



• **pós**

Revista Brasileira  
de Pós-graduação  
em Ciências Sociais

**Vol. 19, n° 1 (2024)**

**Dossiê Ensino de Sociologia no Brasil (vol. 2):  
metodologias de ensino e formação docente**

## Editorial

A Pós – Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais é um periódico eletrônico de acesso aberto e de publicação semestral. Este periódico é destinado a divulgar e a ampliar, para estudantes e pesquisadores em geral, o campo de circulação e o debate acadêmico nas Ciências Sociais. É organizada por estudantes de pós-graduação das unidades que constituem o Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília (ICS-UnB): o Departamento de Antropologia (DAN), o Departamento de Sociologia (SOL) e o Departamento de Estudos Latino-Americanos (ELA). A Revista Pós publica textos em português, inglês e espanhol, após serem triados pela Equipe Editorial e serem encaminhados a pareceristas externos para avaliação em regime de anonimato.

### Equipe Editorial

*Miguel dos Santos Filho (Editor Chefe/ PPGAS - UnB)*  
*Rosana da Silva Pereira (Editora Chefe/ PPGSOL- UnB)*  
*Braima Sadjó (Editor Executivo/PPGSOL - UnB)*  
*Camila Vaz Correia (Editora Executiva/ PPGAS - UnB)*  
*Isabella Marques Ferreira (Editora Executiva/PPGAS - UnB)*  
*Isidoro Jacob Valia (Editor Executivo/PPGSOL - UnB)*  
*João Miguel D. de Araújo Lima (Editor Executivo/PPGSOL - UnB)*  
*Máira Honorato Marques de Santana (Editora Executiva/PPGSOL - UnB)*  
*Maria Eduarda Bonomo Vidal (Editora Executiva/PPGAS - UnB)*  
*Matheus Felipe Gomes Dias (Editor Executivo/PPGSOL - UnB)*  
*Matheus Pereira de Andrade (Editor Executivo/PPGAS - UnB)*  
*Nayra Joseane e Silva Sousa (Editora Executiva/PPGAS - UnB)*  
*Samara Livia Araújo Teixeira (Editora Executiva/PPGAS - UnB)*  
*Thais Fonseca Cruz (Editora Executiva/PPGAS - UnB)*

### Conselho Consultivo

*Alberto Fidalgo Castro (UCM/Espanha);*  
*Amurabi Oliveira (UFPE);*  
*Ana Cláudia Rodrigues da Silva (UFPE);*  
*Ana Gretel Echazú Böschemeier (UFRN);*  
*Edna Ferreira Alencar (UFPA);*  
*Felipe Sotto Maior Cruz Tuxá (UNEB);*  
*Florêncio Almeida Vaz Filho (UFOPA);*  
*Francilene dos Santos Rodrigues (UFRR);*  
*Francirosy Campos Barbosa (USP);*  
*Guilherme Silva de Almeida (UFRJ);*  
*Gersem Baniwa José dos Santos Luciano (UnB);*  
*Hans Carrillo Guach (UFG);*  
*Jaqueline Gomes de Jesus (IFRJ);*  
*Lidiane Rodrigues (UFSCAR);*  
*Ludmila Costhek Abílio (Unicamp);*  
*Messias Moreira Basques Junior (Harvard/EUA);*  
*Patrícia Alexandra Godinho Gomes (UFBA);*  
*Raphael Lana Seabra (UnB);*  
*Rosamaria Giatti Carneiro (UnB);*  
*Vera Regina Rodrigues da Silva (Unilab/CE).*

