, tem prevalecido⁹ durante muito tempo a divisão política com impérios unificados de curta duração – destaque para o império budista de Ashoka (WEBER, 1987, t. 2). Ashoka, cujo nome significa “livre da tristeza”, nasceu em torno de 304 a.C. na Índia, nos últimos anos do reinado de Chandragupta, seu avô. Ashoka se tornou imperador por volta de 268 a.C., reinando até aproximadamente 232 a.C. (CAMPBELL, 1994, p. 231), embora tenha postergado sua coroação (*abhisheka*) até que tivesse consolidado seu poder. Então, assumiu o nome de Devanampriya Priyadarshin e o título de *Raja* (normalmente traduzido como “rei”). Devanampriya significa “caro aos Deuses” e Priyadarshin pode ser tomado como “aquele que cuida de modo benevolente”. Ele havia herdado um império que se estendia do moderno Afeganistão, passando pela Caxemira até o Nepal; dominava toda a planície do Ganges e adentrava em Bengala. Portanto, cruzava todo o subcontinente indiano e abarcava o seu todo, exceto pelos modernos estados de Tamil Nadu e Kerala. O império Kalinga no sul, famoso o bastante para Megástenes (o embaixador grego junto à corte Maurya), descrever suas proezas militares e fazer incursões em seu domínio. Ashoka percebeu que o futuro da civilização indiana estava com um ou com o outro destes dois poderosos impérios, e no oitavo ano de seu reinado determinou-se a conquistar Kalinga. A firmeza de seu governo e a crueza da guerra Kalinga dera-lhe o epíteto de Chandashoka (Ashoka, o Terrível).

9 O que não impede Weber (1987, t. 2) afirmar que sobre o império do mongol Akbar, e também dentre outras várias ocasiões anteriores, toda, ou quase toda a Índia, constituiria durante gerações uma unidade política. Isto também se confirma nas literaturas épicas *Mahabharata* e *Ramayana*, nas quais a unidade política se alastra por toda Bharata-varsha (nome antigo e ainda aceito da Índia), durante gerações.

Tenha Ashoka se transformado de uma só vez, ou tenha o impacto de sua conquista o afetado ao longo do tempo, houve duas conseqüências radicais: espiritualmente, ele se tornou um seguidor do *Buddhadharma*, dos ensinamentos do Buddha; politicamente, ele renunciou à guerra e à conquista como meios aceitáveis de preservar o império e procurou substituí-los com a aceitação do *dharma* budista. Ele sintetizou estes dois compromissos em uma devoção tríplice a *dharmapalana*, *dharmakarma* e *dharmanushti*: proteção ao *dharma*, ação de acordo com o *dharma* e instrução no *dharma*.

Antes de seguir as pegadas de seu avô e renunciar ao mundo, seu entendimento do *dharma* o manteve responsável pelo bem-estar de todos os seus súditos, e ele traduziu este dever geral numa tentativa de exemplificar o *dharmarajya*, o governo do *dharma*. Muito depois de suas políticas e obras específicas, a tradição budista o reverencia como o primeiro e ideal *Dharmaraja* – a contraparte da idéia hindu do *Chakravartin* – e concedeu-lhe o nome de Dharmashoka (CAMPBELL, 1994; THARPAR, 1983; SENEVIRATNA, 1994);

Portanto, tomando em conta as diferentes circunstâncias, Weber enfatiza as questões relativas às distintas éticas religiosas (da China e da Índia) e seus conseqüentes vínculos com o caráter político. Na China, como já verbalizado, os *literati* giram em torno de um pontífice imperial que atua como soberano dirigente legitimado¹⁰. O príncipe mantém-se como se fora a Estrela Polar – um seguro ponto referencial no firmamento –; os outros, os “comuns”, são obrigados a se manterem respeitosos nas cinco relações sociais: a que o soberano mantém com o súdito; entre o marido e a mulher; a existente entre o irmão primogênito e o irmão menor; a estabelecida entre o pai e o filho; e, por fim, aquela que um amigo devota-se a outro amigo. Violá-las ofende o Decreto do Céu, provocando a desordem social. Sendo assim, a primeira e principal tarefa do sábio confucionista é tomar conhecimento da vontade celeste, saber escutá-la, entender suas diretrizes e determinações. Havendo harmonia nas alturas, era de se esperar vê-la reproduzida na sociedade. O intelectual chinês é, pois, uma espécie de demiurgo, o que faz a ligação das coisas do céu, divinas, com o que se passa ao redor dele, procurando instruir o príncipe e os dirigentes sobre os ensinamentos superiores: ensiná-los qual é o verdadeiro caminho, para que eles não desperdicem seu tempo em veredas erráticas, desviantes daquilo que o Senhor das Alturas previamente traçou para eles. Tal ensinamento é o seu maior dever; tal é a sua missão. A desordem, os tumultos e desacertos resultavam do desconhecimento: dos homens não saberem em que porto ancorar, em que lugar da sociedade é melhor situar-se para poder agir em função do todo, da família e da sociedade.

10 Trata-se de uma organização política que funciona como Igreja-Estado, não secularizada.

Na Índia, a legitimidade do príncipe se sustenta numa gama de rituais que, por sua vez, se sustentam nas escrituras sagradas e na benção (autorização) dos *brahmanas*. Em matéria ritual, e independentemente de seu poder, o príncipe na Índia nunca se considera ou é considerado um sacerdote, podendo ser taxado de “bárbaro” quando não observa/segue os preceitos rituais.

Na China e na Índia, portanto, predominam uma visão orgânica da sociedade, na qual os diversos grupos sociais agem como um micro-órgão em função de um macro-órgão social. Na China, o patrimonialismo teocrático e o grupo de *literati* aspirantes aos cargos públicos constituem os sustentos apropriados a ética social do puro utilitarismo, no qual se confirma a idéia do “Estado de bem-estar”. Dito isto, podemos aferir que os intelectuais chineses contribuem para a preservação e continuidade de sua civilização, fortalecendo suas alianças com o Estado, e os intelectuais indianos participam significativamente da integração cultural de seu país, preservando sua autonomia social (SUBRAMANIAM, 1987, p. 307), sendo um ente puramente religioso.

Em suma, a religiosidade dos estratos intelectuais asiáticos nunca se desalojou da magia; o máximo que tais pensadores vislumbravam foi a substituição de uma por outra.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, Jeffrey C. **Theoretical logic in sociology**. Berkeley: University of California Press, 1983. v. 3: The classical attempt at theoretical synthesis: Max Weber.
- BENDIX, R. **Max Weber: um perfil intelectual**. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1986.
- CAMPBELL, Joseph. **As máscaras de Deus: mitologia oriental**. São Paulo: Palas Athena, 1994.
- CAPRA, Fritjof. **O tao da física**. São Paulo: Cultrix, 1986.
- CONFÚCIO. **Analetos**. São Paulo: M. Fontes, 2002.
- DOUBLIN, Alfred. **O pensamento vivo de Confúcio**. São Paulo: Martins, 1952.
- ELIADE, Mircea. **História das crenças e das idéias religiosas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. t. 2, v. 1.
- ELIADE, Mircea; COULIANO, I. P. **Dicionário das religiões**. São Paulo: M. Fontes, 1994.

GRANET, Marcel. **O pensamento chinês**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

NEGRÃO, Lísias. Mercadolicismo – mercado na religião e religião no mercado. In: **Estudos de religião**, São Bernardo do Campo, UMESP, ano 14, n. 18, p. 55-65, jun. 2000.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Máquina de guerra religiosa: o Islã visto por Weber. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 62, p. 73-96, mar. 2002.

PRABHUPADA, A. C. **O Bhagavad Gita como ele é**. São Paulo: BBT, 1976.

SENEVIRATNA, Anuradha (Ed.). **King Asoka and buddhism**. Kandy: Buddhist Publication Society, 1994.

SMITH, Huston. **As religiões do mundo: nossas grandes tradições de sabedoria**. São Paulo: Cultrix, 1991.

SUBRAMANIAM, V. The Status and Function of Intelectuales in State and Society in India and China, some critical comparisons. **International Sociology**, v. 2, n. 3, 1987.

THARPAR, Romila. **Asoka and the decline of the Mauryas**. Delhi: Oxford University Press, 1983.

WEBER, Max. **The religion of India: the sociology of hinduism and buddhism**. New York: Glencoe, 1958.

_____. **The religion of China: confucianism and taoism**. Canada: MacMillan, 1968.

_____. **Ensaaios de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Ensayos sobre sociología de la religión**. Madrid: Taurus, 1987. 2t.

_____. **Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

_____. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

XINZHONG, Y. **El confucianismo**. Madrid: Cambridge University Press, 2002.

Capitalismo de acumulação flexível e as categorias gramscianas¹

José Antonio Spinelli – UFRN

Rubens Pinto Lyra – UFPB

RESUMO

Nesse artigo faz-se uma abordagem do pensamento e das categorias conceituais elaboradas por Antonio Gramsci para analisar as transformações recentes do capitalismo, na ordem econômica, política e cultural, com ênfase na dissolução das velhas relações de trabalho e seus impactos no pensamento e na política das esquerdas.

Palavras-chave: Antonio Gramsci. Hegemonia. Acumulação flexível. Trabalhadores.

ABSTRACT

In the article is made a boarding of the thinking and the conceptual categories elaborated by Antonio Gramsci to analyze the recent transformations of the capitalism, in economic, politic and cultural orders, with emphasis in the dissolution of the old work relations and it's impacts over the thinking and the left politics.

Keywords: Antonio Gramsci. Hegemony. Flexible accumulation. Workers.

Começaremos pela abordagem de algumas das principais categorias conceituais de Antonio Gramsci, seguida da análise de certas mudanças que atingiram o cerne do capitalismo e modificaram as condições de trabalho, as relações políticas, as perspectivas ideológicas e o pensamento de amplos setores da esquerda.

1 Esse artigo é uma versão modificada de nosso capítulo “Gramsci: o Estado como locus de hegemonia”, publicado em Lyra et al, 2006 e 2007.

A SOCIEDADE CIVIL AMPLIADA

A substituição do *État Gendarme* pelo *Welfare State* não pode ser dissociada do peso avassalador adquirido pelos *sujeitos coletivos* e pela massificação e diversificação da mídia no jogo do poder. O antigo “pluralismo de indivíduos atomizados”, característica típica do Estado liberal clássico, cede lugar, cada vez mais, nas modernas sociedades, ao “pluralismo de organismos de massa”. Este fenômeno social, surgido no bojo do “desenvolvimento objetivo do modo de produção capitalista”, expressa a socialização, em nível qualitativamente novo, da vida política. Isto se observa por manifestações como “os grandes sindicatos englobando milhões de pessoas, os partidos políticos operários e populares, legais e de massa, os parlamentos eleitos pelo sufrágio universal direto e secreto, os jornais proletários de imensa tiragem etc”. (COUTINHO, 1981, p. 90).

A complexificação da atividade econômica e social ensejou, mais recentemente, a criação de múltiplas formas de associação, com o surgimento de *sujeitos coletivos novos* que ampliaram ainda mais as formas de participação da cidadania no processo político: associações de moradores, entidades ecológicas, grupos de mulheres, de pessoas discriminadas pela sua opção sexual ou pela cor da pele, associações de aposentados, usuários, consumidores, mutuários e uma infinidade de outras do mesmo gênero.

Estes novos espaços de sociabilidade política constituem, junto com os sujeitos coletivos mencionados anteriormente, uma imensa teia de formas associativas que consolidam uma dimensão essencial de poder numa sociedade capitalista desenvolvida, situada entre a esfera econômica e o Estado: *a sociedade civil*.

Trata-se de uma esfera social nova, com raízes no mundo econômico, porém dotada de vida própria; disciplinada pelas leis do Estado, mas gozando de relativa autonomia face a ele. Este novo espaço associativo, *locus* privilegiado de formação e fixação de idéias, opiniões e comportamentos sociais, políticos e culturais é o terreno ético onde se moldam os valores das sociedades modernas. A denominada sociedade civil também engloba algumas instituições preexistentes que, hoje, diferentemente do passado, gozam de relativa autonomia face ao aparelho do Estado, como as escolas, as universidades, as igrejas e as mídias.

Pelo exposto, vê-se que a sociedade civil é o solo onde se enraízam e do qual brotam as práticas mais relevantes para a formação da vida política, e de onde emergem projetos de conservação e transformação social. Daí, ser ela o campo onde as classes disputam a hegemonia, isto é, onde os interesses em conflito buscam respaldo e legitimidade. Trava-se, portanto, no âmbito da sociedade civil, uma luta sem tréguas entre grupos portadores de interesses diferenciados e até antagônicos com vistas à aceitação de seus valores pela maioria da sociedade organizada.

O CONCEITO DE HEGEMONIA E O “ESTADO AMPLIADO”

A hegemonia pode ser definida como a capacidade que uma classe tem de – aliada a outras classes ou frações destas – conquistar, manter e ampliar sua esfera de liderança sobre a sociedade como um todo e “ativamente ajustar a vida econômica social e cultural; as instituições educacionais, religiosas e outras ao seu domínio” (COUTINHO, 1984, p. 90).

O conceito de hegemonia compreende *dois momentos*: o da *direção política* (formação da vontade coletiva) e o da *reforma intelectual e moral* (relativa à direção da sociedade), “em virtude da qual a classe dominante, ou aspirante ao domínio, consegue ser aceita como guia legítimo, constitui-se em classe dirigente e obtém o consenso ou a passividade da maioria da população diante das metas impostas à vida social e política de um país” (BELLIGNI, 1998, p. 580).

A hegemonia apresenta-se sob uma dupla face:

[...] como princípio de unificação dos grupos dominantes e, ao mesmo tempo, como princípio do disfarce do domínio de classe. Simetricamente, no bloco revolucionário [...] Hegemonia indica a transformação política, para além de todo particularismo e corporativismo, do interesse da classe operária em interesse geral de todos os explorados (BELLIGNI, 1998, p. 581).

Vê-se, pois, que a questão do poder nas sociedades modernas passa a ter uma dimensão predominantemente ideológica. Em outras palavras, as forças sociais que conquistarem as mentes e os corações no âmbito da sociedade se credenciam para disputar e obter o poder. Assim, é inviável que a classe dominante possa conservar por longo tempo a direção do Estado, nos países em que a sociedade civil é forte, se faltar a hegemonia.

Nesses países, a luta política

[...] não mais se trava entre, por um lado, burocracias administrativas e policial-militares que monopolizam o aparelho de Estado, e, por outro, exíguas seitas conspirativas que falam em nome das classes subalternas; nem tem como cenário principal os parlamentos representativos apenas de uma escassa minoria de eleitores proprietários (COUTINHO, 1994, p. 52).

Assim, surge “uma nova esfera pública ‘ampliada’, caracterizada pelo crescente protagonismo de amplas organizações de massa” (COUTINHO, 1994, p. 53).

A importância decisiva da sociedade civil como instrumento de conservação e de transformação da ordem social vigente fez com que Gramsci ampliasse o conceito de Estado, restrito, até então, aos organismos policial-militares e administrativos. Para ele, o Estado compreende a articulação dos organismos acima mencionados, que garantem as instituições mediante a coerção, com os “aparelhos hegemônicos” que compõem a sociedade civil. Ou seja, o Estado é a “hegemonia revestida de coerção”. Ambas as esferas servem para “conservar ou promover determinada base econômica, de acordo com os interesses da classe fundamental. Na sociedade civil, mediante a direção política e o consenso; na sociedade política, pela ditadura, quer dizer, pela dominação através da coerção” (COUTINHO, 1984, p. 61).

Deve-se observar, ainda, que a ampliação da noção de Estado vai além da formulação da teoria dos “aparelhos privados de hegemonia”. Segundo Coutinho (1994, p. 65), Nicos Poulantzas teria percebido que a intervenção estatal no campo econômico, “intervindo diretamente na reprodução do capital social global”, propicia ao Estado capitalista “boa parte dos seus atuais mecanismos de legitimação e de busca do consenso”.

A ampliação do Estado se manifesta, igualmente, na atuação do poder público na área social mediante a implementação de políticas de saúde, transporte, moradia, e na prestação de diversos serviços sociais destinados, sobretudo, a garantir a sobrevivência das classes subalternas e sua integração no sistema.

Enfim, a ampliação do conceito de Estado torna obsoleta a clássica definição deste como instrumento de repressão, aplicável apenas nos países mais atrasados, onde “o Estado é tudo” e a sociedade civil é uniforme e indistinta. Modernamente, o Estado deve ser entendido como *locus* de hegemonia. Isto é, como condensação material de uma correlação de forças na qual a classe detentora do domínio exerce, eventualmente mediante alianças com grupos subalternos, a sua hegemonia.

De acordo com esse entendimento, o Estado não representa de forma direta e imediata os interesses das classes dominantes, mas sim “o interesse político a longo prazo do conjunto da burguesia (o capitalista coletivo ideal), sob a hegemonia de uma das suas frações, atualmente, o capital monopolista” (POULANTZAS, 1978, p. 140).

A REVOLUÇÃO: PROCESSO DE CONQUISTA DA HEGEMONIA

Vimos, na seção precedente, que os novos espaços políticos e culturais conquistados pelas classes trabalhadoras deslocam a luta de classe da guerra civil, da oposição violenta e armada das vanguardas ligadas à classe trabalhadora, para o terreno da luta política e ideológica. Luta esta que se dá em nível da conquista do poder de Estado *stricto sensu* mediante processos eleitorais e, em nível ideológico, na disputa pela hegemonia.

Diferentemente de Lênin, que considera o momento da força “primário e decisivo”, para Gramsci (apud COUTINHO, 1981, p. 198): “Um grupo social pode e mesmo deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental [...]; depois, quando exerce o poder, e mesmo que o conserve firmemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também ‘dirigente’”.

Se para galgar o poder a classe operária necessita, antes, tornar-se hegemônica, então a ênfase deve ser dada à luta ideológica que visa conquistar – através de um trabalho de formiga, contínuo, árduo e prolongado – a sociedade civil para as propostas de mudança social. Trata-se, na verdade, de levar a cabo uma verdadeira revolução cultural que transforme os valores prevalecentes no capitalismo numa nova concepção do mundo, identificada com os ideais libertários do socialismo.

Esta concepção de tomada do poder, que visa à construção de uma nova hegemonia político-ideológica², tem importantes desdobramentos estratégicos. Ela contém a negação explícita do adestramento para a revolução baseado na organização político-militar dos setores mais combativos do proletariado, a quem caberia deflagrar um processo insurrecional com vistas à liquidação do aparato burocrático-repressivo e da “legalidade burguesa”.

Para Gramsci, nas sociedades mais desenvolvidas, a construção do socialismo não se fará mediante o choque frontal entre o proletariado e o Estado, com o colapso repentino do sistema capitalista, nem se dará “através de um ou mais fatos, concentrados no tempo e no espaço” (AMÊNOLA apud COUTINHO, 1981, p. 114). Gramsci considera superada tal estratégia, própria de “um período histórico no qual não existiam ainda os grandes partidos de massa e os sindicatos econômicos, estando a sociedade,

2 No que se refere à abrangência do conceito em pauta, notamos que, para Lênin, a entidade portadora da hegemonia é o partido, enquanto para Gramsci é toda a sociedade civil, mesmo se o partido nela desempenha uma função primordial. Por fim, com relação à função, Lênin enfatiza a formação de uma vontade política capaz de criar um novo aparelho estatal. Já Gramsci entende que a hegemonia se efetiva também com a difusão e a realização de uma nova concepção do mundo (BOBBIO, 1982, p. 47-48).

por assim dizer, em estado de ‘fluidez’ sob muitos aspectos” (COUTINHO, 1981, p. 206). A crescente complexificação da vida social e política torna as estratégias de cunho essencialmente militar ultrapassadas pela fórmula *hegemonia civil*, isto é, pela revolução como processo de conquista de uma nova hegemonia. Trata-se de empreender uma “longa marcha” através das instituições da sociedade civil, num “multiforme e prolongado processo de transformação revolucionária da sociedade” (AMÊNDOLA apud COUTINHO, 1981, p. 114).

A estratégia de Gramsci não parece conflitar com a teoria da dualidade de poderes visto que a luta pela hegemonia, no seu entendimento, será levada a cabo, de fora e contra o aparelho de Estado *stricto sensu*.

Mas, com base na concepção gramsciana de hegemonia, vários autores que se reclamam de suas idéias, entre eles Togliatti e Poulantzas, incorporaram novos elementos à estratégia gramsciana, oriundos da *práxis* desenvolvida por socialistas e comunistas à frente do Estado capitalista (em nível local, regional e nacional) que teve início após a Segunda Guerra Mundial, com a participação dos comunistas nos governos dos principais países europeus. Tal *práxis* abriu novos espaços à *guerra de posições*³ para a obtenção da hegemonia, que hoje se ampliam até alcançar o próprio aparato administrativo do Estado *stricto sensu*, também “penetrado”, ainda que sob a hegemonia burguesa, pelos interesses das classes dominadas. A participação popular na gestão pública, com o compartilhamento do poder entre o Estado e a sociedade, é o exemplo mais recente, e de grande impacto, dessa penetração.

Desta forma, deixa de existir o antagonismo absoluto entre órgãos forjados pelos trabalhadores para construção de uma nova hegemonia (sindicatos, partidos, conselhos populares, comitês de fábrica) e o aparelho de Estado. Conseqüentemente, perde sentido a estratégia, que foi possível Gramsci visualizar à sua época, de cerco do Estado pela sociedade civil, até seu completo desmoronamento.

Togliatti e Poulantzas convergem no entendimento de que o problema essencial do socialismo consiste em “conceber uma transformação radical do Estado mediante a articulação entre a ampliação da democracia representativa (que foi também conquistada pelas massas populares) e o desenvolvimento da democracia pela base, com a proliferação de focos autogestionários” (POULANTZAS, 1978, p. 285).

Da mesma forma, não cabe esperar que essa “transformação radical” ocorra para se proceder a reformas na sociedade e Estado capitalistas. Tais reformas, assim como o encaminhamento de

3 Guerra de posição: estratégia que objetiva realizar mudanças “moleculares” progressivas, durante um longo período “ao fim do qual a guerra de posição se transforma em guerra de manobra”. Ou seja, mudanças que permitirão o “ataque final” – a mudança radical na relação entre dominados e dominantes (GRAMSCI apud NASCIMENTO, 1983, p. 32).

transformações da sociedade no sentido democrático e socialista, “não podem e não devem ser adiadas para a hora da conquista do poder pela classe operária e seus aliados, mas “podem e devem ser buscadas com objetivos concretos e realizáveis, a serem atingidos pela luta econômica e política dos trabalhadores” (TOGLIATTI apud COUTINHO, 1981, p. 103).

Todavia, esta estratégia contra-hegemônica, voltada diretamente para a construção de uma alternativa socialista, foi vulnerada pelo vendaval proveniente do Leste Europeu, que contribuiu decisivamente para o fortalecimento do sistema capitalista, na sua fase neoliberal.

Um fator decisivo para a perda de credibilidade da proposta socialista foi a inevitável identificação que se estabeleceu entre os regimes do Leste, economicamente atrasados e politicamente autoritários, com o socialismo *tout court*. Com efeito, mesmo os socialistas mais críticos desses regimes os consideravam socialistas, ainda que deformados pelos privilégios da burocracia e pela restrição às liberdades democráticas, neles vigentes. Aliás, até hoje, os marxistas e as correntes políticas sob sua influência continuam devendo, a respeito, uma autocrítica digna deste nome.

Na esteira da *débâcle* do Leste Europeu, uma das inovações mais significativas foi a metamorfose da maioria dos partidos comunistas em partidos socialistas moderados, a exemplo do Partido Comunista Italiano (PCI) – nos anos setenta, o mais importante do mundo ocidental. O PCI, em 1991, transmudou-se em Partido da Esquerda Democrática (PDS) e, desde então, chegou a integrar a coalizão de partidos que governou a Itália por alguns períodos.

Adota, contudo, uma linha política democrática e social, sem veleidades “contra-hegemônicas”, como quase todos os partidos socialistas o fazem, atualmente, na Europa. Segundo Coutinho, a única exceção importante seria o Partido Socialista Francês, que ostenta propostas de cunho socializante no seu programa de governo (COUTINHO, 2000, p. 76-78). O recuo estratégico dos partidos da esquerda europeia e as vitórias obtidas pelos socialistas, nos últimos anos, na América Latina – além de experiências inovadoras, como o Orçamento Participativo –, faz com que eles apostem, atualmente, na possibilidade de, a curto ou médio prazo, implementarem, nesse continente, mudanças sociais e políticas que ponham em xeque a hegemonia neoliberal.

O BLOCO HISTÓRICO: NÚCLEO IRRADIADOR DA HEGEMONIA

Para construir a hegemonia, e assim obter a liderança sobre a maioria da sociedade, a classe trabalhadora deve quebrar o seu isolamento em relação aos grupos sociais cujos interesses tenham afinidade com os seus. Com efeito, “o proletariado pode se tornar classe dirigente na medida em que consegue criar

um sistema de alianças que lhe permite mobilizar contra o capitalismo e o Estado burguês a maioria da população trabalhadora” (GRAMSCI apud COUTINHO, 1981, p. 55, nota 31).

Torna-se então indispensável que o mundo do trabalho consiga soldar um *bloco histórico*⁴, ou seja, uma articulação de forças políticas e sociais que têm como cimento a ideologia e como objetivo a transformação ou a mudança de determinadas relações de produção. Este bloco histórico deve configurar uma real alternativa ao bloco hegemônico pela burguesia e incorporar o maior número de setores sociais cujos interesses sejam compatíveis com os da classe trabalhadora.

Desta sorte, qualquer projeto de transformação política só terá chances de êxito, nas sociedades capitalistas modernas, se englobar, sob a hegemonia das classes obreiras, camponeses e pequenos proprietários urbanos e rurais, profissionais liberais e autônomos, setores majoritários das classes médias, estudantes, desempregados etc. A viabilização de um bloco histórico progressista depende, em primeiro lugar, do estudo e da compreensão da realidade nacional em toda sua complexidade. Em seguida, da conquista da autonomia dos trabalhadores. Por último, da “capacidade [desta classe] de elaborar de modo homogêneo e sistemático uma vontade coletiva nacional-popular; e só quando se forma essa vontade coletiva é que se pode constituir e cimentar um novo ‘bloco histórico’ revolucionário [...]” (COUTINHO, 1981, p. 120).

Conforme pontua Coutinho (1981, p. 120): “A construção homogênea dessa vontade coletiva é obra prioritária, segundo Gramsci, do partido político” [revolucionário]. A este núcleo central do poder hegemônico caberá o papel de catalisador das aspirações manifestadas pelas diversas organizações operárias e populares. Graças à mediação do partido, tais organismos “tornam-se as articulações do corpo unitário do novo ‘bloco histórico’”.

Outrossim, o compartilhamento do poder de Estado com a sociedade dilui as fronteiras entre ambos, gerando, nesse processo, uma nova espacialidade pública: não-estatal, híbrida ou paraestatal.

Destarte, criam-se as condições para que a classe trabalhadora assuma, com propostas e ideário próprios, elaborados com os seus aliados, e consubstanciadas em um projeto nacional-popular, a liderança da sociedade e o seu comando político.

Para alcançar este objetivo, essa classe terá que se despojar de vários cacoetes e deformações que sua prática política e sindical acumulou ao longo do tempo. Um deles é o sectarismo, isto é, a política

4 O bloco histórico, na sua concepção mais abrangente, engloba a infra-estrutura e superestrutura de uma formação social determinada. “Dito de outra forma, o conjunto das relações sociais de produção”. GRAMSCI citado por Bononi (1975, p. 112).

do “tudo ou nada”, os golpes de mão, as posições maximalistas, marcadas pelo caráter “puro e duro” de uma linha doutrinária e programática considerada expressão da verdade absoluta face a todas as demais análises e posições, supostamente contaminadas pelo vírus do “reformismo”, ou pela “traição” pura e simples.

Outro vício maior é o corporativismo, que fragmenta a classe trabalhadora, impedindo-a de construir uma proposta global para a sociedade. Como explica Gramsci, “o proletariado só poderá desenvolver um rico espírito de sacrifício se for capaz de se libertar completamente de todo resíduo corporativo” (apud COUTINHO, 1981, p. 15).

Por isto, o projeto nacional-popular só se concretizará quando o proletariado “tornar-se protagonista de reivindicações de outros estratos sociais de modo a unir em torno de si esses estratos, realizando com eles uma aliança na luta contra o capitalismo e, desse modo, isolando o próprio capitalismo” (COUTINHO, 1981, p. 190).

AS MUDANÇAS RECENTES DO CAPITALISMO

De meados dos anos 70 do século passado até os dias atuais o capitalismo foi atingido por um processo de transformações estruturais que alteraram profundamente a sua fisionomia. Após os “30 anos gloriosos” de crescimento praticamente ininterrupto da economia capitalista mundial, que se sucedem à Segunda Grande Guerra, tem-se um período mais ou menos prolongado de desaceleração e crise, marcado pela redução das taxas de crescimento, inflação, desemprego e crise fiscal do Estado de Bem-Estar.

Há um relativo consenso entre os estudiosos acerca de certas mudanças ao nível do processo de acumulação. Uma nova revolução tecnológica estaria em curso, traduzindo-se numa integração cada vez mais íntima do conhecimento científico e técnico ao processo de produção. Embora essa tendência – a da integração da ciência ao processo produtivo – seja parte da própria essência do modo de produção capitalista, ela vem assumindo, nas últimas décadas, uma radicalidade inédita⁵.

5 Isso pode ser apreendido na observação de um dos mais argutos analistas da revolução técnico-científica recente: “Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo” (CASTELLS, 1999, p. 51).

Os avanços nos campos da informática, da microengenharia, da biotecnologia, da robótica, da nanotecnologia redefinem a função do trabalho humano na produção⁶. O processo de automação da produção industrial e agrícola recebe impulsos poderosos. A ciência, o conhecimento e a técnica convertem-se de forma acelerada em força produtiva direta e a imagem clássica do operário, do trabalhador coletivo da era fordista vai se esmaecendo.

O novo modo de produzir se caracteriza pelo que alguns autores chamam de “acumulação flexível”: unidades de produção menores e deslocáveis, produção *just in time*, respostas rápidas às exigências do mercado, capacidade de adaptação e mudança, terceirização de atividades etc. Isso, no entanto, é apenas uma parte das transformações mais visíveis. Expressões como “sociedade pós-industrial”, produção de “bens simbólicos” etc. talvez mais confundam que esclareçam as nossas mentes.

Do ponto de vista político esse período coincide com o desmoronamento do comunismo de tipo soviético⁷, simbolizado pela desagregação da União Soviética e a queda do Muro de Berlim. Nos países do Ocidente democrático e desenvolvido os partidos social-democratas e socialistas conhecem uma fase de declínio e derrotas eleitorais e assiste-se à ascensão da “nova direita” representada pelos governos Reagan (Estados Unidos) e Thatcher (Reino Unido). Nos países da esfera do antigo “socialismo real” situados no Leste Europeu os governos comunistas são substituídos por governos liberais que privatizam suas economias e buscam integrá-las ao mercado mundial capitalista.

Em certos países da periferia europeia (Grécia, Portugal) e da América Latina faz-se a difícil travessia de regimes autoritários para a democracia. Esses processos de transição para a democracia⁸ assumem aspectos diferenciados conforme a região (Leste Europeu, Sul da Europa, América Latina). No caso latino-americano, em particular, os novos regimes democráticos tiveram de se confrontar com a tarefa contraditória de responder às reivindicações por maior distribuição da riqueza num ambiente de estagnação econômica, hiperinflação, queda das exportações, redução do emprego etc.

A isto se somavam as pressões dos organismos internacionais de regulação financeira e comercial (BIRD, FMI, OMC) para obrigá-los ao pagamento de uma dívida externa que crescia de forma incontrollá-

6 Castells, citado, faz uma descrição interessante dessas inovações tecnológicas e de suas conseqüências sociológicas.

7 Não podemos resistir à tentação de citar, nessa altura, Eric Hobsbawm (1992, p. 103): “O principal efeito de 1989 é que o capitalismo e os ricos pararam, por enquanto, de ter medo”.

8 V. Linz e Stepan (1999).

vel, abrir seus mercados financeiros⁹, desregular seu comércio exterior e reestruturar seus Estados. Esses princípios foram sistematizados no chamado “Consenso de Washington” que os governos dos países centrais, os órgãos multilaterais e seus técnicos e consultores procuraram impor como uma bíblia às nações da periferia.

O Brasil, o México, a Argentina, a Rússia e outros países enfrentaram prolongada crise recessiva¹⁰ e crises financeiras recorrentes¹¹ com efeitos diferenciados segundo o país, conforme seu maior ou menor grau de abertura comercial e financeira, a estrutura de sua economia real, a posse de divisas etc.

Simultânea e sucessivamente, como já indicamos acima, a economia mundial capitalista experimenta um amplo processo de reestruturação produtiva decorrente de mudanças estruturais de envergadura que afetam o estilo de acumulação e a relação capital/trabalho.

Essa nova fase do capitalismo¹² é caracterizada pela “acumulação flexível” e pela mundialização do capital iniciada na década de 1980. O intenso processo de revolução científica e tecnológica que a particulariza, entre outras coisas, produz efeitos pertinentes na organização da produção, na gestão da força de trabalho e no cotidiano.

A mundialização do capital indica tanto a capacidade dos grupos oligopólicos de adotar uma estratégia “global”, como a integração dos mercados financeiros que resulta da liberalização e desregulamentação dos mercados financeiros nacionais e da interligação em tempo real permitida pelas novas tecnologias informacionais e das comunicações por satélite e a cabo (CHESNAIS, 1996, p. 17).

A mobilidade do capital, propiciada pelas políticas de liberalização, confere ao mesmo a liberdade de escolher “quais os países e camadas sociais que têm interesse para ele”. Esses “critérios de seletividade” conduzem à “desconexão forçada” de regiões inteiras dentro de países e até de continentes (África) com “retrocesso econômico, político, social e humano” (CHESNAIS, 1996, p. 18).

9 “A reforma real do Estado é outra. Ela começa com a abdicação da moeda nacional, uma condição para a globalização” (OLIVEIRA, 1999, p. 74).

10 A década de 80 ficou conhecida no subcontinente latino-americano, do ponto de vista do crescimento econômico, como a “década perdida”. V. dados do PIB latino-americano.

11 V. Chesnais, 1996.

12 O termo “globalização” usado para descrever esse período tem dominado certa literatura econômica e sociológica e foi incorporado pelo vocabulário midiático/jornalístico; concordamos com Chesnais (1996), que alerta para as armadilhas ideológicas contidas em certas palavras, e preferimos o termo francês “mundialização” usado por cientistas sociais de orientação mais crítica.

Tais processos também atingem os Estados nacionais e “acentuam os fatores de hierarquização entre os países”, redesenhando a geopolítica mundial.

A hegemonia norte-americana acentua-se em decorrência de sua posição militar e de seu domínio no terreno do capital financeiro, o que lhes permitiu compensar a perda de competitividade de sua economia nos anos 80 e impor aos outros as regras do jogo mais convenientes aos seus interesses, “calçadas nas necessidades do capital financeiro de características rentistas” (CHESNAIS, 1996, p. 19).

O que há de irreversível na mundialização? Para Chesnais (1996), a internacionalização das forças produtivas e a interconexão das economias constituem um novo patamar de desenvolvimento. Porém, o mesmo não se dá no campo das finanças. Aqui, como demonstra a história passada (a economia mundial no período imediatamente anterior ao *crash* de *Wall Street*), é possível regulamentar o capital e submetê-lo a regras mais civilizadas e ao controle das autoridades políticas e monetárias (CHESNAIS, 1996, p. 20).

Chesnais (1996) duvida que o G-7¹³ tome medidas efetivas para controlar a autonomia do capital financeiro ou que as grandes corporações assumam a iniciativa de reduzir a jornada de trabalho para 35 ou 30 horas semanais (CHESNAIS, 1996, p. 320-321).

Portanto, qualquer mudança nesse terreno, no sentido de um controle maior sobre o capital rentista, deve vir de baixo: dos movimentos antiglobalização, dos governos das nações da periferia do capitalismo, do movimento sindical, dos pequenos agricultores e camponeses, de pequenos e médios empresários etc.

A essa extrema mobilidade do capital na esfera financeira corresponde uma capacidade nova de deslocamento das empresas industriais e de serviços e um novo modo de gestão da força de trabalho. A era fordista que regeu as relações de trabalho durante o período pós-Segunda Guerra Mundial vai sendo parcialmente substituída pelo toyotismo, que representa uma nova forma de gestão do trabalho adequada à nova base informacional da produção. O fordismo, segundo Lipietz (1991, p. 29), “era o acoplamento do taylorismo com a mecanização”. Produção padronizada, separação completa entre trabalho intelectual e trabalho manual, controle de tempos e movimentos (taylorismo) e o compromisso social-democrata constituíram as bases da era de bem-estar que começa a ruir nos anos 70 do século passado.

O fordismo foi bem mais que uma simples modalidade de relações trabalhistas:

13 Grupo dos sete países mais ricos do mundo, constituído por Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália e Canadá.

O que havia de especial em Ford [...] era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 1992, p. 121).

Diferentemente do fordismo, que pressupunha uma separação rígida entre planejamento/direção e execução, que intentava reduzir o trabalhador a um autômato, o toyotismo pressupõe o trabalho em equipe, polivalente, multifuncional e qualificado, dentro de uma estrutura menos hierarquizada, mais horizontal e integrada (ANTUNES, 1999, p. 52). Seu objetivo é reduzir o tempo de trabalho, eliminar o trabalho improdutivo, “enxugar” a produção, extinguir postos de trabalho.

Se o operário da era fordista entregava seu corpo ao capital, o operário da era toyotista empenha também sua alma, doando ao capital suas energias cognitivas, seus conhecimentos e experiência prática (“saber de experiência feito” – Camões), sua energia emocional: o trabalho em equipe, a “participação” introduzida pela gerência toyotista requer “envolvimento” do trabalhador.

A fragmentação e segmentação da classe trabalhadora assume proporções antes inimagináveis: por um lado, uma pequena elite de “analistas simbólicos”, expressão utilizada por Rifkin (1995), de trabalhadores altamente qualificados, operando equipamentos de alta tecnologia; de outro lado, um vasto subproletariado precarizado, desprovido dos direitos trabalhistas básicos, submetido a empregos temporários, informais, *part time* etc. São os imigrantes do Terceiro Mundo, minorias étnicas, jovens, mulheres, trabalhadores sem qualificação e outros.

Alguns autores (Gorz, Offe, Habermas entre muitos outros) entreviram na produção flexível de base informacional a falência da utopia de um autogoverno dos trabalhadores; a sociedade do trabalho teria chegado ao fim, o trabalho abstrato não seria mais o fundamento sólido da produção (HABERMAS, 1987). A isso se pode responder o que disse Kurz (2005): “nenhum trabalho é ‘imaterial’, tampouco o trabalho nos setores da informação e do ‘conhecimento’; sempre se trata da combustão de energia humana”.

Analistas das mais variadas tendências proclamam a morte da luta de classes. Mesmo críticos intransigentes das orientações pós-modernistas, como Robert Kurz, acreditam que a teoria do valor-trabalho e a luta de classes pertencem a uma época superada. Contra tal visão, acreditamos que as categorias fundamentais do modo de produção capitalista continuam de pé: a propriedade privada dos meios de produção, o mercado, o lucro como motor da atividade econômica, o trabalho abstrato como fundamento do valor, a exploração do trabalho etc.

Porém, o modo de desenvolvimento baseado nas tecnologias informacionais, na robótica, na biotecnologia; a produção flexível que substituiu a linha de montagem fordista pelas equipes de trabalho do toyotismo; a crise da social-democracia, os avanços da nova direita, a hegemonia ideológica do neoliberalismo; a abertura e desregulamentação dos mercados em escala “global”; a extraordinária fluidez do capital, proporcionada não só pelas novas tecnologias, mas também pela preponderância de uma lógica de acumulação comandada pelo capital financeiro (CHESNAIS, 1996) – todos esses fenômenos alteraram profundamente a composição da classe trabalhadora e a reduziram a “migalhas”.

Ricardo Antunes (1999) alerta para esse processo de fragmentação e fracionamento dos trabalhadores que produz a falsa impressão de que o trabalho tornou-se uma categoria residual. Ao contrário do que supõe uma observação desatenta, ou enviesada, os trabalhadores são, hoje, a grande maioria da população mundial.

À imagem um tanto estereotipada do trabalhador que o concebe como o operário-massa, o operário manual da indústria taylorista-fordista, deve-se pensar na “classe-que-vive-do-trabalho” no espírito da proposta de Antunes (1999, passim): não apenas os trabalhadores da indústria, o proletariado rural e os assalariados do setor de serviços, mas também o subproletariado precarizado, os trabalhadores *part time*, os terceirizados, os sub-empregados de todo tipo, os trabalhadores do setor informal – enfim, todos aqueles que vendem sua força de trabalho ao capital ou caem na dependência estrutural do capital.

No Brasil, país de industrialização retardatária¹⁴ da periferia do capitalismo, só em torno da segunda metade do século passado começa a se constituir uma classe operária moderna, com a implantação da grande indústria de base e do setor automobilístico/metalúrgico. Tal processo foi intensificado nos “50 anos em 5” da era Kubitscheck (1955-60) e ganharia novo impulso na época do “milagre econômico” (1968-73), durante a ditadura militar.

Essa é a raiz do “novo sindicalismo” surgido no eixo do ABC paulista e da região de Contagem/MG, que daria origem à Central Única de Trabalhadores (CUT) e ao Partido dos Trabalhadores (PT), mas também a uma vertente de “sindicalismo de resultados” de tom mais conservador, representada pela Força Sindical e o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) (este último recebendo a influência inicial do PCB, já em franco declínio nos anos 70).

Vieram os anos 80, a “década perdida” latino-americana, a crise da dívida externa, estagnação econômica e hiperinflação. Esse é também o período de transição para a democracia que desembocaria

14 A propósito do conceito de “industrialização retardatária” consulte-se Mello (1982).

na elaboração da Constituição de 1988, dita “Constituição-cidadã”. Período contraditório, durante o qual, de um lado, se acumulam reivindicações por democracia, participação, reformas, liberdades, direitos sociais; e, de outro lado, o peso da crise econômica limita o alcance das medidas redistributivas intentadas.