# **Dossiê Ensino de Sociologia no Brasil (vol. 2): metodologias de ensino e formação docente**

## **Organizador**

*Marcelo Cigales (UnB)*

## **Editoração**

*Miguel dos Santos Filho (UnB)*

*Rosana da Silva Pereira (UnB)*

## **Capa e Diagramação**

*Fabio Monteiro de Moraes (UFAL)*

## **Revisão**

*Isadora Abreu Rodrigues*

## **Autores do Dossiê**

*Vinicius Carvalho Lima (IFRJ)*

*Francisca Marcia Gabrielle Alves Freitas (PROFSOCIO/UFC)*

*Francisco Willams Ribeiro Lopes (UFC)*

*Bruna Muniz da Silva (UFC)*

*Irapuan Peixoto Lima Filho (UFC)*

*Beatriz Amorim de Barros (PPGSOL/UnB)*

*Beatriz Azevedo Borges (UFBA)*

*Daniel de Menezes Soglia (UFBA)*

## **Autores dos Artigos**

*Renan da Silva Souza (UFRN)*

*Rafael de Almeida Andrade (UNESP)*

*Weslei Estradiote Rodrigues (USP)*

*Marcello Giovanni Pocai Stella (USP)*

*Edergênio Negreiros Vieira (UnB)*

## **Autores das Resenhas**

*Israel Martins Araújo (UnB)*

*Wanderson José Francisco Gomes (UFS)*

*Marina Puzzilli Comin (UnB)*

*Natanael de Freitas Silva (UFRRJ)*

*Valentina Calado Pompermaier (UnB)*

### **Nominata de pareceristas**

*Alberto Luis Araújo Silva Filho (UnB)*

*Antonio Alberto Brunetta (UFSC)*

*Caio Fábio Sampaio Porto (UnB)*

*Daniel Alves (UFCAT)*

*Daniela Felix Martins (UnB)*

*Dirce Djanira Pacheco e Zan (UNICAMP)*

*Gláucia Maria Tinoco Barbosa (UNIFAP)*

*Ismael Silva dos Santos (UnB)*

*Jesus Marmanillo Pereira (UFPB)*

*José Raimundo dos Santos (UFRB)*

*Juremir Machado da Silva (PUCRS)*

*Marcus Bernardes de Oliveira Silveira (UFSC)*

*Mariana Batista dos Santos (UFF)*

*Matheus Silva Freitas (UFMG)*

*Rodrigo Augusto Lima de Medeiros (Uni-CEUB)*

*Sandro Martins de Almeida Santos (UFRR)*

*Sara Esther Dias Zarucki Tabac (UNIFAL)*

*Thiago Ingrassia Pereira (UFFS)*

*Wellington Pereira Santos (UFBA)*

*Wesley Vaz Oliveira (UNICAMP)*

*Zuleika de Paula Bueno (UEM)*

### **Contato**

*E-mail: [revistaposunb@gmail.com](mailto:revistaposunb@gmail.com)*

*Site: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/index>*

*Instagram: @revistaposunb*

*Universidade de Brasília - UnB*

*Instituto de Ciências Sociais - ICS*

*Campus Darcy Ribeiro - Edifício do ICS, CEP 70910-900, Brasília-DF, Brasil*

## Sumário

### DOSSIÊ - ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL (VOL. 2): METODOLOGIAS DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

#### APRESENTAÇÃO .....7

1. O Ensino de Sociologia se “descola” da escola: o surgimento das graduações e da pós-graduação em Ciências Sociais no Rio de Janeiro e em São Paulo e seu impacto na Sociologia escolar (1930-1942) ..... 12

2. Quando a cidade se torna sala de aula: o ensino de Sociologia para além dos muros da escola .....40

3. “Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica .....60

4. O que temos pesquisado sobre o Pibid Sociologia no Brasil: um levantamento preliminar .....88

5. O ensino de Sociologia no estágio supervisionado docente obrigatório: a fotografia como ferramenta pedagógica ..... 107

#### ARTIGOS

1. Michel Maffesoli e a pós-modernidade .....128

2. O jovem Lukács: um grito contra a alienação .....145

3. O transnacional como vetor da análise sociológica: um levantamento da presença da escala global na produção nacional recente .....166

4. É hora de recontar os corpos: encruzilhada de enunciações subalternizadas, uma breve introdução ao problema da violência de Estado perpassado pelas questões de raça, classe e gênero no Brasil .....189

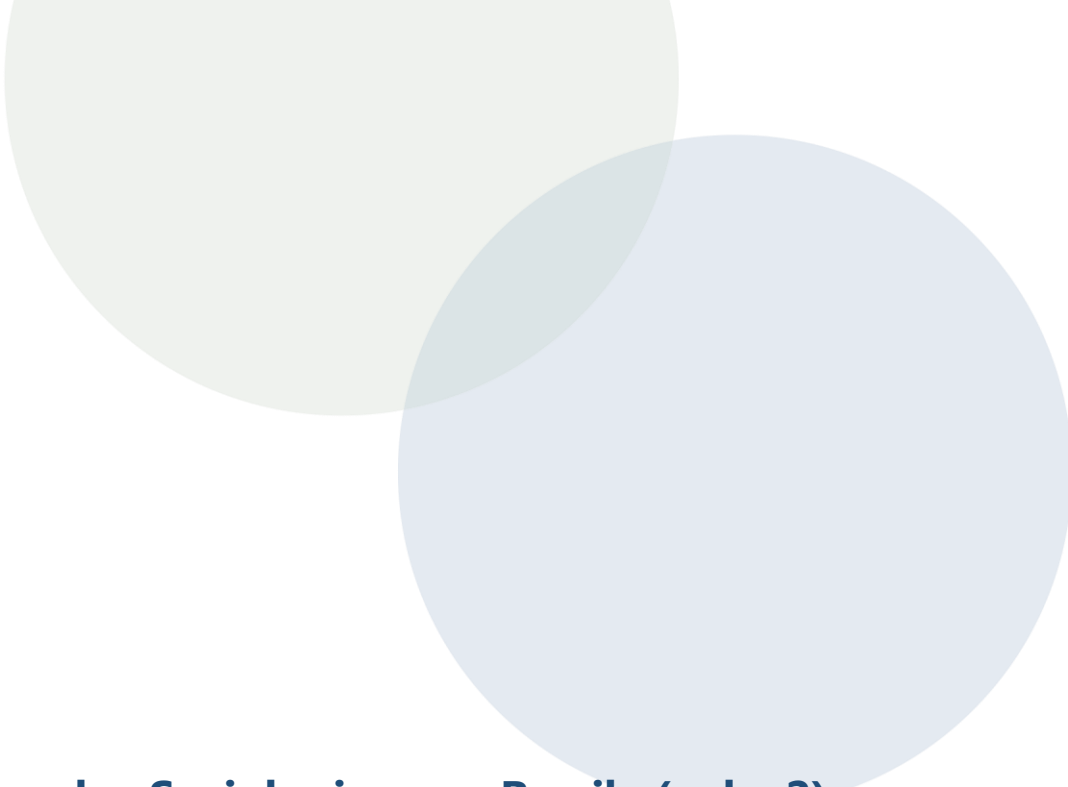
#### RESENHAS

1. DI DEUS, Eduardo. A dança das facas: trabalho e técnica em seringais paulistas. Brasília: Editora UnB, 2022 .....212

2. BAKER, Z.; LAW, T.; VARDY, M.; ZEHR, S. (Eds.). Climate, Science and Society: A Primer. Londres; Nova York: Taylor & Francis, 2023, p. 342 .....216