Os anos 90 iniciam-se sob perspectivas otimistas pela realização das primeiras eleições diretas para a presidência da República desde 1960 (a eleição foi em 1989), porém marcam uma firme guinada da política interna para o campo do neoliberalismo, sob as presidências Collor, Itamar e Fernando Henrique Cardoso (1990-2002).

Dá-se início a um movimento de liberalização do comércio exterior, de ampla privatização do setor produtivo estatal, de reestruturação do Estado, de revisão dos direitos sociais garantidos pela Constituição recentemente aprovada (o tema da reforma constitucional é levantado pelos partidos que assumem a agenda neoliberal, particularmente o PSDB e o PFL), de “flexibilização” das relações de trabalho.

Quando, após 12 anos de governos neoliberais, o PT chega ao poder, elegendo sua maior liderança, Luís Inácio Lula da Silva, à presidência da República, o movimento sindical e a esquerda estão desgastados pelos reveses do socialismo e da social-democracia em escala mundial. A isso se somam a crise econômica e a reestruturação produtiva do capitalismo que, durante mais de uma década, extinguiram postos de trabalho, aumentaram as filas dos desempregados, multiplicaram o emprego informal e de tempo parcial, alastraram a precarização no mundo do trabalho e fizeram crescer as multidões de “desfilados”¹⁵ nas periferias das grandes e médias cidades do país.

Os sucessos da gestão macroeconômica do Partido dos Trabalhadores¹⁶ e a inegável popularidade do presidente Lula entre os subalternos não permitem esquecer que a estratégia adotada pelo governo não desenha no horizonte o esboço firme de uma alternativa socialista, mesmo no longo prazo. Esses problemas têm dividido as correntes de esquerda do país e os intelectuais. Recentemente, o sociólogo Francisco de Oliveira disse que “o papel transformador do PT se esgotou” (SILVA; CARIELLO, 2006).

15 O conceito de “desfilados” vem de Robert Castel (1998).

16 Entretanto, a vulnerabilidade externa da economia persiste, embora esteja afastado o risco de uma catástrofe iminente; aliás, nesse quadro, as variáveis principais estão fora do controle de um governo de país periférico, ou mesmo de um só país, mesmo que seja um dos “grandes”, ou de um pequeno grupo deles; o único grupo forte que teria poderes para impor restrições ao capital financeiro seria o G-7, mas nada indica que suas autoridades políticas e monetárias pretendam avançar nessa questão.

Nessa medida, pergunta-se: o PT, como tantos partidos de esquerda pelo mundo afora, estaria fadado a “regressar à forma de circulação burguesa”? (KURZ, 1997, p. 292).

AS CHANCES DE UMA ESTRATÉGIA CONTRA-HEGEMÔNICA

Essas transformações recentes do capitalismo em escala mundial têm implicações profundas também no campo da política: trata-se daquilo que Mészáros (2006) chama de “crise estrutural da política” e que atinge a representação partidária, o parlamento e a autonomia (relativa) do Estado face aos grandes interesses corporativos, minando até mesmo sua função de “capitalista coletivo ideal”.

Nesse sentido, assume relevo a observação de Kurz (1997, p. 304) de que as corporações empresariais limitam-se ao cálculo econômico-empresarial imediato, sem visão da sociedade como um todo e sem levar em conta os interesses da futura valorização do capital, lançando-se numa espécie de impulso suicida.

Francisco de Oliveira também toca nessa questão ao apontar a quebra das identidades de classes (e de sua representação partidária) e a impotência dos governos nacionais frente ao processo de autonomização do capital financeiro.

Trata-se de uma crise estrutural do metabolismo do capital, conforme Mészáros (2006), mas é preciso levar em conta que os trabalhadores e o conjunto das classes subalternas são parte dessa crise.

Como enfrentar tal crise na perspectiva dos referidos sujeitos sociais e dos despossuídos de todas as categorias? A política ter-se-ia tornado irrelevante, as identidades de classe teriam se desmanchado no ar frente ao movimento conjunto da mundialização, da reestruturação produtiva, do ajuste neoliberal?

Será possível articular em torno do eixo de classe a variedade das situações de subalternidade no capitalismo contemporâneo? O projeto socialista¹⁷ ainda pode fascinar movimentos tão distintos como o da antiglobalização, o feminista, o ecológico, o dos homossexuais, o das minorias étnicas e outros? O que há de comum nesses movimentos, uns de clara vocação universalista, outros com um profundo viés identitário?

17 Reportemos aqui a bela definição de socialismo de Ahmad (1999, p. 65), como um *desejo* de construir “civilizações de igualdade universal e multinacional”.

A isso se pode responder, à maneira pós-modernista, com um “pluralismo radical”, com uma negação da universalidade (a crítica das “grandes narrativas”, da razão, dos direitos universais) e uma afirmação concomitante dos direitos absolutos das identidades em sua face contingente e intransitiva. Nesse ponto, o impasse é total: “[...] se, na construção de sua identidade, eu não tenho direitos de cognição, participação ou crítica, então sobre que base você pode pedir minha solidariedade [...]” pergunta Ahmad (1999, p. 71).

Não se trata, evidentemente, de subsumir tudo no conceito de classe, mas de concebê-lo como um eixo transversal que atravessa a multidão de conflitos que movimenta a sociabilidade capitalista contemporânea. Já muito se falou do mito da perda de centralidade do trabalho na sociedade “pós-industrial”. Não vamos insistir nesse aspecto.

O importante, nesse momento, é avançar na discussão acerca de como articular um “bloco histórico” renovado, capaz de articular a pluralidade de sujeitos que se interpõem nos interstícios da universalidade abstrata e formal da “globalização”, calcada na imposição da forma mercadoria, e integrá-los no projeto de construção ativa de uma nova sociabilidade universal, mas aberta às especificidades, igualitária, mas plural no reconhecimento da diversidade.

Todavia isso só será possível a partir de uma crítica radical ao sistema capitalista que aponte a sua superação prática; crítica prático-teórica que não pode prescindir do sonho, da utopia. “Um movimento que não tem sonhos não é mais um movimento”, disse Kurz (1997, p. 302). Contra a tese do “esgotamento das energias utópicas” e seus correlatos pós-modernos do “eterno retorno do poder”, dos “sempre mesmos ciclos de poder das sempre novas formações discursivas” (HABERMAS, 1987, p. 105) é preciso opor a utopia concreta do autogoverno dos produtores.

A noção ampliada de classe trabalhadora exige que se vá além tanto da teoria tradicional da estratificação como do âmbito imediato da produção e exploração. Ellen Wood propõe entender o conceito de classe social “como processo e como relação” tal como formulado por Edward Thompson e sugere que se recorra à noção de “experiência” desenvolvida pelo mesmo autor. Essa última noção permitiria fazer a necessária mediação entre a consciência e o ser social e distinguir a consciência de classe (forma de auto-identificação ativa) de outras formas de consciência entremeadas nas situações de classe, mas não redutíveis a elas imediatamente.

Isso permitiria colocar a questão da hegemonia num terreno certamente mais ampliado, mais aberto e inclusivo. O que pressupõe, necessariamente, que os intelectuais abdicuem de sua habitual arrogância, da sua tola pretensão de serem os “grandes timoneiros” da consciência histórica.

A esse respeito, Wood (2003), desenvolvendo sugestões contidas nas obras de Eduard Thompson e Raymond Williams, dirige uma crítica ao “marxismo ocidental”¹⁸ pela forma como esse aborda a complexa questão da hegemonia. Os teóricos da citada corrente de pensamento marxista do século XX tendem a considerar as classes populares e a classe operária como inteiramente permeáveis à ideologia dominante e incapazes de superar os limites da falsa consciência.

Nesse sentido, para eles, fecha-se o horizonte à possibilidade de uma consciência popular anti-hegemônica ou contra-hegemônica, a qual só estaria aberta a “intelectuais de espírito livre”. A essa atitude Wood chama de “substitucionismo” que conduz diretamente a uma propensão ao pessimismo e ao desprezo pela massa popular “alienada”. Implica também num abandono da política de classe e em seu recurso pós-marxista da política do “discurso” (WOOD, 2003, p. 96).

Gramsci (2001, p. 248), nos anos 30 do século passado, fala do americanismo como uma forma de hegemonia que brota diretamente das fábricas e utiliza-se de “uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia”. Tratar-se-ia de uma sociedade “racionalizada” em que as estruturas dominam imediatamente uma superestrutura “reduzida”.

A situação atual do capitalismo exhibe, aparentemente, uma condição exatamente oposta à descrita por Gramsci do capitalismo norte-americano das primeiras décadas do século XX: hoje há um extraordinário florescimento das superestruturas, uma sociedade “pós-industrial” que produz bens simbólicos em profusão, um aumento crescente de profissionais da ideologia e da política.

Mas, há um ponto geralmente negligenciado pelos teóricos pós-modernos e que, em certa medida, preserva a atualidade da análise gramsciana: a racionalidade abstrata da mercadoria nunca colonizou tão amplamente o mundo das superestruturas como nessa fase mundializada de acumulação flexível.

O processo de alienação e estranhamento característicos da produção capitalista de mercadorias, voltada para a valorização do capital, assume novos patamares com a produção flexível ou toyotizada.

Os efeitos combinados da desestruturação do “socialismo realmente existente”, da crise do Estado de bem-estar, da reestruturação produtiva do capital, da fragmentação da classe trabalhadora (subproletarização, desemprego de massa, trabalho de tempo parcial, superexploração de imigrantes e mulheres, desemprego de jovens e “velhos” etc.) exerceram sobre o movimento socialista e operário uma reação de profundo refluxo.

18 Ela está pensando aqui na Escola de Frankfurt, em Althusser e no marxismo inglês dos anos 50.

Porém, não se pode dizer, da mesma forma que Gramsci dizia em relação ao povo americano, que as massas de trabalhadores e os despossuídos do mundo inteiro estejam em “estado bruto”. Apesar das veleidades do “pensamento único” e da maciça adesão das mídias, em todos os terrenos (da crítica estética às análises econômicas e políticas), à ideologia neoliberal e pós-moderna é possível vislumbrar um “outro mundo possível”.

REFERÊNCIAS

- AHMAD, Aijaz. Cultura, nacionalismo e o papel dos intelectuais. In: WOOD, E.; FOSTER, J. B. (Org.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 59-73.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999. 258 p.
- BELLIGNI, Silvano. Hegemonia. In: BOBBIO, N. et al. **Dicionário de Política**. 4ª Ed. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1998. p. 579-581.
- BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. 77 p.
- BONONI, Giorgio. A teoria gramsciana do Estado. **Le Temps Modernes**. Paris, n. 343, p. 992-1.082, fev. 1975.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 611 p.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 617 p.
- CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996. 335 p.
- COUTINHO, Carlos Néilson. **A democracia como valor universal e outros estudos**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984. 203 p.
- _____. **Contra a corrente: ensaios sobre a democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Gramsci**. Porto Alegre: L & PM, 1981. 232 p.
- _____. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994. 160p.

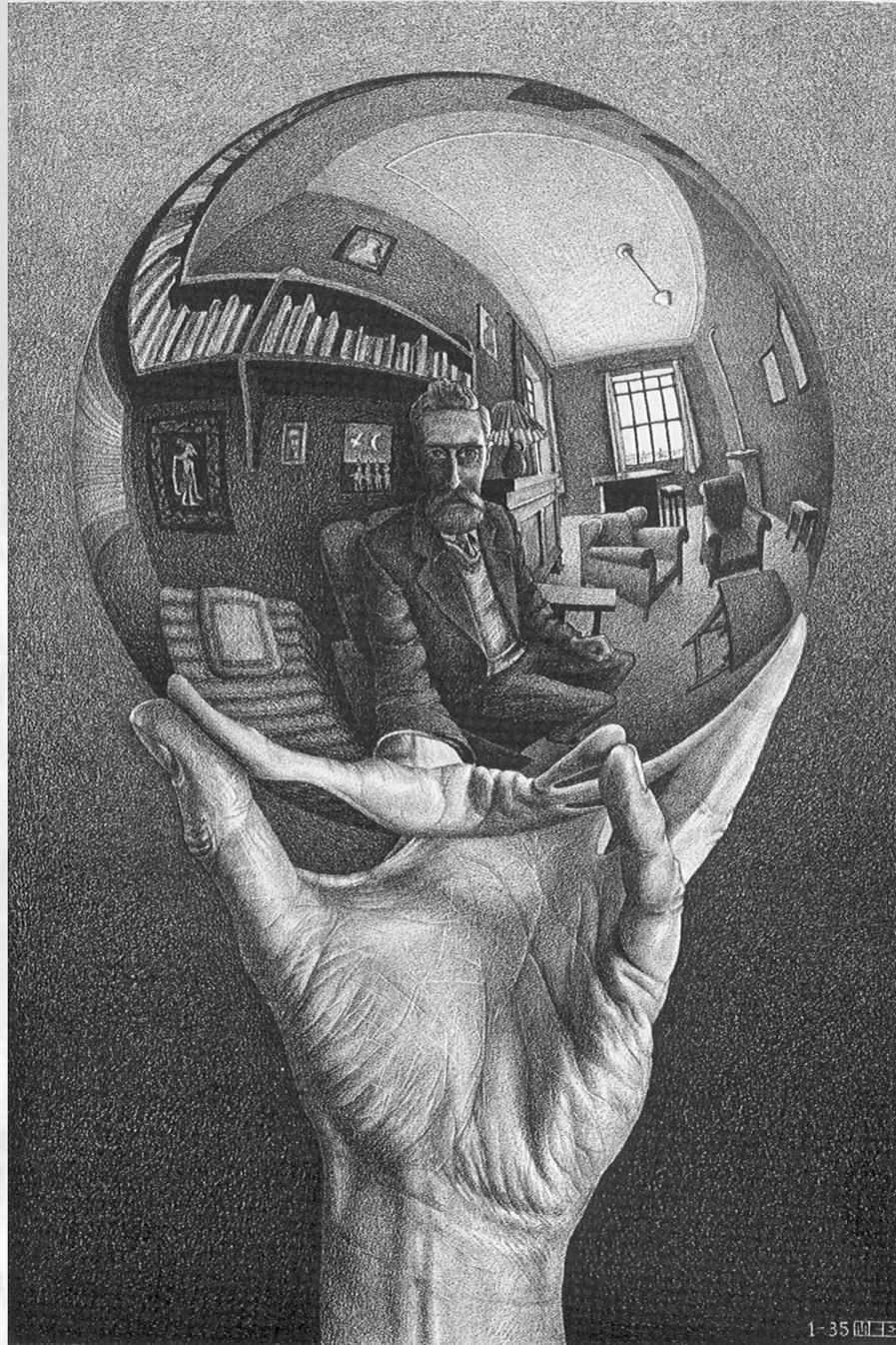
- GORZ, André. **Adeus ao proletariado**: para além do socialismo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. 203 p.
- GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. **Cadernos do Cárcere**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 4, 2001, p. 239-82.
- HABERMAS, Juergen. A nova intransparência. **Novos Estudos**, n. 18, p. 103-114, set. 1987.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1992. 349 p.
- HOBBSBAWM, Eric. Adeus a tudo aquilo. In: BLACKBURN, Robin. **Depois da queda**: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 93-106.
- KURZ, Robert. O complexo de Harry Potter. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 30 out. 2005. Folha Mais.
- _____. **Os últimos combates**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 394 p.
- LINZ, J.; STEPAN, A. **A transição e consolidação da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- LIPIETZ, Alain. **Audácia**: uma alternativa para o século 21. São Paulo: Nobel, 1991. 238 p.
- LYRA, Rubens Pinto et al. **Teoria política: do Renascimento à contemporaneidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Buenos Aires: Claridad, 1967. 203 p.
- MELLO, João Manuel Cardoso de. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Brasiliense, 1982. 182 p.
- MÉSZÁROS, István. **Carta Maior**, São Paulo, 25 jul. 2006. Entrevista.
- NASCIMENTO, Elimar. **A universalidade de Gramsci**: guerra de posição e hegemonia. Campina Grande: Mestrado em Sociologia Rural, jun. 1983.
- OLIVEIRA, Francisco de. À sombra do manifesto comunista: globalização e reforma do Estado na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo II**: que Estado para que democracia? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 68-78.

POULANTZAS, Nicos. **L'état, le pouvoir, le socialisme**. Paris: PUF, 1978. 300 p.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**: o declínio inevitável dos empregos e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Makron Books, 1995. 348 p.

SILVA, Fernando de Barros e; CARIELLO, Rafael. "A política interna se tornou irrelevante", diz sociólogo. **Folha de S. Paulo**, 24 jul. 2006. Entrevista. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2407200614.htm>.

WOOD, Ellen. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003. 261 p.



Entrevista

Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN's)

Nelson Dacio Tomazi – Universidade Estadual de Londrina
Entrevistado por Ana Laudelina Ferreira Gomes – UFRN

Nelson Dacio Tomazi é professor de sociologia aposentado da Universidade Estadual de Londrina – membro da comissão que elaborou as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino da Sociologia no Ensino Médio (OCN's) ao lado dos professores Amaury C. Moraes (FE/USP) e Elisabeth Fonseca Guimarães (UFU). É autor de livros didáticos de sociologia para o ensino médio. Esta entrevista foi realizada por email, respondida em 05/03/2008.

Ana Laudelina Ferreira Gomes – Muitos professores de Sociologia do Ensino Médio têm dúvidas sobre a relação entre as OCN's e os Parâmetros Curriculares Nacionais, você poderia nos explicar qual é?

Nelson Dacio Tomazi – Antes de escrevermos as OCN's-Sociologia, tivemos que fazer uma análise crítica dos PCN's e PCN+ (esta foi uma segunda versão dos PCN's) que haviam sido escritos anteriormente.

A primeira crítica que se fez foi a respeito de duas idéias, *Habilidades e Competências*, que até hoje não há um acordo sobre o que realmente significam, pois diversos autores entram em conflito para explicar o que é uma coisa ou outra. Assim, há uma complicação inicial que não é resolvida em nenhum momento.

Por outro lado, a linguagem e o formato utilizados nestes documentos estavam dirigidos a professores do Ensino Superior como se fossem textos para discussão acadêmica e não como textos para orientar uma prática educativa de professores, muitas vezes trabalhando em condições precárias e com muito pouco tempo para ler documentos oficiais escrito por especialistas para especialistas. É uma linguagem que se pressupõe uma série de interpretações conceituais que são referidas a uma bibliografia que se o professor não tem acesso não poderá entender plenamente. Não é uma linguagem direta, pois precisa ser decifrada e há sempre muita discussão para saber se é isso ou aquilo que os “parâmetros” indicam e propõem.

Uma outra crítica é que nestes documentos (PCN's e PCN+) há uma proposta de se colocar conteúdos dentro de *eixos fundamentais* ou de *conceitos estruturadores*, entretanto, isso põe os conteúdos dentro de uma camisa de força. Note-se que os PCN's indicam como eixos fundamentais a relação entre

indivíduo e sociedade e a dinâmica social. Já os PCN+ indicam os conceitos estruturadores: cidadania, trabalho e cultura. Estes eixos ou conceitos estruturadores são arbitrários e em nenhum momento se explica porque estes e não outros.

A partir destas críticas e outras, procuramos escrever um documento (as OCN's) que pudesse ser um guia aberto onde o professor de sociologia no ensino médio pudesse ler e se encontrar como sujeito de seu trabalho e que não enquadrasse numa estrutura pré-formatada.

Partimos de dois fundamentos, princípios, perspectivas ou de uma disposição necessária para o desenvolvimento do ensino da Sociologia no Ensino Médio: o *estranhamento* e a *desnaturalização*. Se o primeiro é um elemento presente em todo o discurso científico, o segundo está mais ligado às ciências humanas.

Depois disso, optamos por indicar aos professores não um esquema fechado, mas três pressupostos metodológicos que articulados serviriam para orientar o professor na construção de seu programa: *teorias*, *conceitos* e *temas*. Nenhum deles deve ser pensado separadamente, pois eles são fundamentais para se desenvolver a disciplina Sociologia no ensino médio. Indicamos em cada caso as vantagens e desvantagens de utilizar qualquer um deles.

Além disso um outro elemento seria importante: *a pesquisa como forma de ensino*, ou seja, o professor pode utilizar esta ferramenta para introduzir o aluno na arte da pesquisa e tornar o ensino não apenas teórico e nas salas de aulas, mas levar o aluno a pesquisar a própria realidade em que vive, por exemplo.

Tomados os dois fundamentos e os três pressupostos metodológicos, estes seriam os elementos essenciais que norteariam a prática docente no contexto da diversidade da sociologia, já que não poderíamos fazer uma proposta como se fosse uma caixa fechada. Com isso, o professor teria em mãos indicações de como construir um programa que fosse mais apropriado às suas condições de trabalho e de vida de seus alunos, tornando-se assim sujeito de sua ação.

Além disso indicamos e discutimos também uma série de recursos didáticos que poderiam ser utilizados no processo de ensino. Desde a aula expositiva, os seminários, material imagético, leitura e análise de textos, bem como visitas fora da escola.

Penso que fica clara a relação e a diferenciação entre os documentos. Nos PCN's há uma indicação do que trabalhar em sala de aula, indicando eixos que se tornavam quase obrigatoriedade. Nas OCN's há uma discussão sobre elementos essenciais para a prática docente no ensino médio deixando para o professor decidir o que fazer, dentro da diversidade sociológica e da realidade brasileira.

A.L.F.G. – Na sua opinião qual é a importância das OCN's para o ensino da Sociologia no Ensino Médio hoje?

N.D.T. – Penso que as OCN's como o próprio nome indica são “orientações” e como afirmei acima e elas têm uma grande importância na medida em que procura dar pistas de como trabalhar em sala de aula com o conteúdo das ciências sociais para o ensino médio. As OCN's – Sociologia é um documento que procura fazer com que o professor faça uma reflexão a partir dos elementos ali postos de como ele poderá construir um programa.

Por ser uma proposta aberta, penso que o professor é instado a pensar o desenvolvimento da sociologia no Brasil e a sua prática cotidiana. Afinal ele é um licenciado que deve estar apto a trabalhar os conceitos e teorias que aprendeu no seu curso de graduação, relacionando-os a temas que devem ser próximos a realidade em que vive. Esta relação é a mais importante para que suas aulas não sejam repetições ou simplificações de algumas disciplinas da graduação.

As OCN's são um ponto de partida para se construir um programa e não um programa ou mesmo um esquema articulado que o professor deve seguir.

A.L.F.G. – Que avaliação você faz da situação atual da implementação da obrigatoriedade Sociologia no Ensino Médio nos estados brasileiros?

N.D.T. – A implementação da obrigatoriedade da sociologia no Brasil é de uma diversidade muito grande devido como o próprio processo foi ocorrendo em cada estado da federação. Vamos citar alguns casos para demonstrar isso. No Rio de Janeiro e em Minas Gerais, a obrigatoriedade já existia na própria Constituição Estadual desde o final da década de 1980, entretanto sofria de uma implementação efetiva por parte das Secretarias de Educação. Mesmo assim, no Rio de Janeiro ela teve melhor implementação do que em Minas Gerais. No Pará houve uma lei estadual de 1987 que já o que permitiu que quase toda a rede pública tivesse a presença da disciplina em seu currículo. Nos anos seguintes também outros estados, como o Espírito Santo, entre outros, promulgaram leis semelhantes. Mas isso tudo não possibilitava a universalidade da obrigatoriedade no Brasil da presença da Sociologia no ensino médio.

Outras ações também foram tomadas, como a presença da sociologia nos vestibulares de diversas universidades que ajudou a implementação da disciplina em várias localidades. Mas, é somente com a decisão do Conselho Nacional de Educação de 2006, é que a disciplina se tornou obrigatória no território nacional, com exceção do estado de São Paulo que ainda questiona esta obrigatoriedade.

Hoje a situação encontra-se ainda com muita diversidade, pois naqueles estados onde havia uma experiência de implementação foi mais fácil. Nos outros estados a implementação está ocorrendo mais rapidamente ou mais lentamente dependendo das condições existentes em cada um deles. Alguns possuem licenciados em Ciências Sociais em número suficiente para a demanda, mas não há concursos específicos ou poucos concursos para que esses licenciados sejam incorporados. Em outros há concursos mas não existem licenciados suficientes.

Entretanto, há a necessidade de se pensar que existem muitos professores que não possuem a licenciatura em Ciências Sociais, mas fizeram concursos em outras disciplinas e que estão ministrando aulas de sociologia, porque necessitam completar a sua carga horária, o que também ocorre com professores que fizeram concursos e ministram aulas de sociologia mas precisam ministrar aulas de outras disciplinas. Ou seja, ainda conviveremos por alguns anos com esta situação até que os licenciados em Ciências Sociais possam ocupar estas vagas, através de concursos específicos.

Estas situações estarão sendo resolvidas gradativamente, dependendo das políticas educacionais em cada estado, mas também da pressão que organizações nacionais e regionais possam fazer para que a implementação se efetive mais rapidamente possível.

A.L.F.G. – As OCN's dizem que não há uma comunidade docente específica congregando professores em qualquer nível a qual pudesse produzir consensos sobre conteúdos, metodologias e recursos para o ensino da Sociologia no Ensino Médio. O que você acha que está faltando para que este consenso possa ser produzido?

N.D.T. – A discussão sobre a presença da sociologia no ensino médio é algo muito recente, ou seja, não tem mais do que dez anos e mesmo assim com um número muito pequeno de participantes. Foi necessário um esforço muito grande para que este debate se fizesse em nível nacional, mesmo assim com muitas barreiras por parte das organizações que congregam os cientistas sociais. Ainda existem muitos cientistas sociais nas universidades que pensam não ser fundamental a presença da sociologia no ensino médio. Mesmo em encontros regionais, poucos são os que se dedicam a este debate.

Deste modo como produzir um consenso sobre conteúdos a serem ministrados no ensino médio? Penso que é necessário debater mais especificamente isso e parar de fazer encontros que discutem tudo menos propostas concretas para o ensino médio. Se todos os estados brasileiros fizessem eventos para discutir isso, com professores das universidades implicados e interessados neste tema, junto com os professores que estão nas escolas, pouco a pouco, poderíamos ter um saldo positivo e um conjunto de

proposições que poderiam ser o primeiro passo para a construção de uma base nacional para o ensino médio.

Pelo que tenho conhecimento o debate se amplia e hoje já há uma preocupação na maioria dos estados em se discutir a sociologia no ensino médio em todas as suas dimensões. Mas é necessário que este debate seja articulado para que se produza, em alguns anos, uma massa crítica visando, sem condicionamentos e sem preconceitos, uma base nacional para o ensino da sociologia no ensino médio.

Por isso, quando escrevemos as OCN's, procuramos fugir de uma proposta de um programa nacional. Penso por outro lado, que não devemos ter um programa único nacional, pois isso seria uma camisa de força que só os que pensam em impor a sua visão é que desejam isso. Por outro lado, um programa único indicaria que não acreditamos na capacidade dos professores do ensino médio pensarem e produzirem seus programas em cada escola e em cada região.

Uma base nacional indicativa, abrindo espaços para que em cada estado introduzisse elementos regionais, seria o suficiente para termos uma unidade mínima bem como a diversidade que expressem as diversas correntes do pensamento e da análise sociológicas e as situações regionais específicas. Mas isso, ainda vai demorar um pouco, pois se em termos regionais já aparecem propostas, em termos nacionais ainda não existe nenhuma articulação para isso, pois nossas organizações nacionais ou estão lutando por postos internos de poder ou não estão apostando nesta possibilidade.

A.L.F.G. – Na sua opinião, que articulação entre sistema de formação de licenciados e sistema de educação no nível médio poderiam dar conta de discutir, elaborar propostas e estratégias políticas para uma formação continuada do docente do ensino médio de Sociologia?

N.D.T. – Como a sociologia se tornou obrigatória nacionalmente depois de 66 anos de ausência ou de presença intermitente aqui e ali, em situações as mais diversas possíveis, houve uma completa desarticulação entre o sistema de formação dos licenciados (universidades e faculdades) e o sistema de educação no nível médio. É óbvio que sempre houve exceções isoladas aqui e ali, mas neste período não houve nenhuma proposta concreta, em termos nacionais ou mesmo regional, para implementar isso, apesar de algumas tentativas, como em São Paulo na década de 1980.

O ensino em geral e da sociologia especificamente, mesmo nas universidades ficou de lado em função de que ele não conta ponto do Currículo Lattes. Hoje o que importa é a pesquisa, a publicação e tudo o que conta ponto nele. O resultado é que a preocupação com a sociologia no ensino médio ficou fora de qualquer incentivo, a não ser para aqueles poucos que mantiveram a chama viva para que hoje ainda possamos ter um pequeno debate. É óbvio que isso tem haver também com o fato da ausência e

intermitência da presença da sociologia no ensino médio do Brasil. Por outro lado, o desenvolvimento da pós-graduação fez com que a preocupação com a graduação diminuísse e com as licenciaturas se tornasse insignificante.

Sobre a formação continuada gostaria de dizer que sou completamente contra esta proposta, pois ela pressupõe a idéia de que os professores nunca estarão formados. Ora os nossos professores devem sair formados de nossas escolas superiores ou então estamos brincando de formar professores. Formação continuada implica em tratar os professores como eternas crianças que continuam em sua minoridade intelectual conforme afirma T. Adorno. Eles tiveram e devem ter uma formação, se ela não é adequada, então a discussão é de outra ordem. Além disso, a idéia de formação continuada ou de formação permanente é, na expressão de G. Deleuze, nada mais que uma forma de controle sobre os professores, complementada pela avaliação permanente.

Penso o que poderia se fazer é desenvolver programas e eventos que pudessem atualizar os conhecimentos (teorias, conceitos e temas) e metodologias de ensino, que eles não puderam ver em suas graduações, ou mesmo desenvolver cursos de especialização para que pudessem ampliar e aprofundar os seus conhecimentos. Penso que isso seria importante desde que fosse antecipada de uma pesquisa sobre quem são os professores e os alunos de sociologia no ensino médio.

A.L.F.G. – Você tem conhecimento se está sendo tomada alguma providência no sentido de minimizar o problema do diminuto número de pesquisas na área do Ensino de Sociologia num enfoque nos conteúdos, metodologias e recursos de ensino, como as OCN's denunciam quase não haver? Na sua opinião, o que poderia ser feito mais?

N.D.T. – Como afirmei acima, se a preocupação com sociologia no ensino médio é marginal, no interior das universidades é óbvio que a pesquisa nesta área também o é. Entretanto, com a discussão nacional sobre a sociologia no ensino médio e com a sua obrigatoriedade, nos últimos anos estão começando aparecer dissertações e teses sobre o assunto. Se as poucas pesquisas até então trataram de aspectos da institucionalização da sociologia, de livros didáticos e também as representações de professores e alunos do ensino médio sobre a sociologia, penso que, pouco a pouco, aparecerão outras pesquisas que estudarão outras áreas como os conteúdos, metodologias e recursos de ensino. Em alguns trabalhos de GT's nos dois últimos congressos da SBS- Sociedade Brasileira de Sociologia – em Belo Horizonte e Recife, já pudemos perceber esta preocupação.

Uma proposta para se ampliar as possibilidades de pesquisa seria a criação de Laboratórios de Ensino e Pesquisa integrados que tratem da questão do ensino da Sociologia (Ciências Sociais), o que já

ocorre em algumas universidades. Este espaço seria o embrião para se congregarem professores e alunos das universidades e também integrar professores das escolas médias. Neles, através de debates e projetos específicos, poderiam surgir alternativas e incentivos para o desenvolvimento de mais pesquisas na área. Em havendo projetos de pesquisa haveria a necessidade também de financiamento disso. Quem sabe uma articulação das universidades com as Secretarias de Educação nos estados, poderia ser um caminho. No próprio MEC há verbas para isso mas é necessário que professores, em ambos os níveis, precisariam se articular para isso.

A.L.F.G. – Se, ao se considerar o público do ensino médio de Sociologia, as OCN's observam a necessidade de uma adequação de linguagem evitando-se, com isso, a mera transposição de conteúdos e práticas de ensino da graduação, como podemos pensar tais mediações driblando o perigo de não recair em simplificações ou reducionismos?

N.D.T. – Esta questão é interessante, pois me permite fazer algumas digressões sobre a idéia de mediação entre o ensino de graduação e do ensino médio. Na graduação a linguagem utilizada tem por objetivo internalizar teorias e conceitos no processo de formação de cientistas sociais e portanto devem ser trabalhados com muito rigor procurando deixar claro o que cada teoria e autor para que se compreenda o que elas e eles procuraram formular. Além disso há a necessidade de se aplicar estes conhecimentos através de pesquisas e análises vinculadas à realidade em que estão inseridos.

No ensino médio não podemos ficar com esta preocupação, pois não é o objetivo formar minicientistas sociais, ou proto-sociólogos, mas sim dar elementos para que os jovens que estão no ensino médio possam ter uma imaginação sociológica, conforme fala C. Wright Mills ou desenvolver a “apercepção” como muito bem afirma Louis Dumont. Ou seja a preocupação do professor de sociologia no ensino médio é desenvolver nos seus alunos a capacidade de ver a realidade em que vivem com outro olhar, além do senso comum. Ou seja, penso que no ensino médio devemos ensinar os alunos a pensar sociologicamente, utilizando todos os elementos que a sociologia pode lhes oferecer.

Sobre como não cair em simplificações, penso que o livro de C. Wright Mills – *A Imaginação sociológica* – e também o livro de Antonio Candido – *Os parceiros do Rio Bonito* – são exemplos de como se pode escrever seriamente, claramente, e com rigor, sem perder os fundamentos teóricos e sem reducionismos.

Não canso de citar uma frase de Pierre Bourdieu que exemplifica muito bem o que penso neste sentido: “*A sociologia não valeria nem uma hora de esforços se fosse um saber de especialista reservado a especialistas*”. Isso significa desenvolver esforços para deixarmos de lado os nossos preciosismos teóricos, com uma linguagem ininteligível aos “pobres mortais” como se fossemos “membros da academia

nacional da sociologia”. Isso muito bem demonstrou o próprio Bourdieu quando no final de sua vida se envolveu num projeto conhecido como “Contrafogos”.

A.L.F.G. – Há muito se vem criticando as licenciaturas, as quais antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, voltada às ciências sociais, eram feitas de remendos de um currículo geralmente comum também ao bacharelado, onde as disciplinas voltadas à formação do educador e de sua prática eram oferecidas como apêndices, desconectadas do restante do currículo, estabelecendo-se uma grosseira separação entre teoria e prática, ou seja, entre os conteúdos do campo disciplinar e as formas de trabalhá-los no ensino médio, entre outros pontos nevrálgicos como o processo de ensino-aprendizagem, as metodologias de ensino e avaliação. Como avalia este problema e que alternativas vê no horizonte para enfrentá-los?

N.D.T. – Na maioria das universidades ainda há a separação entre o bacharelado e a licenciatura, inclusive institucionalmente, pois o bacharelado é desenvolvido em um Setor (Instituto, Faculdade, Centro) e a licenciatura em outro, com algumas raríssimas exceções como na Universidade Estadual de Londrina. Esta divisão é antiga e continua sendo um entrave para o estabelecimento de uma relação significativa entre a formação teórica e a prática profissional como professor. Mesmo depois das mudanças na legislação recente, a maioria das universidades apenas fez uma maquiagem e continua tudo como estava antes, pois assim não se alteram as relações de poder departamentais, interdepartamentais ou mesmo entre as unidades universitárias.

Continuamos a funcionar conforme a Resolução que regulamentou o Currículo Mínimo do curso de Ciências Sociais de 1962, com as resoluções paralelas a respeito da licenciatura e as chamadas disciplinas pedagógicas. Digo isso, porque apesar de todas as mudanças posteriores e até a legislação recente, a maioria dos cursos de Ciências Sociais existentes ainda hoje mantém aquela estrutura e principalmente as Resoluções do então Conselho Federal de Educação – CFE – quanto às licenciaturas, ou seja, as chamadas “disciplinas pedagógicas”:

- Didática Geral e Especial.
- Psicologia da Educação.
- Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus.
- Prática de ensino.
- Estágio supervisionado.

Se formos analisar como são formados os futuros professores, é bem possível que ainda encontraremos alguns cursos que utilizam a mesma nomenclatura do início da década de 1960, outros mudaram apenas os nomes, mas a estrutura é a mesma. Convenhamos que já se passaram mais de 45 anos e muita coisa se alterou no mundo e nas ciências que envolvem o processo educativo, para que ainda mantenhamos este padrão de conduta.

Penso que esta é uma questão que impede a criação de novas formas de se formar professores nas universidades. Parece-me que há uma preservação de algo que já não dá conta do processo formativo, mas que se mantém devido o receio que o novo possa comprometer e abalar determinadas certezas particulares, sem muito fundamento científico para isso.

Por que desta insistência em manter-se dentro daqueles marcos, quando temos uma grande liberdade de ação e proposição nunca antes vista na legislação brasileira? Medo de pensar algo novo? Receio de se propor novas visões no processo de formação de professores? Mudança na estrutura de "pequenos poderes" departamentais ou intra-departamentais nas universidades?

Estas questões e outras poderiam ser enfrentadas para dar conta das resistências, no interior das universidades, às mudanças necessárias para adequar a formação de professores à realidade existente no século XXI e que formarão professores para os próximos anos neste novo século.

Como o ensino não é algo mais importantes nas universidades, os graduandos estão completamente abandonados, menos aqueles (minoría) que estão integrados em pesquisas ou em Iniciação científica, ou em qualquer grupo de pesquisa, normalmente muito fechados e com objetivos muito específicos. Ou seja, o ensino não é preocupação para a maioria dos professores, com raras exceções, pois suas disciplinas normalmente estão vinculadas aos seus interesses pessoais e não no intuito de dar uma formação ampla e sólida aos alunos. A preocupação está em formar pesquisadores, quando somente uns poucos o serão. Neste sentido, o objetivo da formação de graduandos que sejam pesquisadores e professores é afastada das preocupações fundamentais.

O resultado disso é que os nossos formandos em Ciências Sociais não conseguem saber como ministrar aulas no ensino médio, pois possuem um conhecimento teórico mas não sabem traduzir isso para quem não conhece a sociologia.

Poucos são os cursos que introduziram mudanças significativas no processo de formação de professores recentemente. A UFMG, A UFSC, a UFRN, a UFRGS, a UEL-PR, entre outras, iniciaram um processo de mudança na formação de pesquisadores e professores. São experiências em andamento e penso que em alguns anos poderemos ver os resultados. Mas na maioria das universidades isso não ocorre.

A.L.F.G. – O dissenso sobre a necessidade de um currículo base para o ensino de Sociologia no Ensino Médio nos leva a crer que a produção de livros didáticos de Sociologia para este nível haverá de crescer, levando em conta especificidades das culturas locais onde este ensino acontece, ao modo, por exemplo, do livro produzido por professores da escola pública do Paraná, com o apoio de seu governo do estado. Em que posição você se encontra neste dissenso? O que você, reconhecido autor de didáticos de Sociologia, acha que poderia ser incorporado aos livros de autoria local? E que tipo de apoios e iniciativas poderíamos vislumbrar para a realização destes e outros projetos de elaboração de livros e outros materiais didáticos pelos próprios professores que dele farão uso em sala de aula?

N.D.T. – O livro didático, por enquanto, é um mal necessário no ensino médio e ao mesmo tempo é, em muitos lugares, o único material que o professor tem à mão para ministrar suas aulas.

O livro didático tem uma história muito interessante. Entre as décadas de 1920 a 1950, quem escrevia livros de sociologia eram os professores de universidades que também tinham sido professores do ensino médio de então. Posteriormente, nas décadas seguintes, houve uma enxurrada de traduções de livros norte-americanos e ingleses. A partir do final da década de 1980 e início da de 1990 houve novamente o surgimento de livros de professores de universidade e do ensino médio que escreveram livros didáticos para o ensino médio. Com algumas exceções, eram livros mais para os professores do ensino médio do que para os alunos, inclusive aquele que coordenei: *Iniciação à Sociologia*.

Com a obrigatoriedade da sociologia no ensino médio, muitos livros didáticos estão e estarão sendo publicados. Penso que isso é muito bom, pois podemos avaliar a produção existente e a existir e assim ter uma visão mais ampla do que se está produzindo e as preocupações dos autores.