3. SILVA, Kelly, PALMER, Lisa, CUNHA, Teresa. Economic Diversity in Contemporary Timor-Leste. Leiden University Press, 2023.....221

4. **GODOI, Rodolfo.** Pesquisa de Mapeamento de artistas transformistas no Distrito Federal e Entorno. 1. ed. Brasília: Distrito Drag; Instituto LGBTQ+, 2022 .....226
5. **TONIOL, Rodrigo; FLEISCHER, Soraya (orgs).** E quando a limonada antropológica azeda? 1. ed. Porto Alegre: Zouk, 2023 .....230



**Dossiê Ensino de Sociologia no Brasil (vol. 2):  
metodologias de ensino e formação docente**

**Organizador:**

*Marcelo Cigales (UnB)*

## Ensino de Sociologia no Brasil, vol. 2: metodologias de ensino e formação docente | Apresentação

*Marcelo Cigales<sup>1</sup>*

ORCID: 0000-0002-4320-5941

*Miguel dos Santos Filho<sup>2</sup>*

ORCID: 0000-0002-7846-2526

*Rosana da Silva Pereira<sup>3</sup>*

ORCID: 0000-0002-3209-4457

O segundo volume do Dossiê Ensino de Sociologia no Brasil, publicado pela Pós - Revista Brasiliense de Pós-graduação em Ciências Sociais dá continuidade na divulgação de artigos voltados a discutir temas que se apresentam nesse espaço de pesquisa no contexto brasileiro, com ênfase nas metodologias de ensino e formação docente. Na apresentação do primeiro volume (Cigales, Santos Filho e Pereira, 2023) discutimos as configurações históricas e o engajamento político ao redor do campo do ensino de Sociologia, já que esse espaço é constituído por diferentes agentes, instituições e formas de legitimação, seja a partir das publicações (artigos, dossiês, livros-coletâneas, eventos acadêmicos, entre outros), seja pelo engajamento de uma comunidade de professores(as) por meio de associações científicas e profissionais como a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS). Assim, buscando dar continuidade a esse debate, nesta segunda apresentação, voltamos nossa atenção para duas questões: a) a construção de uma agenda de pesquisa sobre o ensino de Sociologia, pensando na necessidade de uma educação sociológica no atual cenário da "sociedade de risco"; b) na apresentação dos trabalhos que compõem esse dossiê, grande parte deles focados nos avanços metodológicos alcançados pela sociologia escolar nos últimos anos.

Falar de uma agenda de pesquisa é estar atento(a) às dinâmicas sociais mais amplas que são atravessadas pelos problemas sociais e políticos da sociedade brasileira e mundial, mas também avaliar, a partir das condições objetivas de produção do conhecimento sociológico, a potência da sociologia como disciplina escolar para responder algumas dessas questões. Nos últimos anos temos enfrentado uma série de problemas sociais como a pandemia de Covid-19



<sup>1</sup> Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Professor visitante da Universidade de Buenos Aires, com bolsa CAPES-PrInt. Coordenador do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez (LELIA/UnB).

<sup>2</sup> Doutorando em Antropologia Social pela Universidade de Brasília e professor de Sociologia na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). E-mail: miguel.antonio1993@gmail.com

<sup>3</sup> Doutoranda em Sociologia pela Universidade de Brasília. E-mail: silvarosanasociais@gmail.com.



e as catástrofes climáticas agravadas pelo aquecimento global, dado as mudanças na atmosfera do planeta impulsionada pelas dinâmicas produtivas do capitalismo industrial. Em escala nacional, temos observado variações climáticas extremas como as secas na região Amazônica em 2023 e as enchentes que destruíram cidades inteiras no Rio Grande do Sul em 2024, afetando a vida de milhões de pessoas, em sua maioria grupos sociais historicamente vulnerabilizados.

Esses acontecimentos sociais e ambientais não passaram despercebidos pela agenda de pesquisa das Ciências Sociais contemporâneas. Pelo menos desde os anos 1980, diversos pesquisadores vem se dedicando a uma Sociologia do Risco (Beck, 2010; Giddens, Scott, Beck, 2012) que evidenciam as consequências da modernidade e da globalização na produção dos riscos sociais do Antropoceno (Latour, 2020), atravessado pelo afrouxamento das regulamentações governamentais, da exploração das desigualdades sociais, do colapso ecológico, do negacionismo científico e climático, da ascensão do populismo na era da pós-verdade etc.

Se por um lado, a agenda de pesquisa das Ciências Sociais no país tem sido impulsionada a pensar as desigualdades sociais de forma interseccional, observando as dinâmicas de raça, gênero e classe, mas também outras como as territoriais, etárias, étnicas, que tem sido objeto de reflexão pedagógica por parte do ensino da Sociologia na escola (Bodart, Honorato e Marques, 2024; Bento dos Santos, 2024), por outro, somos levados a refletir sobre a necessidade de lutar pela implementação de uma educação pública de qualidade, cada vez mais atacada pelos governos neoliberais e de direita, que no caso brasileiro, insistem em implementar uma Reforma do Ensino Médio "antisociológica", pois compreende o mundo social apenas a partir da lógica discursiva do capital, do esforço individual e meritocrático, sem conectar com as estruturas históricas, sociais e culturais que explicam qualquer trajetória e possibilidade de existência individual e coletiva dentro do mundo social.