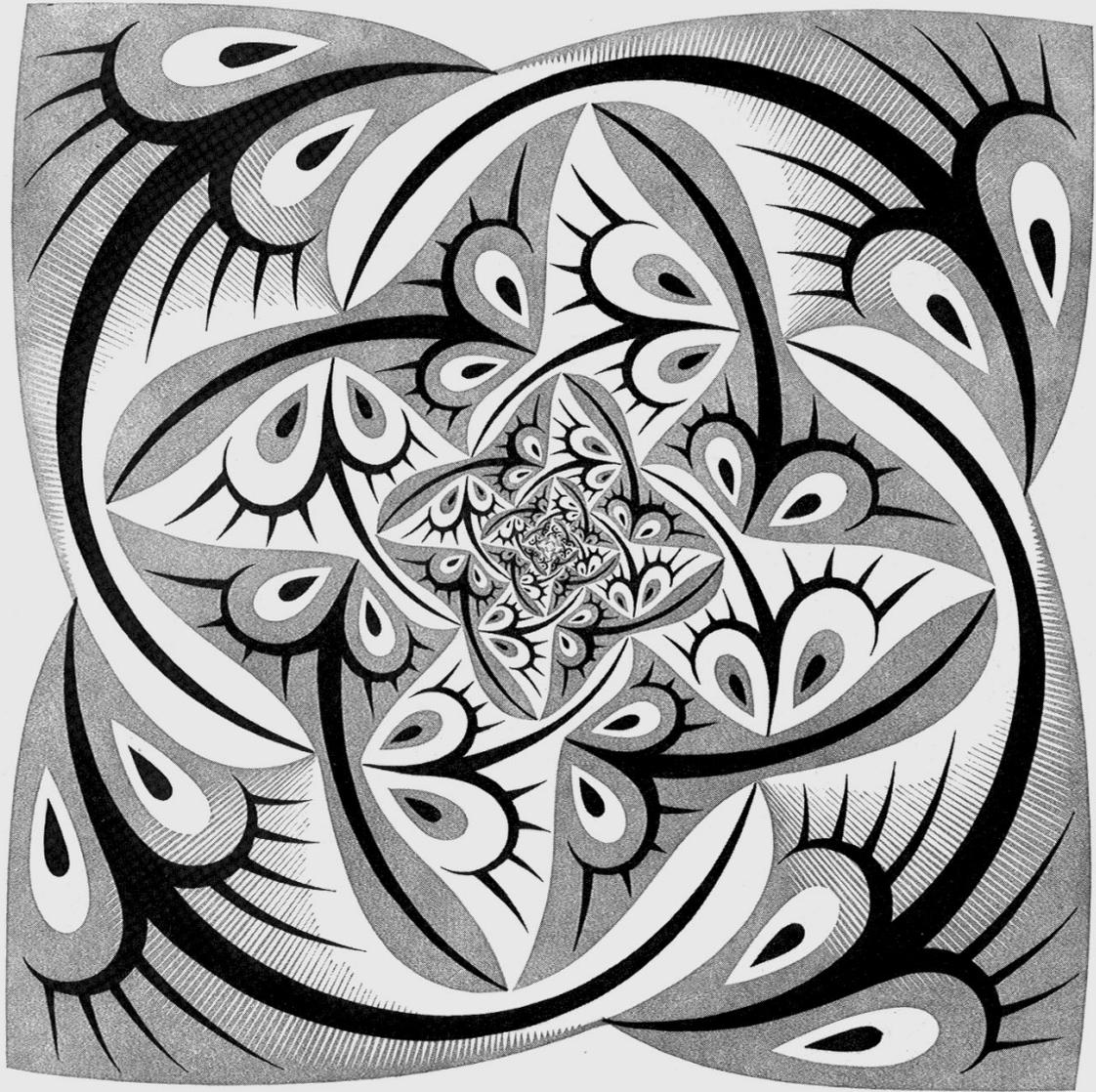
No que se refere as produções regionais, eu já recebi desde o ano passado três novos livros, escritos por professores do ensino médio (como é o caso do publicado pelo governo do estado do Paraná) e posso dizer que, apesar do empenho dos autores, neles existem problemas teóricos sérios. Ou seja, somente a vontade de escrever um livro não é suficiente para se escrever, pois é necessário manter o rigor teórico com uma linguagem que se aproxime das possibilidades de leitura do aluno do ensino médio. É um movimento interessante, mas é necessário formar equipes que se reúnam e que produzam livros e materiais didáticos coordenadamente, para que o livro não fique desarticulado, com repetições e contradições no seu interior.

Apesar de fazer as críticas, como espero que façam ao meu novo livro – *Sociologia para o Ensino Médio* – o meu desejo é que possa haver muitas outras publicações – de preferência com a participação de professores das universidades e do ensino médio. Penso que somente assim se produzirão livros que poderão dar conta das questões essenciais da sociologia e das diversidades regionais e locais brasileiras.

Mais do que livros para os alunos, penso que no momento seria muito importante se produzir livros e materiais didáticos para orientar os professores, pois esta é a questão mais urgente. Se for possível fazer as duas coisas seria ótimo.

Para concluir penso que devemos adentrar no século XXI e começarmos a utilizar a internet para disseminar informações, conteúdos, materiais didáticos, discussões sobre a sociologia no ensino médio, tanto para os alunos como para os professores. Isso seria um caminho, sem grandes custos, para todos, para fazer com que a sociologia e as ciências sociais pudessem ser disseminadas com ampla possibilidade de acesso a esse conhecimento. Isso é o que, entre outros espaços na internet, pretendi fazer ao desenvolver o site www.censitec.com.br. Mas é apenas o começo e ainda está muito imperfeito.

Muito obrigado por mais esta oportunidade de expressar o que penso.



Poemas

100 anos de encantamento do nosso primeiro poeta: Lourival Açucena (1827-1907)

João da Mata Costa – UFRN

Em 2007, foi celebrado um século de encantamento do nosso primeiro poeta. Seu nome Lourival Açucena, ou o árcade “Laurênio”. Nascido em 17 de outubro de 1827, na cidade alta dos *xárias*. Seu nome de batismo era Joaquim Eduvirges de Melo Açucena, e o Lourival ele recebera depois de representar o papel do Capitão Lourival na peça “O Desertor Francês” (1846), de Antonio Xavier Ferreira de Azevedo. No séc. XIX Natal ainda era um imenso jardim tropical e, Lourival, o seu pastor a tocar o violão plangente e cantar os olhos da amada que podia ser mais belo que a estrela d’alva. “a estrela d’alva é bonita, mas não é como meu bem”. Depois da Lua, é a estrela d’alva o astro mais cantado pelos poetas.

O poeta era um grande menestrel das noites e serões boêmios de uma Natal bucólica. Lourival foi um eterno apaixonado e não hesitava em atravessar o rio Potengi a nado e andar mais outras léguas para visitar a sua amada que morava em São Gonçalo. Teve uma vida aventureira “a la Cervantes”, tendo inclusive sido preso na fortaleza dos Reis Magos com acusação de desfalque na administração da mesa de rendas de Macau.

Entre legítimos e bastardos Lourival teve mais de 30 filhos. Seu filho Joaquim Lourival Soares da Câmara – professor Panqueca (1849-1920) – professor do poeta Ferreira Itajubá, sabia de cor quase todas as suas poesias e foi o responsável pela preservação da sua memória. Açucena não deixou livro publicado e felizmente teve em Câmara Cascudo um grande antologista. Em 1927, Cascudo publica o livro “Versos” (na folha de rosto consta MCMXX), com parte da obra poética de Lourival Açucena publicadas em jornais e memorizadas pelo professor Panqueca, grande informante de Cascudo para assuntos culturais e Lourival Açucenenses.

Improvisador destacado e modinheiro. Sentimentalmente esteve ligado aos árcades e românticos. Tinha predileção pelo poeta Bocage. São muitos os poemas em louvor à musa Marília:

A uma Mangueira
 Copada mangueira
 vistosa e faceira
 que do rio à beira
 se vê florear

Me lembras o dia
 de amor e folia,
 em que terno ouvia
 Marília Cantar...

Para Açucena, o amor é uma rolinha “leda” e tão “azinha” (Soneto à D. Maria de Melo Azevedo). O poeta utiliza palavras do português arcaico bem ao gosto do poeta Bocage. A palavra “leda” significa alegre, e “azinha” é homônimo de asinha, que significa rápido.

Em Bocage – um dos maiores sonetistas da língua portuguesa – a palavra “ledo” aparece com muita frequência: “o ledo passarinho, que gorgeia...”, ou: “Oh ledos olhos, cuja luz parece/ Tênuê raio de sol...”

Para Cascudo, no prefácio ao livro Versos, Lourival era a alma alegre da cidade. Improvisador de festas, tirador de “reses”, sonetista aos numes (deuses) da época, marcador de quadrilhas, artista dramático, fazedor de brindes, compadre de meio mundo, respeitado e cortejador, era ainda aquele que conhecia: – “os tristes desvios d’altivosas criaturas”. (“Versos” 1986, p. 25-26).

No importante livro de Ezequiel Wanderley, Poetas do Rio Grande do Norte (1ª ed. 1922), foi selecionado de Lourival o poema “Política”, onde o poeta responde a “Yayá” porque deixou a política:

POLÍTICA

“... Nas vésperas da eleição,
 vão à casa do compadre,
 rompem sedas à comadre...
 E o pobre diabo
 entra na rascada,
 tomando sopapos
 servindo de escada...”

Em “Canto Potiguara (Toré)”, o poeta escreve uma de suas poesias mais inspiradas em homenagem a Porangaba, pseudônimo de sua amada Silvânia, com quem O POETA casou aos 77 anos.

“ ... Curupira se afugenta
manitó esquece a taba,
mas minh´alma não esquece
o amor de porangaba ... “

Em 1907, o poeta Henrique Castriciano escreve para o jornal “A República” vários artigos com o título “Lourival Açucena e seu Tempo”. O poeta possuía fidelíssima, assombrosa memória; sabia a história antiga, inúmeras comédias e, estrofe por estrofe, os Lusíadas, de Camões. Na velhice, diz ainda o Castriciano: entregue à ociosidade começou a exceder-se, dando-se a freqüentes libações, esgotamento em virgílias que o seu envelhecido organismo não suportava.

Para Câmara Cascudo não faltou ao poeta certo respeito admirativo. A cadeira No 4 da academia norte-riograndense de letras tem como patrono Lourival Açucena, fundador Virgílio Trindade e sucessor o presidente do Instituto Histórico e Geográfico do RN, Enélio Lima Petrovich. Mas, o maior respeito que devemos devotar ao grande e inspirado poeta da bucólica e frondosa cidade Natal do séc XIX, é não esquecer a sua bela poesia e modinhas. Mais de uma dezena dessas modinhas foram registradas no livro do prof Cláudio Galvão, que faz um resgate da modinha no estado do RN (A modinha norte-riograndense 1999).

O platonismo do amor caboclo do poeta é revelado no belo poema antologizado por Rômulo Wanderley (Panorama da Poesia Norte-Rio-Grandense 1965), escolhido para terminar esse breve artigo em comemoração ao centenário do grande bardo potiguar. Um poema que tem inspiração em Camões, o maior poeta da língua portuguesa.

Eu não sei Pintar o Amor
Amor é brando é zangado
É faceiro e vive nu,
Tem vistas de cururu,
e vive sempre vendado:
è sincero, é refochado,

Causa prazer, causa dor.
 Tem carinhos, tem rigor,
 Amor... pinte-o quem quiser,
 Eu não sei pintar o amor.
 [...]

“Eu não sei pintar o Amor” 1883 (p. 36-37) em Lourival Açucena. Versos reunidos por Luis da Câmara Cascudo 1927.

BIBLIOGRAFIA

AÇUCENA, Lourival (Lorênio). **Versos Reunidos por Luis da Câmara Cascudo**. Natal: Ed. Universitária da UFRN, 1986. (Coleção Resgate).

BOCAGE. **Poesias**. Seleção, prefácio e notas de Guerreiro Murta Livraria Sá da Costa Lisboa, 1966.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Lourival Açucena**. Artigos publicados na Revista do Instituto Histórico e Geográfico do RN, v. LVI, LVII e LVIII Anos 1964. 1965 e 1966.

CASTRICIANO, Henrique. **Lourival Açucena e seu tempo**. Artigos n’ A Republica Natal 1907.

GALVÃO, Cláudio. **A modinha norte-riograndense**. Natal, 1999.

WANDERLEY, Ezequiel. **Poetas do Rio Grande do Norte**. Ed. Fac-similar co-edição. Natal: Sebo vermelho- Clima, 1993.

WANDERLEY, Romulo C. **Panorama da poesia Norte-rio-grandense**. Prefácio de Luis da Câmara Cascudo. Ed. do Val, 1965.

MARÍLIA

Meu amor, meu bem, Marília,
 Marília escuta os meus ais.
 Se percebes que eu te amo,
 Por que me atormentas mais?

Já te dei em holocausto
 Alma, vida e coração,
 Tu me dás em recompensa
 Negra, feia ingratidão.

Se sou culpado em amar-te,
 Crimina tua beleza;
 Não a mim, que inocente
 Sigo a lei da natureza.

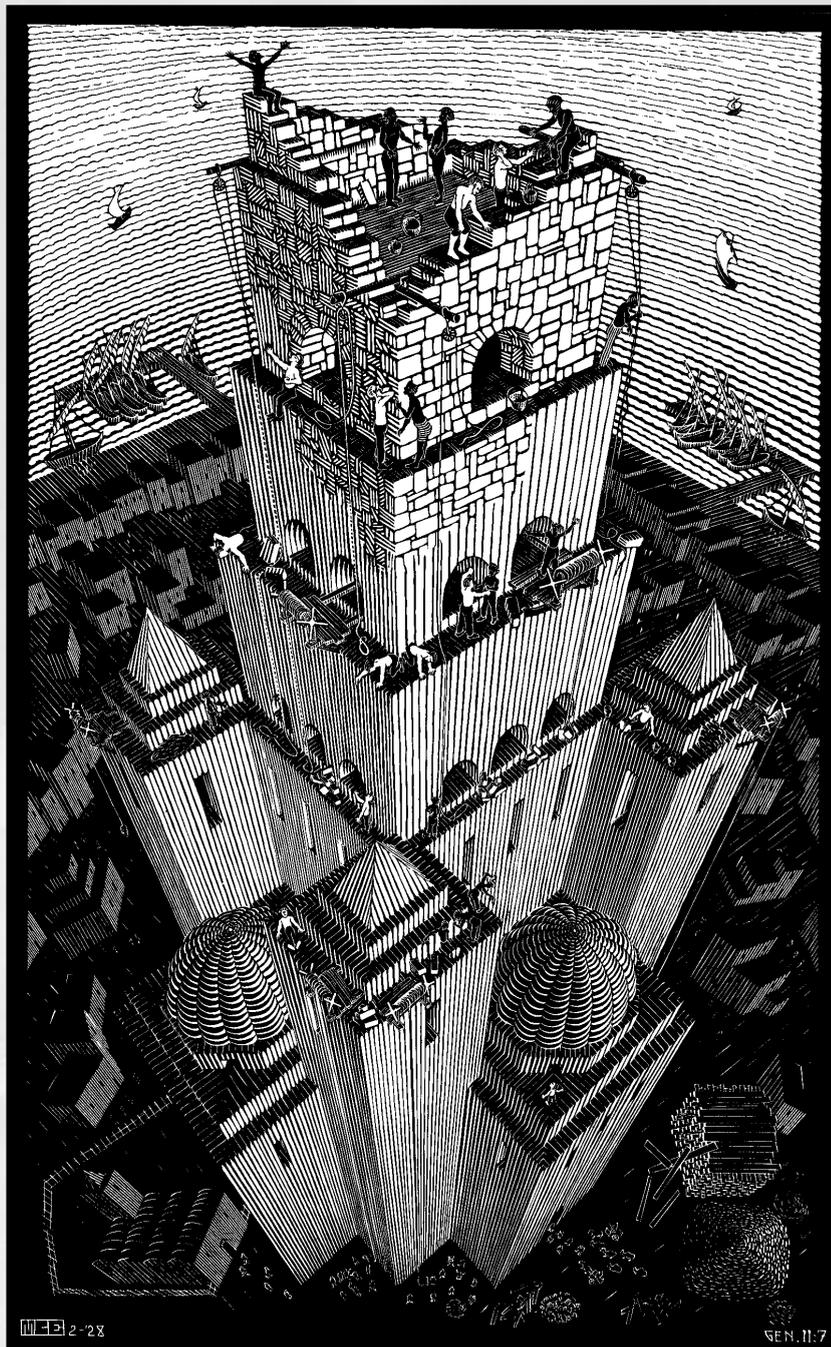
EU NÃO SEI PINTAR O AMOR (1883)

Amor é brando, é zangado
 È faceiro e vive nu,
 Tem vistas de cururu,
 E vive sempre vendado:
 É sincero, é refochado,
 Causa prazer, causa dor,
 Tem carinhos, tem rigor,
 Amor... pinte-o quem quiser,
 Retrata o amor quem souber,
 Eu não sei pintar o amor.

Amor é terno, é cruel,
 É rico, é pobre, é mendigo,
 É dita, é peste, é castigo,
 É mel puro, é agro fel;
 Tem cadeias, traz laurel,
 É constante, é vil traidor,
 É escravo, é grão Senhor,
 Amor... pinte-o quem quiser,
 Retrata o amor quem souber,
 Eu não sei pintar o amor.

Amor é loquaz, é mudo.
È moderado, é garrido,
É covarde, é destemido,
É galhofeiro, é sisudo.
É vida, é morte de tudo,
É brioso, é sem pudor.
Traz doçura, dá travor,
Amor... pinte-o quem quiser,
Retrate o amor quem souber,
Eu não sei pintar o amor.

Amor é grave, é truão,
É furacão, é galerno,
É paraíso, é inferno,
É cordeirinho, é leão;
É anjo, é Nume, é Dragão,
Tem asas, tem passador,
Dá esforços, faz tremor.
Enfim, pinte-o quem quiser,
Retrate o amor quem souber,
Eu não sei pintar o amor.



Resenhas

Rosa Luxemburg ou o preço da liberdade

José Gllauro Smith Avelino de Lima – UFRN

SCHÜTRUMPF, Jörn (Org.) **Rosa Luxemburg ou o preço da liberdade**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Rosa Luxemburg. Análise Social e Formação Política, 2006. 144 p.

Rosa Luxemburg ou o preço da liberdade, livro organizado por Jörn Schütrumpf e publicado no Brasil em 2006, sob a tradução de Isabel Loureiro, pela editora Expressão Popular, conduz à reflexão em torno dos escritos políticos da revolucionária polonesa Rosa Luxemburgo. Reúne, na Introdução, uma esclarecedora visão sobre os principais momentos da vida e obra desta pensadora, além de trazer três documentos de autoria da própria Rosa Luxemburgo: “No Albergue” (1912); “Tenho menos dificuldades em imaginar *pogroms* contra judeus na Alemanha” (1917) e a famosa brochura “A Revolução Russa” (1918). O livro é prefaciado por Michael Löwy, para quem Rosa Luxemburgo é, ao lado de Che Guevara, Antonio Gramsci e Leon Trotsky, “uma das poucas figuras do movimento socialista/comunista do século 20 que ainda sobrevivem na consciência e nas lutas do novo século que começa” (SCHÜTRUMPF, 2006, p. 11).

Na Introdução, intitulada “**Entre o Amor e a Cólera: Rosa Luxemburg**”, Jörn Schütrumpf expõe momentos importantes da vida e da obra de Rosa Luxemburgo, trazendo uma clara análise das concepções assumidas por ela quanto ao movimento revolucionário de superação da ordem social capitalista. Para Schütrumpf, Luxemburgo não dissociou a teoria da prática, mantendo-se fiel ao entrelaçamento entre palavra e ação, como também rejeitava qualquer doutrinação por quaisquer aparelhos, defendendo, com veemência, o pensamento independente. Contudo, a análise de Schütrumpf possibilita perceber que Rosa Luxemburgo apreciava mais a ação do que a teoria em si. Diz ele: “[...] ela tinha **pouco** interesse pela teoria em si. [...]. **Ela queria agir, transformar, instigar**” (SCHÜTRUMPF, 2006, p. 23, grifos nossos).

Como mostra Schütrumpf, Luxemburgo rejeitava fortemente qualquer pretensão ao nacionalismo, posto que ele conduzia ao chauvinismo e ao ódio contra outros povos, além de se constituir em um grande entrave aos ideais da Revolução Socialista, a qual, para acontecer, necessitava da união internacional do proletariado. Marx e Engels, já em 1848, em várias passagens do “Manifesto do Partido Comunista”, advertiam que o Socialismo não conhece fronteiras, apesar de reconhecerem que: “a luta do proletariado contra a burguesia embora **não seja uma luta nacional**, reveste-se contudo dessa forma nos primeiros

tempos” (MARX e ENGELS, 1848, p. 9, grifo nosso). Mas, ainda assim, reforçam que **nas diversas lutas nacionais dos proletários contra a classe burguesa, devem prevalecer os interesses gerais dos primeiros, independentemente de sua nacionalidade** (MARX; ENGELS, 1848). A importância dada ao internacionalismo fica ainda mais clara com a expressão de ordem que encerra o texto do “Manifesto do Partido Comunista”: “PROLETÁRIOS DE TODO O MUNDO, UNI-VOS” (MARX; ENGELS, 1848, p. 23, grifo dos autores).

As advertências de Luxemburgo e de seus amigos, quanto à questão nacional, fracassaram, tendo em vista que a valorização do nacionalismo em quase todos os Estados europeus de fins do Século XIX e início do Século XX desembocou em chauvinismo e ódio por outros povos, contribuindo progressivamente, em conjunto com outros fatores, para a eclosão da I Grande Guerra Mundial. No entanto, conforme aponta Schütrumpf, essa aversão ao nacionalismo possibilitou que a esquerda centrasse as suas atenções na questão social e em sua solução. Nesse sentido, dois pequenos partidos se engajaram na luta para abolir o capitalismo: os bolcheviques russos em torno de Lênin e a Social-Democracia do Reino da Polônia e Lituânia (SDKPiL), em torno de Rosa Luxemburgo. A convergência entre esses dois partidos era clara: **abolir o capitalismo**. Por outro lado, as divergências centravam-se em **como abolir?** O centro da divergência está no fato de que, para Lênin, **era preciso um partido de luta com organização rígida para guiar a revolução**, já para a SDKPiL, **era preciso um partido capaz de promover e possibilitar a ação autônoma dos trabalhadores** contra o capitalismo.

A expressão de ordem **“Socialismo ou Barbárie”** reflete a veemência com que Rosa Luxemburgo criticava o capitalismo. Para ela, segundo as palavras de Schütrumpf: “Os antagonismos no capitalismo aumentariam de tal forma que a humanidade cairia na barbárie. A tarefa do movimento operário consistia em fazer tudo para impedir que isso acontecesse. O socialismo era a salvação em face do declínio, donde a fórmula: socialismo ou barbárie” (SCHÜTRUMPF, 2006, p. 28). Essa expressão de ordem provoca uma ruptura com a idéia de que a história é algo inevitável, recusando desse modo a concepção da história como um processo determinado pelas leis objetivas do desenvolvimento econômico ou da evolução social. A idéia de “socialismo ou barbárie” assenta-se em uma concepção de história como processo aberto, em constante mudança, sendo percebido como “uma série de ‘bifurcações’, onde o ‘fator subjetivo’ – consciência, organização, iniciativa – dos oprimidos torna-se decisivo. Não se trata mais de esperar que o fruto ‘amadurecesse’, segundo as “leis naturais” da economia ou da história, mas de agir antes que seja tarde demais” (LÖWY, Jornal Combate, Portugal, 05/03/2003). Tal raciocínio aponta, portanto, para a possibilidade de construção de um outro mundo, de um mundo diferente deste. É, ainda, uma afirmação de atualidade incrível, tendo em vista que, de fato, o mundo contemporâneo está mergulhado na barbárie. Alguém duvida?