Assim, nos questionamos, como o ensino de Sociologia tem re(existido) e qual seu papel nessa sociedade contemporânea, atravessada por tantos desafios? Sabemos que a partir dos anos 1980, com a redemocratização do país, o ensino da Sociologia se vinculou, sobretudo, a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho, visão apregoada pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), e em grande medida pelos discursos parlamentares em favor da aprovação da Lei 11.684 de 2008, que tornou o ensino da Sociologia obrigatória no Ensino Médio (Azevedo, 2014; Gesteira, 2018). Outras visões se somam a essas, como a do conceito de "Imaginação Sociológica" de Wright Mills (1965), ou dos princípios epistemológicos da "desnaturalização e do estranhamento" proposta pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio da área de Sociologia (Brasil, 2008), ou ainda de uma revisão crítica desses conceitos a partir de uma proposta que vise a aquisição de um olhar figuracional da realidade social (Bodart, 2021).

Tais sentidos pedagógicas para o ensino de Sociologia, por um lado, refletem o amadurecimento do que esse saber escolar pode oferecer para as gerações que acessam o ensino formal, mas por outro, também nos fazem pensar nas diversas barreiras objetivas que impedem o alcance desse conhecimento no contexto escolar: o desinvestimento na educação, o aumento cada vez maior de professores em contrato temporário, a ausência de professores formados na sua área de conhecimento lecionando as disciplinas escolares e o ataque à educação e a ciência nos governos marcados pelo populismo de direita, são apenas alguns exemplos desses fatores (Oliveira e Fernández, 2024).

Em síntese, pensar sociologicamente o papel da sociologia na escola é fazer esse exercício dialético entre o que existe de fato e o que poderia existir se houvesse melhores condições da agência docente da disciplina na escola. É também pensar que talvez não baste uma disciplina para ensinar a pensar sociologicamente, mas é preciso uma educação movimentada pelo pensamento sociológico. Talvez, se quisermos adiarmos o fim do mundo (Krenak, 2019) teremos cada vez mais que ensinar e aprender sociologia para reconhecer o “[...] universalismo inerente ao pensamento científico e o relativismo ensinado pelas ciências humanas, atentas à pluralidade dos modos de vida, dos saberes e das sensibilidades culturais” (Bourdieu, 2019, p. 239).

Pensamos que tais reflexões poderão atravessar a agenda de pesquisa do ensino de Sociologia, pois todo o processo pedagógico precede uma intencionalidade educativa. Assim, os artigos presentes neste dossiê nos apresentam diversos avanços metodológicos sobre os processos de ensino e aprendizagem do pensamento sociológico na escola. Desde o uso de recursos audiovisuais, fotográficos até discussões sobre o estágio obrigatório supervisionado, os programas de iniciação à docência e os processos históricos da disciplina são temas que ocupam a comunidade acadêmica e científica. Passamos adiante a detalhar melhor cada uma das contribuições que integram este dossiê.

O primeiro artigo, de autoria de Vinícius Carvalho Lima (professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro), intitulado “O Ensino de Sociologia se “se descola” da escola: o surgimento das graduações e da pós-graduação em Ciências Sociais no Rio de Janeiro e São Paulo e seu impacto na sociologia escolar (1930-1942)”, analisa a história do ensino de Sociologia na região Sudeste, focando especificamente em São Paulo, com a Universidade de São Paulo (USP) e a Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), e no Rio de Janeiro, com a Universidade do Distrito Federal (UDF). Se tratando de uma pesquisa de caráter exploratório que utiliza a análise bibliográfica sobre a história das disciplinas escolares, o autor evidencia a consolidação escolar da Sociologia entre os anos de 1930 e 1942 e também

apresenta a relevância das atuações das graduações e pós-graduações para a institucionalização das Ciências Sociais no país.

O segundo artigo, intitulado “Quando a cidade se torna sala de aula: o ensino de Sociologia para além dos muros da escola”, de autoria da professora Francisca Marcia Gabrielle Alves Freitas (professora da Rede Pública no Ceará) e do professor Francisco Willams Ribeiro Lopes (professor da Universidade Federal do Ceará), apresentam uma intervenção denominada “Rolê Sociológico” em turmas de ensino médio. A intervenção foi realizada em Canindé, no estado do Ceará, utilizando uma metodologia nomeada de Sociologia Local, a partir da qual os autores discutem a potencialidade da cidade para o desenvolvimento da análise sociológica.

O terceiro artigo, de autoria de Bruna Muniz da Silva (professora na Secretaria de Educação do Estado Ceará) e Irapuan Peixoto Filho (professor na Universidade Federal do Ceará), intitulado “Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica”, apresenta a experiência docente em escolas públicas da Região Metropolitana de Fortaleza, no Ceará, na qual foi desenvolvida uma sequência didática para abordar a categoria “juventude” através da música; além disso foi realizada uma pesquisa com jovens por meio da aplicação de questionários e grupos focais, dando margem a um fértil campo de discussões e reflexões.

O quarto artigo, intitulado “O que temos pesquisado sobre o Pibid Sociologia no Brasil: um levantamento preliminar”, da autora Beatriz Amorim de Barros (mestranda em Sociologia pela UnB), reflete sobre as produções acadêmicas no campo das ciências sociais acerca do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Sociologia, apresentando um estado da arte sobre o tema. A pesquisa apresenta uma revisão de artigos científicos que abordam a temática, abordando a formação no ensino de Sociologia no contexto brasileiro e discorrendo sobre as potencialidades de aprimoramento da política pública de iniciação à docência.

O quinto artigo, de autoria de Beatriz Azevedo Borges (mestranda em Ciências Sociais) e Daniel de Menezes Soglia (mestrando em Antropologia), intitulado “O ensino de Sociologia no estágio supervisionado docente obrigatório: a fotografia como ferramenta pedagógica”, analisa experiências sobre o estágio supervisionado docente no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia. Realizado no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, em Salvador-Bahia, em 2022, o estágio obrigatório utiliza a fotografia como um instrumento metodológico-pedagógico importante para o fomento da criticidade na análise da realidade social.