O escrito “**No albergue**” (1912), de autoria de Rosa Luxemburgo, apresenta uma crítica radical à barbárie capitalista. É um texto no qual percebemos a perspicácia dessa grande revolucionária, bem como a sua defesa pelo Humano. A autora tece uma arguta análise em torno dos antagonismos da ordem social capitalista, apresentando a conflitividade inerente a tal ordem. Percebemos no texto o caráter polêmico, irônico e sarcástico de Rosa Luxemburgo em favor do protesto contra a desumanidade provocada pelo Capital. Suas reflexões denunciam a extrema dualidade presente no corpo social, a *luta de classes* camuflada pelo discurso de prosperidade e honestidade. Diz ela:

Todos sabem que existem albergues, mendigos, prostitutas, polícia secreta, criminosos e ‘elementos desonestos’. Mas habitualmente tudo isso é sentido como algo distante e estranho, situando em algum lugar fora da sociedade propriamente dita. Entre os trabalhadores honrados e esses excluídos existe um muro, e raramente se pensa na miséria que se arrasta na lama do outro lado do muro. De repente algo acontece que atua como se, no meio de um círculo de pessoas bem educadas, sensíveis e gentis, alguém descobrisse por acaso, debaixo de móveis preciosos, indícios de crimes horríveis, de depravações vergonhosas. De repente a máscara da prosperidade é arrancada da nossa sociedade pelo horrível espectro da miséria, sua honestidade revela-se como a maquiagem de uma prostituta (LUXEMBURGO, 1912 apud SCHÜTRUMPF, 2006, p. 65-66).

Luxemburgo ainda aponta, nesse texto, a tamanha exploração do homem pelo homem promovida pelo capitalismo, denunciando as condições de existência subumanas nas quais a maioria dos trabalhadores estão mergulhados. Na crítica aguçada que lança a esse modo de produção, ela afirma que os trabalhadores só fazem aumentar a riqueza do explorador e que, na sociedade capitalista, “[...] os trabalhadores – massa obscura, discreta, silenciosa – saem todos os dias das fábricas e oficinas tal como entraram de manhã, pobres-diabos, eternos vendedores levando ao mercado o único bem que possuem – a própria pele” (LUXEMBURGO, 1912 apud SCHÜTRUMPF, 2006, p. 68). Disso retiramos o profundo conhecimento que tinha Rosa Luxemburgo das contradições intrínsecas ao capitalismo, bem como a sua postura a favor da superação da ordem social burguesa.

Na carta enviada da prisão à sua amiga Sonia Liebknecht, “**Tenho menos dificuldades em imaginar pogroms contra judeus na Alemanha**” (1917), Rosa Luxemburgo adverte que as perseguições aos judeus não mais serão realizadas pela Rússia, mas pela Alemanha. Esta advertência adquire tom

profético diante do Holocausto protagonizado pelo Nazismo durante a Segunda Grande Guerra Mundial. Os *pogroms* se constituíram como uma reação do regime tsarista às greves e manifestações, provocando terror não só aos judeus, mas a estudantes, pessoas de esquerda e trabalhadores revolucionários. A razão apontada por Rosa Luxemburgo para a sua afirmação de que esses *pogroms* seriam mais intensos na Alemanha se deve ao fato de que “na Rússia, a época dos pogroms acabou de uma vez por todas. O poder dos trabalhadores e do socialismo é muito forte para isso. A revolução purificou de tal maneira a atmosfera dos miasmas e do ar sufocante da reação que Kichinev é para sempre *passé*” (LUXEMBURGO, 1917 apud SCHÜTRUMPF, 2006, p. 73-74, grifo da autora).

O último texto de Rosa Luxemburgo presente no livro organizado por Schütrumpf é a famosa brochura “**A Revolução Russa**” (1918). Nele, a revolucionária polonesa expressa a sua solidariedade para com os bolcheviques russos sem deixar, contudo, de a eles lançar duras críticas quanto às posturas tomadas durante o desenrolar das ações revolucionárias em 1917. Ao iniciar o texto, Luxemburgo tece suas análises em torno da questão do nacionalismo, afirmando que não se pode esquecer a responsabilidade do proletariado internacional pelo destino da Revolução Russa, bem como não se pode negar as conexões internacionais dessa Revolução. Para ela, uma das condições fundamentais da Revolução Socialista é a ação conjunta do proletariado internacional, sem a qual todos os esforços serão em vão, mesmo os mais habilidosos. A autora também adverte que a ação revolucionária internacional do operariado deve fazer a revolução avançar muito rapidamente, tirando do seu caminho tudo o que configurar obstáculo para o alcance de seus objetivos, como também não deve parar em nenhum ponto do caminho, caso contrário, correrá o risco de ser sufocada e, conseqüentemente, esmagada pelas forças contra-revolucionárias.

Em nenhuma revolução o ‘justo meio’ pode ser mantido, sua lei natural exige decisões rápidas: ou a locomotiva subirá a encosta histórica a todo vapor até o cume, ou, arrastada pelo próprio peso, voltará à planície de onde partira, arrastando consigo para o abismo, sem esperanças de salvação, os que, com suas fracas forças, queriam detê-la a meio do caminho (LUXEMBURGO, 1918 apud SCHÜTRUMPF, 2006, p. 94-95).

A análise de Rosa Luxemburgo no tocante à **questão agrária** é um exemplo de sua aguda sensibilidade revolucionária sobre o que corroboramos a idéia da autora. As reflexões presentes nesse texto apontam que a expressão de ordem utilizada pelos líderes bolcheviques “apropriação imediata e repartição das terras pelos camponeses” foi uma excelente tática como medida política, mas perigosa para os ideais da revolução em termos práticos. Segundo Rosa Luxemburgo, isso não se constituiu como uma

medida socialista, posto que obstruiu toda possibilidade de para lá caminhar. Eis as suas palavras quanto a essa questão: “A tomada das terras pelos camponeses [...] levou simplesmente a uma passagem brusca da grande propriedade fundiária à propriedade fundiária camponesa. **Não foi criada uma propriedade social, e sim uma nova propriedade privada** [...]” (LUXEMBURGO, 1918 apud SCHÜTRUMPF, 2006, p. 98, grifos nossos). Com essa crítica, Luxemburgo deixa claro que uma nova classe proprietária nasceu, impossibilitando a coletivização socialista da agricultura, uma vez que a massa de camponeses proprietários defenderia com unhas e dentes a propriedade recém adquirida. Com isso, Luxemburgo chega à conclusão de que a “revolução agrária de Lenin criou no campo uma nova e poderosa camada popular de inimigos do socialismo, cuja resistência será muito mais perigosa e obstinada do que foi a da aristocracia fundiária” (LUXEMBURGO, 1918 apud SCHÜTRUMPF, 2006, p. 100).

Outra crítica direcionada aos bolcheviques russos, feitas por Rosa Luxemburgo, gravita em torno da questão da **liberdade ilimitada das nações**. Assim como a política em relação aos camponeses não saiu como o esperado, também o foi em relação à liberdade das nações. Para ela, Lênin e seus companheiros esperavam que a concessão da liberdade à Finlândia, Ucrânia, Polônia, Lituânia, Países Bálticos, entre outras, faria com que estas nações aderissem à causa da Revolução Russa em um movimento internacionalista reclamado pelos revolucionários. No entanto, conforme aponta Rosa, tais nações se voltaram contra os ideais da Revolução, se constituindo em suas inimigas mortais, aliando-se ao imperialismo alemão e fincando a bandeira da contra-revolução em solo russo.

Não menos importante é a análise de Rosa Luxemburgo sobre a questão da **Assembléia Constituinte**. Segundo ela, um passo desequilibrado dos líderes bolchevistas foi o de dispersá-la e não convocarem uma nova eleição sob a razão de que a Assembléia Constituinte vigente não mais correspondia ao desenvolvimento da luta política atual. Rosa Luxemburgo critica, pois, a postura dos líderes da Revolução quanto à não convocação de eleições para a formação de uma nova Assembléia Constituinte, argumentando que, se a atual assembléia correspondia à Rússia de ontem, era tarefa construir uma nova que refletisse o estado atual das coisas, ou seja, uma assembléia saída da Rússia renovada e mais avançada. Além da formação dessa nova **Assembléia Constituinte**, era preciso ainda assegurar as vias democráticas essenciais a uma vida pública sadia, porque “sem eleições gerais, sem liberdade ilimitada de imprensa e de reunião, sem livre debate de opiniões, a vida se estiola em qualquer instituição pública, torna-se uma vida aparente em que só a burocracia subsiste como único elemento ativo” (LUXEMBURGO, 1918 apud SCHÜTRUMPF, 2006, p. 120).

Observamos que é precisamente sobre essa questão do burocratismo que Rosa Luxemburgo dirige a sua mais aguda crítica aos líderes bolchevistas. Para estes, era necessário um partido de luta com uma organização rígida para guiar a revolução, estabelecer a ditadura do proletariado e, por fim, a

sociedade comunista. Ela acreditava que o Socialismo não admite uma receita pronta, nem muito menos pode ser construído por meio de decretos. Em sua visão, é a ação autônoma das massas que, aprendendo com os seus próprios erros e reafirmando os seus acertos, pode construir democraticamente a sociedade comunista. Assim, as massas populares precisam participar ativamente da abolição do sistema capitalista, caso contrário, o socialismo se burocratizaria e seria empurrado de cima para baixo, em uma ação eminentemente antidemocrática. Sobre a questão do burocratismo, Rosa é impiedosa, afirmando que um partido burocrático que se proponha a dirigir a revolução não faria outra coisa senão adormecer a vida pública. Vejamos:

Algumas dúzias de chefes partidários, [...], dirigem e governam; entre eles, na realidade, uma dúzia de cabeças eminentes dirige, e a elite do operariado é convocada de tempos em tempos para reuniões, para aplaudir os discursos dos chefes e votar unicamente as resoluções propostas; portanto, no fundo, é uma clique que governa – de fato uma ditadura, não a ditadura do proletariado, e sim a ditadura de um punhado de políticos, isto é, uma ditadura no sentido burguês [...] (LUXEMBURGO, 1918 apud SCHÜTRUMPF, 2006, p. 120).

Em linhas gerais, o livro **“Rosa Luxemburgo ou o preço da Liberdade”** possibilita uma introdução ao estudo do pensamento revolucionário de Rosa Luxemburgo. Os textos nele reunidos expõem os principais momentos da vida e da obra desta revolucionária, como também registram com clareza algumas de suas principais idéias quanto ao movimento revolucionário, trazendo as críticas desta pensadora à ordem social capitalista e o porquê da necessária superação desta ordem. É um livro que mostra não só o surpreendente caráter intelectual de Rosa Luxemburgo, mas também a sua grandiosa Humanidade. Os seus escritos possuem uma validade incrível, em particular, a nosso ver, os que tratam da barbárie, da desumanidade e das contradições do sistema capitalista. Por fim, Rosa Luxemburgo é, sem dúvida, como aponta Michael Löwy no Prefácio deste livro, uma pensadora que ainda sobrevive – e acreditamos que sobreviverá por muito tempo – nas consciências e na prática daqueles que lutam por uma sociedade democrática e mais justa.

Diante do que foi exposto, este livro oferece valiosas contribuições aos que buscam uma melhor compreensão sobre o modo luxemburguiano de pensar o movimento revolucionário de superação do capitalismo. Por esse motivo, o indicamos aos que estão adentrando no campo das críticas à ordem social burguesa, assim como aos que já se encontram envolvidos, de uma forma ou de outra, com essa temática. Boa leitura!

BAUMAN, Zygmunt. **La cultura como praxis**. Barcelona: Paidós, 2002.

Em 1999, após trinta anos da primeira edição, Zygmunt Bauman relança *Culture as Praxis*. Logo nas primeiras linhas da introdução, o autor de *O Mal-estar da pós-modernidade*, *Modernidade Líquida*, *Vida Líquida*, entre muitas outras obras, assume que a tarefa de relançar um livro, depois de um grande intervalo de tempo, exige uma explicação. Primeiramente, argumenta Bauman, é preciso averiguar depois de todos esses anos que aspectos do livro continuam sendo suficientemente inovadores e significativos que justifiquem voltar a oferecê-lo aos leitores, alguns deles uma ou duas gerações mais novas que os que leram o livro quando este foi lançado. A segunda parte da tarefa é oposta e complementar à primeira: trata-se de ponderar o que o autor haveria modificado no texto se o tivesse escrito agora pela primeira vez.

O autor é extremamente bem sucedido em ambas tarefas. O livro de Bauman é atualíssimo por tratar de um tema de grande relevância presente em diversos debates: a problemática da cultura. Quanto às modificações do texto, essas não foram necessárias, já que o autor achou mais prudente acrescentar, na introdução de quase cem páginas, alguns subtemas e revisões, buscando preencher as lacunas da primeira edição.

Segundo o autor o caráter ambivalente da cultura aparece já no século XVIII: ela é ao mesmo tempo capacitadora enquanto mola da criatividade e restritiva enquanto reguladora normativa. Ambas idéias não se separam são parte da noção composta de cultura. A cultura assume a forma de paradoxo lógico incorporando uma concepção da condição humana moderna reciclada, que gerou dois discursos opostos. Um sobre a idéia de cultura como espírito livre, a criatividade, a invenção, o outro admite a cultura como um instrumento de continuidade, ao serviço da rotina e da ordem social.

Atualmente a cultura resulta ser um agente da desordem tanto como um instrumento da ordem, tal paradoxo pode reformular-se como “la cultura no puede producir otra cosa que el cambio constante, aunque no pueda realizar cambios si no es a través del esfuerzo ordenador” (p. 33).

Contudo, se pensarmos na cultura enquanto uma oficina na qual se conserta o modelo estável da sociedade e se conserva seu perfil, estaremos concordando com a concepção de que todas as coisas

culturais – valores, normas de comportamento, artefatos – compõem um sistema. E, em um sistema, todos os elementos estão interconectados e cada elemento depende da posição assumida pelos demais. Dessa forma, a rede de dependência entre os elementos limita a gama de possíveis variações de cada um deles. Contrário a essa imagem cristalizadora da cultura Bauman diz que “En su esencia, lo sistémico es la manera de subordinar la libertad de los elementos al ‘patrón de matenimiento’ de la totalidad” (p. 34).

O autor confere lugar especial a Claude Lévi-Strauss que “hizo más que ningún outro pesador para hacer estallar la concepción ortodoxa de la estrutura” (p. 46), a qual estava ligada à idéia de sistema, um veículo de reprodução monótona, repetitiva e idêntica. “Lévi-Strauss describió la cultura como una estructura de elecciones, una matriz de permutaciones posibles, finitas em número, pero praticamente incontables” (p. 46).

Bauman acredita que o fim do dilema entre continuidade e descontinuidade na cultura foi o traço mais atrativo da revolução levistraussiana: “La cultura de Lévi-Strauss era una fuerza dinámica em sí misma [...], y la propia oposición entre continuidad y discontinuidad parecia perder mucho de su poder perturbador” (p. 47). Dessa forma, a continuidade passava a ser pensada como uma inacabável cadeia de permutações e inovações.

Ainda na introdução, o autor aponta Wojciench Burszta como um membro da brilhante geração de jovens antropólogos polacos que tanto fizeram para oferecer um balanço ponderado do novo estado da disciplina. Para Burszta qualquer noção de cultura que admita uma entidade fechada em si mesma, coerente e circunscrita deve ser tratada com suspeita.

Las culturas se convierten en interdependientes, se penetran las unas a las otras, sin que ninguna sea um ‘mundo por derecho propio’, sino exhibiendo en cada caso un estatus híbrido y heterogéneo; ninguna es monolítica y todas están intrínsecamente diversificadas; simultáneamente, se dan una *mélange* cultural y una globalidad de la cultura (p. 88).

Portanto, o problema entre as culturas não está na ausência de valores em nenhuma delas, mas na incapacidade que temos em reconhecer as muitas maneiras diferentes de ser humano, e em articular correntes comuns que as unam.

No primeiro capítulo, Bauman penetra na persistente ambigüidade do conceito de cultura: a problemática não tem a ver com suas muitas definições, mas na incompatibilidade existente entre as várias linhas de pensamento que historicamente se debruçaram sobre o tema.

Assim, ele aponta que, historicamente, o vocábulo cultura foi incorporado à três conceitos distintos: o conceito hierárquico, o conceito diferencial e o conceito genérico. Um dos pontos de partida de seu livro é que o que resulta diferente entre esses três conceitos de cultura coexistentes é exatamente a parte mais “cognitivamente rica”, “frutífera” e “academicamente estimulante” do seu conteúdo. Portanto, o essencial não é se as três noções podem ser reduzidas a um denominador comum, mas se tal redução é realmente desejável.

Como conceito hierárquico temos que a cultura é algo que apenas algumas pessoas possuem, um status absoluto, estando este presente em suas vidas desde o momento do nascimento, conferindo-lhes privilégios exclusivos por toda a eternidade. O conceito diferencial de cultura vem romper com essa visão. Nesse sentido, o conceito serve para conter as aparentes diferenças entre comunidades.

Nesse ponto, a crítica de Bauman se refere ao discurso de antropólogos como Radcliffe Brown e Malinowski quando admitem que uma cultura ou uma sociedade é um conjunto empírico composto de um número limitado de partes facilmente identificáveis e que, quando são comparadas duas sociedades, o objetivo é ver se as mesmas partes se apresentam em ambos os casos.

Al ver el mundo a través de las lentes de la concepción diferencial, los estudiosos de la cultura se ven forzados a localizar las raíces de cualquier cambio en algún tipo de contacto de la cultura estudiada con otra cultura.

[...]

Los abogados del concepto diferencial de cultura están frecuentemente demasiado ocupados reivindicando la identidad y la singularidad de ‘una cultura’ que estudian como para resistir la tentación de calificar cualquier contacto, cualquier mezcla de ‘culturas’, como algo intrínsecamente anormal, si no indeseable y malvado (p. 144-145).

A terceira concepção, a genérica, atribui à cultura a qualidade de traço universal da humanidade e somente da humanidade:

[...] la noción genérica se construye alrededor de la dicotomía entre los mundos natural y humano, o, más bien, alrededor de esos antiguo y pertinaz tema de la filosofía social europea que es la distinción entre *actus hominis* (lo que le pasa al hombre) y *actus humani* (lo que el hombre hace) (p. 149).

Bauman coloca ainda que, a linha divisória entre a manipulação de símbolos humana e animal foi sendo cada vez mais imprecisa e a idéia de que somente os humanos utilizam símbolos, descartada. Entretanto a especificidade da capacidade humana estava menos em utilizar símbolos do que em reproduzir e produzir novas estruturas a partir desses símbolos.

[...] utilizamos la palabra 'estructura' como una antónimo en sentido amplio de 'desorden'. Y es en este sentido amplio en el que podemos decir que la cultura, en tanto que cualidade genérica, como atributo universal del genero humano en tanto que opuesto a otras especies animales, es la capacidad de imponer nuevas estructuras al mundo (p. 171).

No segundo capítulo, *A Cultura como Estrutura*, Bauman mergulha fundo no conceito de estrutura em um primeiro momento para em seguida adentrar nos debates ontológicos e epistemológicos da estrutura. O capítulo é uma sinopse crítica do programa estruturalista que proporciona ao leitor uma grande aula da história do pensamento estruturalista e dos principais debates e correntes teóricas que mais se aproximaram e divergiram.

Si se me pidiese sintetizar el 'programa estructuralista' en una frase breve, señalaría la intención de superar la notoria dualidade del análisis sociológico, evitando al mismo tiempo la tentación de deslizarse hacia una de sus dos alternativas extremistas. [...] Estoy convencido de que la promesa estructuralista sólo puede pasar de posibilidad a realidad si se entiende que en el mundo de las relaciones humanas la estructura social asume el papel que el campo semiótico desempeña en el análisis lingüístico (p. 243).

Em *A Cultura como Práxis*, a terceira parte do livro, Bauman desenvolve a tese de que a controvérsia entre cultura e estrutura social pertence organicamente a uma família de temas que brota da experiência fundamental da natureza dúbia do status existencial humano.

[...] La cultura, tal como la vemos universalmente, opera en el terreno de reunión del individuo humano y el mundo que percibe como real. Resiste tozudamente todos los intentos de asociarla unilateralmente con uno u outro de los polos del marco experiencial. El concepto de cultura es subjetividad objetivada, es un esfuerzo por entender cómo una acción individual puede

tener una validez supreindividual, y cómo la dura e implacable realidad existe a través de una multitud de interacciones individuales (p. 258-259).

Bauman trabalha com a idéia titular de seu livro de que a cultura é da ordem da práxis humana, a qual consiste em converter o caos em ordem ou em substituir uma ordem por outra. Há, portanto, uma necessidade crucial de uma norma, e, é essa norma que separa uma parcela do universo natural e a transforma no âmbito da práxis cultural. É a distinção mais importante produzida pela atividade humana: a criação começa pela práxis.

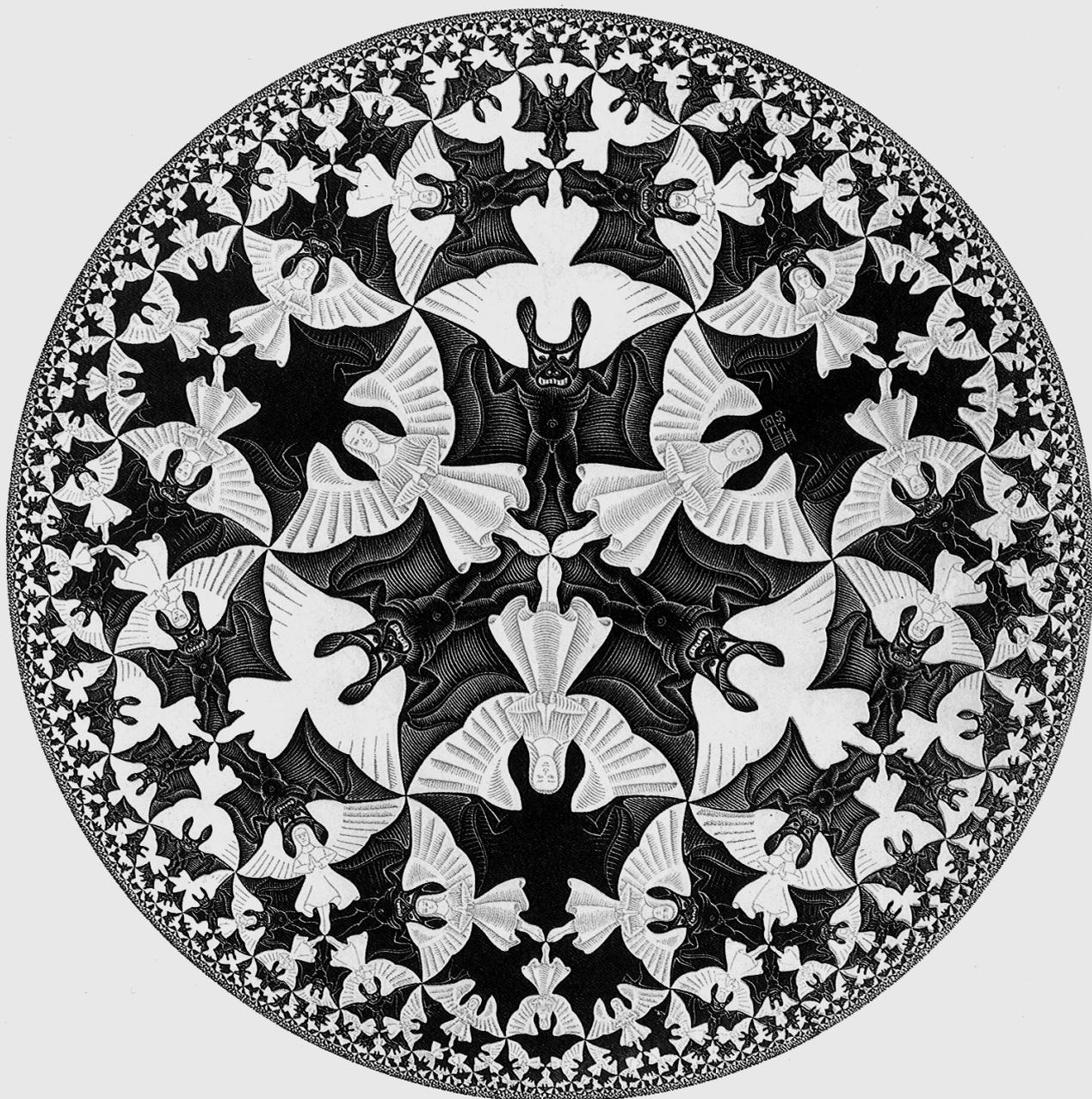
Há uma tendência da práxis humana em dividir o mundo em duas partes claramente delimitadas, de tal maneira que não haja confusões e situações intermediárias. Dessa forma, sempre se tentou evitar o caráter híbrido da humanidade. E, apesar de tudo, a ordem do mundo, longe de estar automaticamente garantida, é motivo de constante preocupação.

Aos sujeitos marginais de cada época sempre foram atribuídos poderes sobre-humanos por estarem indo contra as normas estabelecidas e desvendando questões densas que eram da ordem do medo humano. Nesse grupo também são incluído os estranhos e os desconhecidos e todos aqueles que se atrevem a “cuestionar el carácter natural, suprahumano y eterno del orden impuesto por y para la práxis común” (p. 278).

Bauman finaliza admitindo que a sociologia tem maltratado a cultura. Ao apropriar-se do conceito de cultura e ao empregá-lo, as ciências sociais limitaram-no ao aspecto institucionalizado, rotineiro e profético da conduta humana. Para Bauman “la actividad humana en el mundo trasciende la mera lógica de la supervivencia [...]” (p. 333). E esse é o único traço que destaca quando trata dos homens como os únicos animais de cultura. “Sólo las motivaciones de crecimiento, como la cultura, son verdadera y específicamente humanas” (p.335).

[...] El conocimiento cultural es el único que no se avergüenza de su partidismo y de su consiguiente sesgo. Es el único conocimiento lo suficientemente audaz para ofrecer al mundo su significado en lugar de aceptar crédulamente (o pretender que se acepta) que el significado está ahí fuera, prefabricado y completo, esperando ser descubierto y aprendido. Por lo tanto, la cultura es el enemigo natural de la alienación. Cuestiona constantemente la sabiduría, la serenidad y la autoridad atribuidas a lo Real (p. 341).

Infelizmente não há tradução dessa grande obra para o português, mas podemos encontrá-lo na edição em espanhol *La Cultura como Praxis*.



Dossiê dos Autores

AMAURY CESAR MORAES

Possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1989), graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1980), mestrado em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (1991) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1997). Atualmente é MS-3 da Universidade de São Paulo e membro de conselho editorial da Revista do Centro de Educação da UFMS. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do Conhecimento. Atuando principalmente nos seguintes temas: discurso pedagógico, retórica, construtivismo, metáfora.

E-mail: acmoraes@usp.br

ANA LAUDELINA FERREIRA GOMES

Possui graduação em Administração pela Universidade da Região de Joinville (1987), mestrado em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina (1993) e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Antropologia. Atuando principalmente nos seguintes temas: imaginação poética, escritoras oitocentistas, Imagens literárias, história das mulheres no Brasil, Auta de Souza e vida e obra literária.

E-mail: analaudelina@uol.com.br

ANA PAULA PEREIRA GOMES

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004) e mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (2007). Atuando principalmente nos seguintes temas: beleza negra, propaganda, consumo, etnia-raça, imagem do negro e higiene e beleza. Áreas de interesse: Sociologia – Sociologia das relações raciais – Antropologia – Antropologia das relações raciais.

E-mail: aninhacsociais@yahoo.com.br

ARILSON SILVA DE OLIVEIRA

Graduado em história (USP), mestre em sociologia (USP) e doutorando em história social pela Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência na área de História e Sociologia, com ênfase em História Intelectual, Sociologia da Religião, História da Religião, História Oriental, História da Índia e Indologia em geral, atuando principalmente nos seguintes temas: Religião Asiática, Filosofia Indiana, Castas e Varnasrama, Hinduísmo, Budismo, Índia Antiga, Max Weber, Louis Dumont, Mircea Eliade e Orientalismo Alemã.

E-mail: arilsonpaganus@yahoo.com.br

BEATRIZ MARIA SOARES PONTES

Possui graduação em Geografia pela Universidade de São Paulo (1960), mestrado em Geografia pela Universidade de Paris I (Sorbonne) (1971) e doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1983). Áreas de interesse: Meio ambiente e Planejamento ambiental; Geografia urbana; Geografia política; Planejamento urbano e regional. Atualmente é professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professora do Mestrado e doutorado da Universidade Federal de Pernambuco. **Últimas publicações** (2007): **Capítulos de livros:** PONTES, B. M. S. *As mudanças no processo produtivo capitalista e suas repercussões nas cidades médias nordestinas*. In: Eliseu Savério Sposito; M. Encarnação Beltrão Sposito; Oscar Sobarzo (Org.). *Cidades médias: produção do espaço urbano e regional*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 327-346; PONTES, B. M. S. *A estrutura empresarial do Estado do Rio Grande do Norte*. In: Elias Nunes; Edilson Alves de Carvalho; Edna Maria Furtado; Maria Aparecida Pontes da Fonseca (Org.). *Dinâmica e gestão do território potiguar*. Natal: EDUFERN, 2007, p. 105-120. E-mail: beatrizmariasoaes@ig.com.br

HELOÍSA HELENA TEIXEIRA DE SOUZA MARTINS

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1963), mestrado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1974) e doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1986). Atualmente é Professora Doutora Aposentada da Universidade de São Paulo, Assessora Ad Hoc da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Assessora Ad Hoc da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, funcionário do Centro de Estudos Rurais e Urbanos e do Ministério da Educação. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Outras Sociologias Específicas. Atuando principalmente nos seguintes temas: Movimento Operário, Igreja Católica, militantes católicos, JOC, sindicalismo. E-mail: heloisah@usp.br

ILEIZI FIORELLI SILVA

Professora de Metodologia de Ensino de Sociologia, no Depto. de Ciências Sociais da UEL./ Mestre em Educação, FE-USP- 1998 / Doutora em Sociologia, FFLCH – USP. **Publicações recentes:** SILVA, Ileizi L. F. O Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (1973-2005) In: *As ciências sociais no Paraná*. Curitiba: Protexito, 2006, p. 127-153. E-mail: ileizi@uel.br; ileizi@sercomtel.com.br

JOÃO DA MATA COSTA

Prof Associado da UFRN. Bacharel em Física, Mestre em Geofísica e Doutor em Física/Astronomia. Prof da UFRN desde 1977, com inúmeros trabalhos publicados no Brasil e exterior. Foi pioneiro nos estudos de sismologia no estado do Rio Grande do Norte. Bibliófilo, é um estudioso de Cervantes, Camões e da Cultura Popular. Iniciou na UFRN, as comemorações do Dia Mundial do Livro – em Homenagem a Cervantes, e do dia de Camões. Tem estudos já apresentados sobre esses escritores, e está com um ensaio a ser publicado sobre o Cosmo Camoniano e a sua influencia na cultura popular brasileira.

E-mail: damata@dfte.ufrn.br

JOSÉ ANTÔNIO SPINELLI

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1974), mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (1978) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1993). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Membro de corpo editorial da Cronos (Natal). Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Fundamentos da Sociologia. Atuando principalmente nos seguintes temas: democracia, autoritarismo, liberalismo, transição.

E-mail: spinellih@uol.com.br

JOSÉ GLLAUCO SMITH AVELINO DE LIMA

Pedagogo, Especialista em Psicopedagogia, Estudante do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Bolsista de Iniciação Científica na Base de Pesquisa Cultura, Política e Educação, sob coordenação do Professor Dr. José Willington Germano.

E-mail: gllauco-smith@bol.com.br

NARA PESSOA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

E-mail: ncpessoa@yahoo.com.br

NELSON DACIO TOMAZI

Professor de sociologia aposentado da Universidade Estadual de Londrina – membro da comissão que elaborou as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino da Sociologia no Ensino Médio (OCN's). É autor de livros didáticos de sociologia para o ensino médio.

PATRÍCIA ALVES RAMIRO

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (1997), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2001). Doutora em Sociologia UFSCar. Tese: “Assentamentos Rurais: o campo das sociabilidades em transformação. O caso dos assentados do Nova Pontal”. Atualmente é Analista de Desenvolvimento Agrário em regime integral da Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva” na região do Pontal do Paranapanema e doutoranda em Ciências Sociais na Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia Rural, atuando principalmente nos seguintes temas: reforma agrária, sociologia rural, cidadania, pobreza, sociedade brasileira e sociabilidade. **Últimas publicações:** *Significado da pobreza: práticas sociais e simbólicas em busca da sobrevivência*. In: 28º Encontro anual da ANPOCS, Caxambu, 2004; *Cultura e Política: reflexões acerca da sociabilidade brasileira*. Revista Akropolis, Umuarama/Paraná; v. 13; n. jul/set, 2005. p. 141-147. *Identidade e Pobreza: buscando caminhos para interpretação da vida na cidade*. In: LUCENA, Célia Toledo e GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). *Discutindo Identidades*. São Paulo: FAPESP/ Humanitas, 2006. p. 17-28.

E-mail: patricia@itesp.sp.gov.br

RUBENS PINTO LYRA

Titular do Diplôme Supérieur de Langue et Littérature Françaises da Université de Nancy (1966). Graduado em Direito pela Universidade Federal da Paraíba (1970). Mestre em Ciência Política (1972) e Doutor em Direito, na área de Política, pela Université de Nancy I (1975). Pós-doutor pela Université de Picardie (1991). Professor da Universidade Federal da Paraíba, com atuação nos cursos de pos-graduação em Sociologia e em Direito (1978-2004). Atualmente, é Professor Titular da Universidade Potiguar. Tem experiência na área de Ciência Política, tendo exercido diversos cargos na esfera pública. No momento, pesquisa temas na área de teoria política, democracia, democracia participativa e direitos humanos.

E-mail: rubelyra@uol.com.br

SIMONE MEUCCI

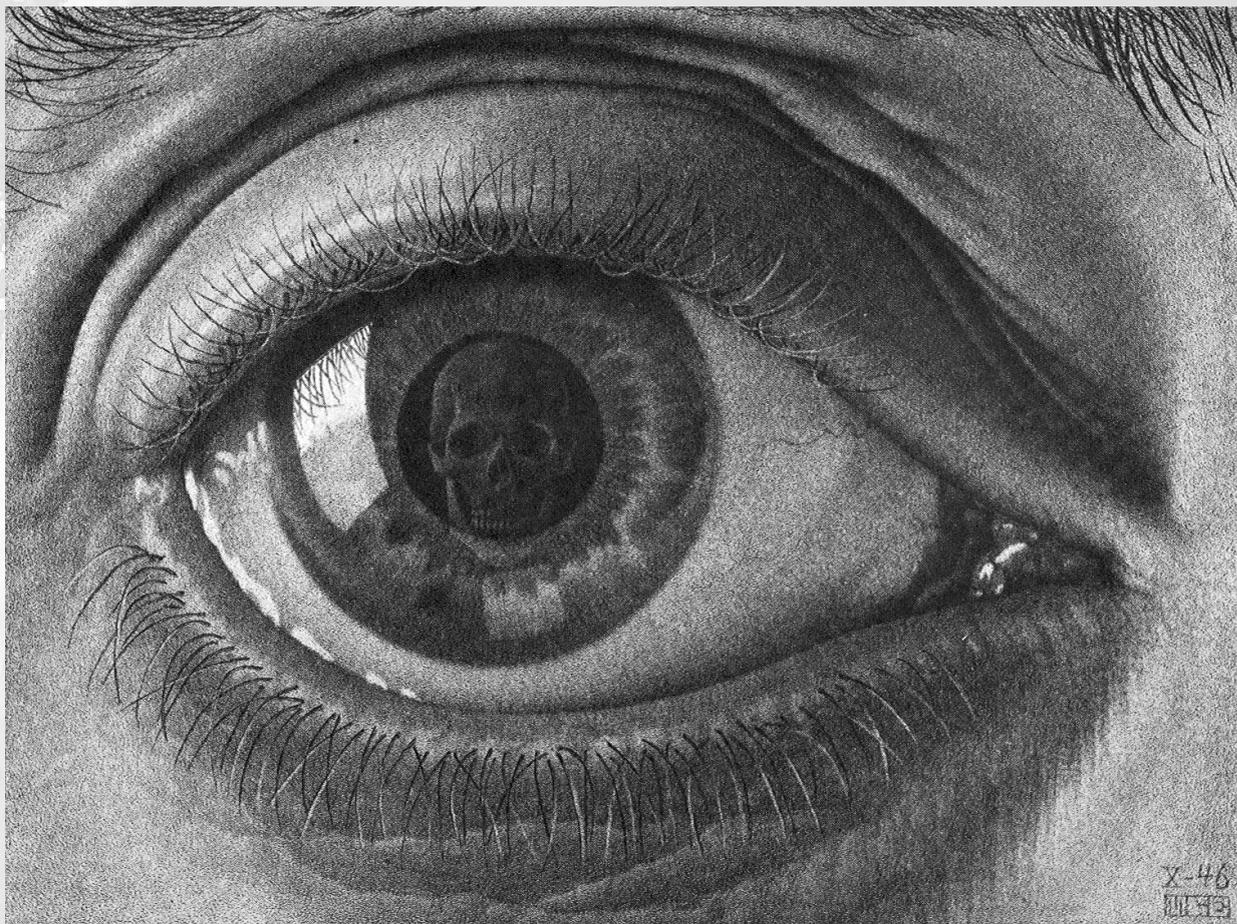
Doutora em Sociologia pela Unicamp. Realiza estudos sobre a história do ensino da sociologia no Brasil desde 1997. Dissertação de Mestrado: “A institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos” (Unicamp, 2000). Estudo dos primeiros manuais de sociologia produzidos no Brasil, orientado por Octavio Ianni e financiado pelo CNPq. Tese de doutorado “Gilberto Freyre e a sociologia no Brasil: da sistematização à constituição do campo científico” (Unicamp, 2006). Análise do papel de Gilberto Freyre no processo de sistematização do conhecimento sociológico no Brasil, orientada por Elide Rugai Bastos e financiada pela FAPESP.

E-mail: simonemeucci@uol.com.br

TÂNIA ELIAS MAGNO DA SILVA

Formada em Ciências Sociais (Bacharelado) pela Universidade de São Paulo/USP – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (1973), e Licenciatura Plena em Ciências Sociais pela Universidade São Paulo Faculdade de Educação (1976), Mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987) e Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Atualmente é Professora vinculada ao Núcleo de Pós-Graduação em Ciências Sociais/NPPCS da Universidade Federal de Sergipe/UFS, Coordenadora de Núcleo de Estudos e Pesquisas “Itinerários Intelectuais, Imagem e Sociedade”/NPPCS-UFS, Membro da Rede de Nanotecnologia e Meio Ambiente – RENANOSOMA/USP, Coordenadora de Projetos do Centro Integrado de Estudos e Desenvolvimento Sustentável (CIEDS) e Diretora de Cidadania e Cultura da Sociedade ECOAR. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Desenvolvimento, Políticas Públicas e Meio Ambiente, Ciência e Novas Tecnologias, Literatura e Imaginário e Pensamento Social Brasileiro.

E-mail: taniamagno@uol.com.br



Normas para Publicação de Artigos

CRONOS, Revista semestral da UFRN, CCHLA. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais é impressa nas dimensões do presente volume (22cm x 24cm).

- 1) Os artigos originais apresentados devem ser entregues em três cópias, digitados em *times new roman*, espaço duplo, tamanho 12. Não devem ultrapassar 30 laudas e as resenhas cinco laudas. Cada artigo deve conter um resumo (no máximo 10 linhas) com tradução (inglês ou francês) e três a cinco palavras-chave. Deverão ser enviados à Comissão Editorial da Revista: UFRN, CCHLA. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Av. Senador Salgado Filho, 3000 - Lagoa Nova - Natal/RN - CEP: 59072-970. E-mail: cronos@cchla.ufrn.br
- 2) Todos os artigos, resenhas e outros tipos de trabalhos acadêmicos encaminhados a CRONOS para publicação, serão avaliados por pareceristas *ad hoc*.
- 3) A primeira página deve conter: título do trabalho, autoria, endereço e dados sobre o autor (endereço e telefone para contato, e-mail, instituição, cargo, áreas de interesse, últimas publicações etc.).
- 4) Os autores cujos textos forem aprovados para publicação entregarão seu trabalho em disquete ou CD, com cópia em papel.
- 5) A citação deverá ser indicada através do sistema autor-data. Ex: Teixeira (1992, p. 46); (TEIXEIRA, 1992, p. 30); para obras sem autoria, entrar pela primeira palavra do título em maiúscula. Ex: (A PREVIDÊNCIA social..., 1978, p. 58). De acordo com a NBR 10520/2002.
- 6) As notas de rodapé devem ser explicativas e não de referências. A numeração é feita em algarismos arábicos e deve ser única e consecutiva da primeira à última página.
- 7) As ilustrações devem ser inseridas no corpo do texto. Qualquer que seja seu tipo (desenhos, esquemas, fluxogramas, gráficos, mapas, organogramas, plantas, fotografias, quadros e outros), sua identificação aparece na parte inferior, precedida do tipo designativo, seguida do número de ordem de ocorrência no texto, em algarismos arábicos, e do respectivo título (NBR 6022/2003). Colocar a fonte de onde foi retirada a ilustração logo abaixo da mesma no canto inferior esquerdo: Fonte: Autor, ano e página. No caso de fotografias usar: Foto: Nome do fotógrafo, mês/ano. Quanto aos mapas, croquis, plantas, cartogramas ou outros tipos de ilustrações que forem adaptadas pelo autor do artigo, colocar após a fonte a informação: Adaptado por: Nome, mês/ano. As Tabelas não são ilustrações e seguem as *Normas de apresentação tabular* do IBGE (1993). Tabela é uma “forma não discursiva de apresentar informações, das quais o dado numérico se destaca como informação central” (IBGE, 1993, p. 9).
- 8) As referências devem listar todas as citações mencionadas no texto. Devem ser organizadas em ordem alfabética de sobrenome de autor e redigidas segundo a norma brasileira da ABNT, NBR - 6023, 2002. A lista de REFERÊNCIAS deve vir, sob este título, no final do texto.