Agradecemos ao conjunto de autores(as) e avaliadores(as) que tornaram esse número possível. Desejamos a todos(as) uma boa leitura!

## Referências bibliográficas

AZEVEDO, Gustavo Cravo. *Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)*. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal Fluminense. 2014.

BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2011.

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. *Latitude*, Maceió-AL, Brasil, v. 14, n. Esp., p. 139–160, 2021.

BODART, Cristiano das Neves, HONORATO, Maíra Marques de Santana; MORAES, Fabio Monteiro de. Apresentação do dossiê Raça, gênero e Ensino de Ciências Sociais/Sociologia. *Revista Café Com Sociologia*, 13(1), 1–4. 2024. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/1488>

BOURDIEU, Pierre. Proposições para o ensino do futuro: Relatório do Collège de France (1985). In: VALLE, Ione Ribeiro; SOULIÉ, Charles. (Orgs.). Pierre Bourdieu: uma sociologia ambiciosa da Educação. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 235-266, 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1996.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio-Sociologia*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CIGALES, Marcelo; Dos Santos Filho, Miguel; PEREIRA, Rosana da Silva. Dossiê - Ensino de Sociologia no Brasil (vol. 1): Apresentação. *Pós - Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais*, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 1–6, 2024.

GIDDENS, Anthony; Scott, Lash; Beck, Ulrich. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Unesp, 2012.

GESTEIRA, Beatriz Muniz. Os discursos ideológicos sobre a inclusão da sociologia nas tramitações dos projetos de lei 3. 178/1997 e 1. 641/2003. In: MAÇAIRA, Julia; FRAGA, Alexandre (Orgs.). *Saberes e práticas do ensino de sociologia*. Rio de Janeiro: Autografia, 2018, p. 135-161.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LATOUR, Bruno. *Onde aterrar - como se orientar politicamente no Antropoceno*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

OLIVEIRA, Amurabi; FERNÁNDEZ, Antoni Santisteban. (2024). A ascensão dos populismos e a crise democrática: desafios para o ensino das ciências humanas e sociais hoje. *Acta Scientiarum. Education*, 46(1), e70525. Epub 01 de dezembro de 2023. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v46i1.70525>

SANTOS, Luane Bento dos. Intelectuais negras no ensino de Sociologia: agências negras na sala de aula. *Cadernos Da Associação Brasileira De Ensino De Ciências Sociais*, 7(2), 47–63. 2024. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/477>



## O Ensino de Sociologia se “descola” da escola: o surgimento das graduações e da pós-graduação em Ciências Sociais no Rio de Janeiro e em São Paulo e seu impacto na Sociologia escolar (1930-1942)

*Sociology Teaching is “detached” from school: the emergence of undergraduate and postgraduate courses in Social Sciences in Rio de Janeiro and São Paulo and its impact on school sociology (1930-1942)*

*La enseñanza de la sociología está “desligada” de la escuela: el surgimiento de las carreras de grado y posgrado en Ciencias Sociales en Río de Janeiro y São Paulo y su impacto en la sociología escolar (1930-1942)*

Vinícius Carvalho Lima<sup>1</sup>  
ORCID: 0000-0002-0123-8593

### Resumo

Este artigo analisa o surgimento da disciplina Sociologia a partir do processo de sistematização do conhecimento sociológico no Rio de Janeiro e em São Paulo, capturando, assim, os sentidos assumidos a partir de sua efetiva implementação na década de 1930. O artigo também explora sua consolidação no currículo escolar e a posterior saída da escola, indagando por que as sociologias escolar e acadêmica perdem o fio que as conectara na década de 1930. A investigação consiste no olhar acerca da institucionalização das Ciências Sociais – tendo como enfoque principal a sua consolidação escolar e acadêmica – para investigar o processo de descolamento entre elas no período 1930-1942. Nos dedicaremos a pensar a história do Ensino de Sociologia na região sudeste, em específico São Paulo, com a Universidade de São Paulo (USP) e a Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), e Rio de Janeiro, com a Universidade do Distrito Federal (UDF), e sua relevância para institucionalizar o Ensino de Sociologia na graduação e pós-graduação brasileiras. Partimos da hipótese de que estes entes foram relevantes para a institucionalizar o Ensino de Sociologia no país, uma vez que observamos um esforço sistemático de criar as “regras” do campo acadêmico, embora reconheçamos que tais instituições não podem ser lidas como representativas de todo o cenário nacional, dada a vasta e diversificada forma de inserção do ensino da disciplina no país. As fontes remetem a uma análise bibliográfica

---

<sup>1</sup> Professor de Sociologia do quadro permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), graduado e licenciado em Ciências Sociais (IFCS), especialista em Ensino de Sociologia (FE) e mestre em Planejamento Urbano e Regional (IPPUR), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutor em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Integra a pós-graduação em Educação em Direitos Humanos (PEDH/IFRJ) e, como pesquisador, o Grupo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação (GIPPEd). Atualmente, realiza estágio de pós-doutorado no Pós-graduação em Sociologia da Universidade de Brasília (UnB) sob supervisão do Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales e compõe o Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez na mesma universidade. Tem experiência em pesquisa nas áreas Ensino de Sociologia e Sociologia urbana, atuando nas seguintes temáticas: Ensino de Sociologia, História e institucionalização da Sociologia no Brasil, juventude, direitos humanos, ensino integrado e movimentos sociais. E-mail: vini-cius.lima@ifrj.edu.br.



sobre os estudos da história das disciplinas escolares, realizados no âmbito de um estudo de doutoramento do qual este artigo é originado. Em suma, investigamos relação estabelecida entre a Sociologia escolar e a sua ciência de origem no Brasil e alguns dos rebatimentos desta no período recortado.

**Palavras-chave:** ensino de sociologia, universidade, escola, graduação, pós-graduação.

### **Abstract**

This article aims to analyze the emergence of the discipline Sociology from the process of systematization of sociological knowledge in Rio de Janeiro and São Paulo, thus capturing the meanings assumed from its effective implementation in the 1930s. The article explores its consolidation in the curriculum school and later leaving school, asking why school and academic sociologies lose the thread that connected them in the 1930s. The investigation consists of looking at the institutionalization of Social Sciences - with its main focus on its school and academic consolidation - to investigate the detachment process between them in the period 1930-1942. We will dedicate ourselves to thinking about the history of Sociology Teaching in the southeast region, specifically in São Paulo with the University of São Paulo (USP) and the Free School of Sociology and Politics (ELSP), and Rio de Janeiro with the University of the Federal District (UDF), and its relevance for institutionalizing the teaching of Sociology in Brazilian undergraduate and postgraduate courses. We start from the hypothesis that these entities were relevant to institutionalize the Teaching of Sociology in the country, since we observed a systematic effort to create the "rules" of the academic field, although we recognize that such institutions cannot be read as representative of the entire scenario. national, given the vast and diverse way in which the subject is taught in the country. The sources refer to a bibliographical analysis of studies on the history of school subjects, carried out within the scope of a doctoral study from which this article originates, we investigated the relationship established between school Sociology and its science of origin in Brazil and some of its repercussions in the period covered.

**Keywords:** sociology teaching, university, school, undergraduate, graduate.

### **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo analizar el surgimiento de la disciplina Sociología a partir del proceso de sistematización del conocimiento sociológico en Río de Janeiro y São Paulo, capturando así los significados asumidos a partir de su implementación efectiva en la década de 1930. El artículo explora su consolidación en el currículo escolar y abandono posterior de la escuela, preguntándose por qué las sociologías escolar y académica pierden el hilo que las unía en los años 1930. La investigación consiste en mirar la institucionalización de las Ciencias Sociales - con su foco principal en su consolidación escolar y académica - para indagar en el proceso de desvinculación entre ellas. en el período 1930-1942. Nos dedicaremos a pensar la historia de la

Enseñanza de la Sociología en la región sureste, específicamente en São Paulo con la Universidad de São Paulo (USP) y la Escuela Libre de Sociología y Política (ELSP), y en Río de Janeiro con la Universidad de Distrito Federal (UDF), y su relevancia para la institucionalización de la enseñanza de la Sociología en las carreras brasileñas de pregrado y posgrado. Partimos de la hipótesis de que estas entidades fueron relevantes para institucionalizar la Enseñanza de la Sociología en el país, ya que observamos un esfuerzo sistemático por crear las "reglas" del campo académico, aunque reconocemos que tales instituciones no pueden leerse como representativas del todo el escenario nacional, dada la amplia y diversa forma en que se imparte la materia en el país. Las fuentes remiten a un análisis bibliográfico de estudios sobre la historia de las materias escolares, realizado en el ámbito de un estudio doctoral del que surge este artículo. origina, investigamos la relación que se establece entre la Sociología escolar y su ciencia de origen en Brasil y algunas de sus repercusiones en el período cubierto.

**Palabras clave:** enseñanza de sociología, universidad, escuela, pregrado, posgrado

## 1. Introdução: O Ensino de Sociologia entra e sai de cena

Nas primeiras décadas do século XXI, o subcampo de pesquisas sobre o Ensino de Sociologia tem sido responsável por iniciar um renovado processo de investigação do processo de institucionalização da disciplina no Brasil. Faz isto, entre outros instrumentos, retomando e recuperando temáticas e processos ainda pouco explorados da implementação da disciplina no currículo escolar no século XX. Essa retomada se dá, primordialmente, pela consideração e pela análise da produção antes do “corte” entre o período considerado “pré-científico” (século XIX até a década de 1930) e o período “científico” da disciplina (1930 em diante), trazendo para o centro do debate a reflexão sobre a produção de ideias sociológicas – mesmo aquelas que não foram produzidas no ambiente acadêmico.

Este artigo se filia a esta inflexão teórica e pretendemos analisar o surgimento da disciplina a partir do processo de sistematização do conhecimento sociológico e de sua efetiva implementação na década de 1930, sua consolidação escolar, sua saída da escola, e, primordialmente, porque as *sociologias* escolar e acadêmica perdem o fio que as tornara próximas neste período.

A temática principal deste artigo, originado de um estudo de doutoramento (Lima, 2020), consiste na investigação da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro e em São Paulo, tendo como enfoque principal a sua presença escolar e acadêmica para investigar o processo de *descolamento* entre essas duas *sociologias* (Lima, 2020). Para tanto, nos interessa analisar a relação – no período 1930-1942 – entre os momentos de reconhecimento institucional da disciplina no currículo escolar, sua posterior retirada do mesmo e sua institucionalização acadêmica.



Definimos como *descolamento* o processo no qual sentidos, práticas e orientação da disciplina voltados ao espaço escolar tornaram-se sentidos, práticas e orientação voltados à Sociologia científica e ao espaço universitário. Pretendemos analisar este processo por meio da constituição das bases que marcaram a presença da disciplina na escola em oposição à conformação de um discurso científico posterior. Entre outras palavras, uma vez que a Sociologia se constitui como disciplina escolar e/ou acadêmica, seu objetivo era ensinar/disciplinar/formar quem? Para quê? Onde? A partir da inserção em quais diretrizes?