Natal (RN), 2007.

CRONOS is a biannual publication of the UFRN Center for Human Sciences, Letters and Arts (CCHLA) – Post-Graduation Program in Social Sciences. It is published at the present size (22cm x 24cm).

- 1) Original articles should be rendered in three copies, typed in times new roman letters, size 12, double space. Articles may not exceed 30 pages; reviews, five pages. Each article must bring in an abstract (no longer than 10 lines), translated in English or French, and including from three to five keywords. Articles and reviews can be sent to Cronos' Editorial Board: UFRN, CCHLA. Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas. Av. Senador Salgado Filho, 3000 – Lagoa Nova – Natal/RN – CEP: 59072-970. Email: cronos@cchla.ufrn.br
- 2) Any article, review or other kind of academic paper that should be sent to Cronos for publishing will be submitted to analysis by *ad hoc* experts.
- 3) On first page should be typed the following information: title, name, address and other author's data, like: telephone number, email, institution, position, interest areas, last publications etc.
- 4) The authors whose works come to be approved for publishing will be asked to send their works on diskette or CD, as well as in a paper copy.
- 5) Quotations should be ruled by the author-date system. For exemple: Teixeira (1992, p. 46) (TEIXEIRA, 1992, p. 30). Works without authorship should follow this way: the first word of the title in majuscule. As in: (A PREVIDÊNCIA social..., 1978, p. 58), according to NBR 10520/2002.
- 6) Footnotes should be of an explaining kind, not referential ones. The numbers must be placed in Arabic numerals, obeying an only and sequential order from the first to the last page.
- 7) Illustrations should be inserted amid texts, independently of their kinds (drawings, sketches, organization charts, plans, photos, pictures and others). Their identification should be given at the bottom of the page, coming before the denominating type, and followed by the order of appearance in the text, in Arabic numerals, and with their respective titles (NBR 6022/2003). The illustration must inform its source right under the left angle of the page: Source: author, year and page. What concerns maps, sketches, plans, cartograms and other kinds of illustration employed by the authors in their articles, they should come after the indicated source. Thus: adapted by: Name, month, and year. Charts are not illustrations, so they need to follow the *Rules for presenting charts* (IBGE, 1993, p.3). "Chart is a non-discursive kind of presenting information in which the numerical data stand out as central information" (IBGE, 1993, p. 9).
- 8) References should list all quotations of the text in alphabetic order starting from the author's surname and obeying the Brazilian ABNT's rule, NBR- 6023, 2002. REFERENCES ought to come under this title in the end of the text.

Natal (RN), 2007.

Cronos – Volume 1 – Número 1 – janeiro/junho 2000

DOSSIÊ CÂMARA CASCUDO

Francisco de Assis de Sousa Lima – Conto popular: o legado de uma tradição

Gilberto Felisberto Vasconcellos – O ensaio de Luís da Câmara

Cascudo na interpretação da cultura brasileira

Ilza Matias de Sousa – Câmara Cascudo e a história dos nossos gestos: o homem, um signo

Vânia de Vasconcelos Gico – Luís da Câmara Cascudo e o conhecimento da tradição

ARTIGOS

Norma Takeuti – Desafios sociais e abordagens socioclínicas: por V. de Gaulejac

Robert Austin – Neoliberalismo y renovacion pos dictatorial em la educacion superior chilena, 1989-1997

Cronos – Volume 1 – Número 2 – julho/dezembro 2000

DOSSIÊ VISÕES DO BRASIL

Brasília Carlos Ferreira – Antonio Candido: um homem simples

Dalcy da Silva Cruz – Caio Prado Júnior: uma nova possibilidade de olhar o Brasil

Marta Maria de Araújo – Um capítulo da história intelectual dos anos de 1930 aos de 1950 e a presença de Anísio Teixeira

Ana Laudelina Ferreira Gomes – Auta de Souza e a escrita feminina nos oitocentos

Afonso Henrique Fávero – Pedro Nava: um memorista e tanto

Tânia Elias Magno da Silva – Imagens da fome e o itinerário intelectual de Josué de Castro

Idilva Maria Pires Germano – Nações de papel: livros e povos

ARTIGOS

Maria da Conceição Xavier de Almeida – O ensino das Ciências Sociais no Brasil

Norma Takeuti – Imaginário social “mortífero”: a questão da delinquência juvenil no Brasil

Maria Helena Braga e Vaz da Costa – A cor no cinema: signos da linguagem

Cronos – Volume 2 – Número 1 – janeiro/junho 2001

DOSSIÊ TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

- Brasília Carlos Ferreira* – Trabalhadores e cidadania: metamorfoses sindicais
Eleonora Tinoco Beaugrand – A nova economia e a frágil euforia por mais empregos
Cristiano German – Acesso Denid: marginalização na era da informação
Alexandre Carneiro de Souza – As dimensões do trabalho
Dinah dos Santos Tinôco – As políticas de emprego: uma abordagem comparativa das principais medidas de combate ao desemprego no Brasil
Edilson José Graciolli – Reestruturação produtiva e movimento sindical
Aldenôr Gomes da Silva – Irrigação informatizada: a fase superior da automação do trabalho na agricultura moderna
 Henrique Caetano Nardi – Dois cenários, duas gerações: os impactos da reestruturação produtiva nos processos de subjetivação

ARTIGOS

- Vincent de Gaulejac* – A gênese social dos conflitos psíquicos
Pedro Vicente Costa Sobrinho – Revendo uma certa literatura sobre a imprensa alternativa no Brasil
Daniele Gugelmo Dias – Aplicando a sistêmica à composição dos séculos
Mauro Guilherme Pinheiro Koury – Enraizamento, pertença e ação cultural

Cronos – Volume 2 – Número 2 – julho/dezembro 2001

DOSSIÊ COMPLEXIDADE – CAMINHOS

- Maria da Conceição Xavier de Almeida* – Reforma do pensamento e extensão universitária
Edgar Morin – A suportável realidade
José Luiz Salana Ruiz – Sobre el concepto de complejidad: de lo insimplificable a la fraternidad amante
Juremir Machado da Silva – Da impossibilidade do método
Orivaldo Pimentel Lopes Júnior – As ciências do diálogo
Edgard de Assis Carvalho – Tecnociência e complexidade da vida
Henri Atlan – Viver e conhecer

ARTIGOS

Jean Philippe Bouilloud – Recepção e sociologia

Beatriz Maria Soares Pontes – Globalização, processo produtivo e território

Maria Helena Braga e Vaz da Costa – A face escura do cinema: interpretação sobre o espaço urbano no filme *Noir*

Cronos – Volume 3 – Número 1 – janeiro/junho 2002

DOSSIÊ COMPLEXIDADE – MOVIMENTOS

Aldo Aloízio Dantas da Silva – Complexidade e geografia

Ana Sánchez – Complexidade e feminismo

Cezar González Ochoa – A dimensão do tempo nas culturas

Gustavo de Castro e Silva – Seis ou sete motivos para o amanhã

Jean Tellez – O sujeito complexo

Lisabete Coradini – Cidades, imagens e desordem

Tereza Mendonça – Complexidade, educação e ética da responsabilidade

ARTIGOS

Michel Maffesoli – É tempo de rebelião!

Mauro Guilherme Pinheiro Koury – Medos corriqueiros: em busca de uma aproximação metodológica

Almir de Carvalho Bueno – Poder central e autonomia estadual no início da República no Rio Grande do Norte

Francisco Rüdiger – A modernidade como época de crise: Leo Strauss e as raízes do niilismo ocidental

Cronos – Volume 3 – Número 2 – julho/dezembro 2002

DOSSIÊ EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Anne-Marie Fixot – Educação, cidade e democracia

Evson Malaquias de Moraes Santos – Afetividade e gestão democrática na Escola Pública patrimonialista

José Willington Germano – Imagens da destituição: os pobres e a educação no Brasil

Melânia Mendonça Rodrigues – Fórum Municipal de Educação de João Pessoa: espaço de participação?

Michel Thiollent – Construção do conhecimento e metodologia da extensão

Norma Missae Takeuti – Os jovens e a “fome de cultura”

Paulo Henrique Martins – Educação, cidadania e emancipação:
explorando as teses antiutilitaristas de Anne-Marie Fixot

Robert Austin e Paulina Vidal – La pared invisible: género, intelectuales
y educación superior en Chile en el largo siglo XX

ARTIGOS

Dalva Maria da Mota – Frutas de Sergipe, mercado do Brasil: política de irrigação,
agricultura empresarial e trabalho no platô de Neópolis/Sergipe.

Evaldo Vieira – As eleições de 2002 e a vontade popular

Heribert Schmitz – Uma assistência técnica participativa para a agricultura familiar

José Castello – Literatura e jornalismo literário num mundo em fragmentos

Luciano Vasapollo – Integración europea y moderna competencia
global: la nueva redistribución territorial del dominio

Marcos Falchero Falleiros – Presépio animado

Maria de Lourdes Patrini – Vida e fatos passados a limpo

Cronos – Volume 4 – Número 1/2 – janeiro/dezembro 2003

DOSSIÊ GASTON BACHELARD

Jean-Jacques Wunenburger – O pensamento rhenano de Gaston
Bachelard: conflito ou aliança da razão e da imaginação?

Fábio Ferreira – O valor ontológico do pensamento bachelardiano

Elyana Barbosa – Gaston Bachelard e o racionalismo aplicado

Marly Bulcão – Tempo e matéria na poesia visceral de Lautréamont

Ana Laudelina Ferreira Gomes – A demiurgia da mão no cosmos poético de Sertania, de Nivaldete Ferreira

Catarina Sant’Anna – Gaston Bachelard : os índices do dramático no seio do lírico

Alvaro de Pinheiro Gouvêa – O feminino em Bachelard: A gênese do devaneio

Adailson Tavares de Macedo – A casa do sertão

Cláudia Netto do Valle – Histórias brasileiras

Maurício de C. T. Panella – País da infância imóvel

Cronos – Volume 5/6 – Número 1/2 – janeiro/dezembro – 2004/2005

DOSSIÊ SOCIOLOGIA CLÍNICA

Norma Missae Takeuti – Apresentação

Eugène Enriquez – Da solidão imposta a uma solidão solidária

Norma Missae Takeuti – O difícil exercício da alteridade

Aécio Gomes de Matos – A democracia na miséria

Vincent de Gaulejac – O âmagô da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito

Christophe Niewiadomski – Indivíduo pós-moderno, sofrimento psíquico e desafios do trabalho social

José Newton Garcia de Araújo e Maria Mercedes Merry Brito – Loucos pela rua: escolha ou contingência?

Tereza Cristina Carreteiro e Cristine M. Mattar – História de vida, subjetividade e violência conjugal

Jean Gabriel Offroy – O prenome e a identidade social: do projeto social e familiar ao projeto parental

ARTIGOS

Maria da Conceição de Almeida – Novos contextos das Ciências Sociais

Celso Frederico – O marxismo de Lucien Goldmann

Assis Brandão – As polêmicas de Bobbio com os comunistas italianos

Maria José de Rezende – Diferenciação, evolução e mudança social em Fernando de Azevedo

Marcos M. B. de Mesquita – O barroco ibero-americano: “ausência de síntese”?

Maria Célia Leonel, José Antonio Segatto – Desmandos e violência no sertão rosiano

John Lemons – Conservação e uso sustentável da biodiversidade: um portfolio de estudos de caso de regiões áridas da América Latina e do Caribe

Maria Noel Lapoujade – Los imaginarios en la construcción de la identidad latinoamericana

Soraya Fleische – Entre silêncios e esperas: uma aproximação do mundo feminino tunisiano através dos filmes de Moufida Tlatli

Márcio de Oliveira – Juscelino Kubitschek e a construção de Brasília

Alan Daniel Freire de Lacerda, Bruno Cesário de Oliveira – Patronagem e formação de coalizões: o caso da Unidade Popular no RN

Ivanaldo Santos – Da gênese à crise do Estado de bem-estar

Márcio de Lima Dantas – Valdetário Carneiro: mártir e comediante

Cronos – Volume 7 – Número 1 – janeiro/junho – 2006

DOSSIÊ POLÍTICAS PÚBLICAS

Vera Schattan Ruas P. Coelho, Ilza Araújo L. de Andrade, Mariana C. Montoya – Fóruns deliberativos: uma boa estratégia para melhorar nossas políticas sociais?

Maria do Livramento Miranda Clementino – Inovando no desenho das relações intermunicipais: o pacto territorial

Aldenôr Gomes – A gestão participativa nas políticas públicas: a experiência do Programa Fome Zero no semi-árido nordestino

Fernando Bastos – Estabelecidos e *outsiders* nas políticas de crédito: o caso do PRONAF B

Mónica Isabel Bendini, Pedro Damián Tsakoumagkos – Las tramas sociales en los procesos de modernización y globalización en los valles frutícolas del río Negro, Argentina

Lincoln Moraes de Souza – A agenda e as agendas no Brasil

ARTIGOS

Elda Rizzo de Oliveira – Comunicação mediática, modelo biomédico e curas mediúnicas

Célia Regina Congílio Borges – Ações governamentais e reestruturações produtivas no Brasil: o mito do Estado mínimo

Jean Carlo de Carvalho Costa – Sílvio Romero e a “idéia das três raças”: uma hermenêutica do nacional a partir da categoria miscigenação

Edison Bariani – Padrão e salvação: o debate Florestan Fernandes x Guerreiro Ramos

Fernando Bessa Ribeiro, Octávio Sacramento – Sexo, amor e interesse entre *gringos* e *garotas* em Natal

Marina Soler Jorge – Cultura popular, cultura erudita e cultura de massas no cinema brasileiro

Cronos – Volume 7 – Número 2 – julho/dezembro – 2006

DOSSIÊ MODERNIDADE & PÓS-MODERNIDADE: REFLEXÕES

Olgária Matos – Metrópole e angústia: acosmismo e cosmopolitismo

João Emanuel Evangelista – Teoria social e pós-modernismo: a resposta do marxismo aos enigmas teóricos contemporâneos

Michel Maffesoli – Religação imaginal

Renarde Freire Nobre – Weber e a influência do protestantismo na configuração da modernidade ocidental

Wilma de Nazaré Baía Coelho – Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores

Lúcia Leitão – Um traço, muitos riscos

Paulo Roberto Ceccarelli – As repercussões das novas organizações familiares nas relações de gênero

Maria Ruth Sousa Dantas de Araújo – Um lugar onde se situar

ARTIGOS

Benedito Nunes – Volta ao Mito na ficção brasileira

Flavio Lúcio R. Vieira – O método sem história: uma crítica da metodologia moriniana da complexidade

Edmilson Lopes Júnior – Os cangaceiros viajam de Hilux: as novas faces do crime organizado no interior do Nordeste do Brasil

Giovanni Alves – Trabalho, técnica e estranhamento: uma análise sociológica do filme “Matrix”

Maria Tereza Garcia – Violência e medo, elementos extintos no *newsmaking* do jornalismo público?

Cristiano Lima Ferraz – Repensar 1942: o SENAI frente à metamorfose do industrialismo

Cronos – Volume 8 – Número 1 – janeiro/junho – 2007

DOSSIÊ GLOBALIZAÇÕES ALTERNATIVAS

Boaventura de Sousa Santos – Os direitos humanos na zona de contacto entre globalizações rivais

José Willington Germano – Globalização contra-hegemônica, solidariedade e emancipação social

Elida Lauris – Pluralismo emancipatório? Uma abordagem a partir dos movimentos indígenas da América Latina

Norma Felicidade Lopes da Silva Valencio, Mariana Siena, Victor Marchezini e Daniela de Cunha Lopes – O desastre como desafio para construção de uma hermenêutica diatópica entre o Estado e os afetados

Cristiane do Socorro Loureiro Lima – Reinvenções necessárias no século XXI: democracia direitos humanos e instituições de segurança

Eunice Cristina do Nascimento Castro Seixas – Discursos pós-coloniais sobre a lusofonia: comparando Agualusa e Saramago

Luciana Rosa Marques – Políticas de democratização da educação: um estudo com base no pensamento de Boaventura de Sousa Santos

Débora Regina Pastana – O “Estado punitivo brasileiro” e a “democracia representativa elitista” de Boaventura de Sousa Santos

ARTIGOS

Maria Noel Lapoujade – Traduzido por *Nelson Patriota* – Ariel
e Calibã como protótipos da espécie humana

Homero de Oliveira Costa – Democracia e participação na teoria pluralista

Dacier de Barros e Silva – Fragilidades de uma sociedade: em busca de um
eu não perdido, ou os entraves do desenvolvimento nacional

Daniel Pereira Andrade – O perigo da “normalidade”: o caso Eichmann

Luciana Carlos Celestino – História da Donzela Teodora: uma narrativa de
transgressão feminina em direção ao reino da Alma Selvagem

CRONOS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN

TEMAS PARA OS PRÓXIMOS DOSSIÊS

Utopias Urbanas

Meio Ambiente e Sociedade

Narradores do Sensível
Merleau-Ponty e Lévi-Strauss 100 Anos

Estamos disponíveis para o recebimento de artigos e resenhas de acordo, ou não, com as temáticas citadas acima. Deverão ser enviados à Comissão Editorial da revista: UFRN, CCHLA. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Av. Senador Salgado Filho, 3000, Lagoa Nova – Natal/RN – CEP: 59078-970 – E-mail: cronos@cchla.ufrn.br

CRONOS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN

Ficha de Intercâmbio

SELO
STAMP

À
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
BIBLIOTECA SETORIAL
Serviço de Intercâmbio
Av. Senador Salgado Filho, 3000 - Lagoa Nova - Natal-RN - Brasil - CEP 59078-970
E-mail: cronos@cchla.ufrn.br

Remetente: _____

Sender

Endereço: _____

Address

Cidade e Estado: _____

City and State

País: _____

Country

Senhores,
Dear Sirs

Por gentileza preencham a solicitação abaixo, devolvendo-a, a fim de que não haja interrupções na remessa do próximo número de sua revista.

Please fill the request below and return it to us, so we can send you the next number of revista.

1. Recebemos e agradecemos: **Cronos, v. 8, n. 2, jul./dez. 2007.**

We have received

2. Faltam-nos: _____

We are in want of

3. Enviamos em permuta: _____

We sent you in exchange

Local e data: _____

City and date

CRONOS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN

Ficha de Assinatura

- Assinatura anual (dois fascículos): R\$ 20,00 (vinte reais)
- Números avulsos ou atrasados: R\$ 10,00 (dez reais)
- Assinatura para o exterior: US\$ 35,00 (trinta e cinco dólares)

Nome:

Profissão:

Endereço (Address):

CEP:Cidade (City):

Estado (State): País (Country):

À

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Av. Senador Salgado Filho, 3000 - Lagoa Nova - Natal/RN - Brasil - CEP 59078-970

Email: cronos@cchla.ufrn.br

Leia, assine, divulgue e remeta artigos para publicação do próximo número
Veja as normas editoriais e envie artigos inéditos

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Oficinas Gráficas da EDUFRRN
Editora da UFRN, em outubro de 2008.

SUMÁRIO

EDITORIAL

Ana Laudelina F. Gomes e Tânia Elias

DOSSIÊ ENSINO DA SOCIOLOGIA NO BRASIL

Heloísa Martins

O ensino de métodos e técnicas de pesquisa nos cursos de Ciências Sociais

Amaury Cesar Moraes

O que temos de aprender para ensinar ciências sociais?

Ileizi Fiorelli Silva

A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina

Tânia Elias

Trajetórias da Sociologia Brasileira: considerações históricas

Simone Meucci

Entre a escola nova e a oligarquia: a institucionalização da sociologia na escola normal de Pernambuco – 1929-1930

Ana Laudelina Ferreira Gomes

Notas críticas sobre as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's) para o ensino de Sociologia no Ensino Médio

ARTIGOS

Beatriz Maria Soares Pontes

Região e regionalização no contexto da globalização: a região sob diferentes óticas, no contexto do método dialético

Patrícia Alves Ramiro

Ensaio sobre a renda

Ana Paula Pereira Gomes

O Negro – Individual, coletivo, self, raça e identidade: algumas questões sobre o tornar-se negro e a auto-rejeição

Arlson Silva de Oliveira

O jardim encantado da religião chinesa sob o olhar weberiano

José Antonio Spinelli e Rubens Pinto Lyra

Capitalismo de acumulação flexível e as categorias gramscianas

ENTREVISTA

Nelson Dacio Tomazi – Entrevistado por Ana Laudelina Ferreira Gomes

Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN's)

POEMAS

João da Mata Costa

100 anos de encantamento do nosso primeiro poeta: Lourival Açucena (1827-1907)

Lourival Açucena

Marília

Eu não sei pintar o amor

RESENHAS

José Gllauco Smith Avelino de Lima

Rosa Luxemburgo ou o preço da liberdade

Nara Pessoa

A cultura como práxis