Por isso, nossa intenção não é comparar os sentidos atribuídos à disciplina nas décadas escolhidas para análise, mas pensar a construção destes no período, acompanhando a formulação das ideias, bem como acompanhar alguns dos movimentos/processos de formação profissional-chaves da comunidade intelectual. Temos a dimensão que discutir os rumos da Sociologia na escola, graduação e pós-graduação significa pensar seu processo de institucionalização, e este nos leva a diferentes caminhos interpretativos e delimitações históricas, embora exista consenso que os anos 1930 e 1940 cumprem papel crucial nesta trajetória.

Os anos 1930 são considerados profícuos nas Ciências Sociais, já que foi nesta década em que de fato se iniciaram os debates sobre o Ensino de Sociologia, motivados pela intensa produção bibliográfica de manuais dedicados ao ensino secundário, da “Revista Sociologia: Didática e Científica”, a publicação das obras clássicas dos chamados “intérpretes” do Brasil e pelo fato que, nesta época, a disciplina ocupava um lugar central no país, que articulava três ideais: o da ciência, o da modernidade e o da educação.

Para termos uma ideia inicial, as propostas de inclusão da Sociologia como disciplina nos sistemas educacionais brasileiros datam do final do século XIX (Bodart; Cigales, 2021). No entanto, somente em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, a disciplina foi incluída no Ensino Secundário e nas Escolas Normais de Recife e do Rio de Janeiro. Neste mesmo ano também foi introduzida no currículo do Colégio Pedro II, dando início a um processo de nacionalização. Na reforma Francisco Campos de 1931, ela permaneceu nos cursos complementares e, em 1942, foi retirada pela reforma Gustavo Capanema, e só retornou aos bancos escolares em 2008 por força da Lei nº 11.684.

Essa recuperação histórica “relâmpago” da trajetória da disciplina nos mostra que estamos há quase um século da efetiva entrada da disciplina na educação brasileira. No entanto, tirando períodos específicos da história das Ciências Sociais no Brasil, o Ensino de Sociologia escolar constituiu um objeto científico oculto, com poucos debates e relativa invisibilidade pelo menos até os anos 2000.

Esse fenômeno certamente teve implicações que não foram ainda avaliadas nos estudos sobre a Sociologia no Brasil. Sobretudo, porque as interpretações sobre o surgimento da disciplina no nosso país foram realizadas, inicialmente, a partir de vieses que privilegiaram a histórica acadêmica e/ou científica da disciplina (Miceli, 1989), o que acabou por marginalizar aquelas produções que teriam sido geradas fora desses padrões e lógicas.

Nesse sentido, o próprio campo de pesquisas no Ensino de Sociologia tem sido responsável, principalmente a partir de 2008, por iniciar um renovado processo de investigação do processo de institucionalização da disciplina, trazendo para o centro do debate a reflexão sobre a produção de ideias sociológicas – mesmo aquelas que não foram produzidas no ambiente acadêmico.

Isto é o que motiva a escrita deste artigo: ir além da interpretação já consolidada sobre a presença da disciplina no secundário, a partir da tese de sua presença intermitente (Machado, 1987), mas considerar que os períodos estudados, especialmente o período compreendido entre 1931 e 1942, como não monolíticos, mas como expressão dos debates em torno da institucionalização da disciplina.

Sendo assim, embora sua entrada efetiva no secundário seja nos anos 1920, não há registros suficientes sobre a abrangência da aplicação da disciplina, tampouco existem evidências plenamente corretas acerca de quantos alunos, professores, escolas e estados tiveram efetivo contato e/ou aplicaram a disciplina. Neste cenário, ainda podemos apontar a inexistência de cursos superiores que formassem exclusivamente professores de Sociologia, fazendo com que profissionais de outras áreas assumissem a disciplina nas escolas.

Com efeito, a Sociologia estava garantida naquele espaço, mas nos perguntamos com qual caráter/abordagem. Nos parece que a disciplina no período, em termos curriculares, corroborava com o regime varguista e com a visão dos ministros que ocuparam a pasta educacional. Tendo em vista que a disciplina não tem um sentido contido nela mesma, mas que estes são disputados socialmente, não há como escapar da interpretação de que a presença da disciplina na escola nesse período reforçou ideais nacionalistas, além de uma concepção educacional calcada na “moral e cívica”, e sua “função” também é demarcada como um saber necessário para a entrada nos cursos superiores.

Sociologia não significava, portanto, necessariamente, produção de ciência, questionamento acerca da realidade e da investigação dos problemas sociais brasileiros, mas uma ferramenta para reprodução das desigualdades no campo educacional, à medida que está presente na escola, mas como saber restrito e destinado aos estudantes que chegassem aos cursos

complementares, num modelo em que o próprio acesso ao ensino secundário neste período se mostrava restrito.

Embora o debate sobre o Ensino de Sociologia floresça e a disciplina continue no currículo escolar na década de 1930 pelo efeito da Reforma Campos, acreditamos que este adquira novo sentido na década de 1940, isto porque a década começa com um forte golpe. Em 1942, a Reforma Gustavo Capanema excluiu a Sociologia das escolas, restringindo-a aos cursos normais e aos primeiros de graduação em Ciências Sociais criados ainda na década de 1930.

Essa retirada da Sociologia do currículo escolar, como deixa evidente Schwartzman (2000), representou o pacto bem-sucedido entre o Ministério da Educação e a Igreja Católica. Práticas como as propostas pelo movimento da Escola Nova de ensino, gestadas ainda nos anos 1930, voltado para construção autônoma dos estudantes, deveriam ser rechaçados, e isto incluía o Ensino de Sociologia.

Neste contexto, a disciplina, em face escolar, aparecia como uma maneira de interpretar/compreender racionalmente a história e auxiliar a ruptura brasileira com o seu passado. Seu ensino, nas escolas do secundário, foi encarado como um instrumento para elevar o nível intelectual das grandes massas (Fernandes, 1976) e um efetivo instrumento de mudança social e democratização da sociedade brasileira, pois produziria respostas aos problemas sociais existentes. O debate acerca do Ensino de Sociologia se inscreveu num objetivo político de reforma social e de democratização da sociedade brasileira, embora, na prática, seu currículo e materiais didáticos apresentassem uma visão distante desse objetivo.

A partir da criação das faculdades e dos cursos de Ciências Sociais<sup>2</sup>, inaugurou-se a era da produção científica, do amadurecimento e do desenvolvimento da disciplina no nosso território, período no qual os estudos teriam adquirido tom científico dando início à fase moderna da Sociologia brasileira.

Terá início, portanto, o processo de institucionalização da Sociologia no campo acadêmico. Elide Rugai Bastos (1998), por exemplo, localiza o início deste processo com a obra “Casa Grande & Senzala”, de Gilberto Freyre, que representaria “um ponto de inflexão, o fechamento de um ciclo: marca o momento em que a teoria social deixa de se apresentar como manifestação dispersa e surge como um sistema: a Sociologia” (Bastos, 1998, p. 146). Esse fato ilustraria “o abandono do discurso jurídico” e a “incorporação do discurso sociológico”, de

---

<sup>2</sup> Na Escola Livre de Sociologia e Política, em 1933, na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro, ambas em 1934.

forma que a “metamorfose do jurídico ao sociológico é o componente fundamental do processo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil” (Bastos, 1998, p. 146).

Outro que vê esse amadurecimento da teoria sociológica em outro período é Renato Ortiz (2002), que delimita esse processo na emergência da geração de sociólogos da USP na década de 1940, quando a Sociologia emerge como “ciência”, ou quando o trabalho intelectual passa a ser pautado por normas, valores e ideais do saber científico.

Este será o recorte da nossa pesquisa do ponto de vista da Sociologia acadêmica. Ao concentrar a nossa análise na região Sudeste, incluímos a hipótese de que o modelo de Ciências Sociais produzido nessa região tem influência nas formas de institucionalização da Sociologia no país, dado que parte significativa dos quadros universitários na área são advindos dessa região. No entanto, temos consciência que esta região não representa, sozinha, “a” história do Ensino de Sociologia no Brasil, inclusive a literatura histórica – como nos trabalhos de Trindade (2018) – indicam que se trata de “uma” parte dessa história. No entanto, nos parece que o peso da consolidação da ideia de pesquisa e do recorte científico ganha seus contornos iniciais nessas instituições e, então, se espalha para outros centros acadêmicos do país.

Por um lado, esse processo teria significado “uma ruptura em relação ao senso comum, o discurso dos juristas, jornalistas e críticos literários”, já por outro, “um distanciamento em relação à aplicação imediata do método sociológico para a resolução dos problemas sociais: uma crítica de sua utilidade” (Ortiz, 2002, p.182). Como explicam Segatto e Bariani (2010), a Sociologia passa a ser considerada efetivamente uma ciência no Brasil, pois passou a atender a alguns critérios específicos antes não verificados:

as interpretações que consideram a institucionalização como marco inicial ou ponto de mutação das ciências sociais no Brasil, em geral, compreendem alguns elementos comuns ou frequentes que, para efeito de interpretação, consideraremos como uma construção conceitual tipológica relativamente ideal. Tais elementos supostos compreendem uma noção da sociologia como ciência empírico-indutiva, baseada no rigor metodológico e num elevado padrão de trabalho científico, no distanciamento com relação a valores, na integração entre ensino e pesquisa, no funcionamento regular de formas de pós-graduação, financiamento à pesquisa, divisão do trabalho, quantidade e estabilidade da atuação, mormente em regime integral numa comunidade marcada pelos *ethos* acadêmico e por meios próprios de hierarquização, legitimação e divulgação/controlado da produção (Segatto; Bariani, 2010, p. 8).

Partindo das demarcações acima, o espaço universitário será entendido como elemento forjador de um profissional, a partir da consolidação de um mercado capaz de absorvê-lo. Havia necessidade de um novo tipo de cientista social capaz de adquirir conhecimento especializado

referente à sociedade brasileira, conhecimento este capaz de auxiliar na resolução dos impasses que ali se colocavam (Arruda, 1995).

A construção de um campo disciplinar acontece a partir da definição de um objeto próprio e do estabelecimento de processos que envolvem a diferenciação em relação aos campos correlatos<sup>3</sup>. Precisamos, portanto, para melhor entendermos, investigar as relações entre a configuração deste saber e o processo de racionalização que avança nas primeiras décadas do século XX. A análise do surgimento da Sociologia nestes espaços passa por investigar as tensões e as lutas empreendidas por seus praticantes frente ao universo cultural da sociedade na qual a disciplina está sendo implementada.

Acreditamos que os primeiros sintomas do *descolamento* (Lima, 2020) da disciplina da escola para a universidade se desenvolvem justamente com o surgimento desses cursos de Ciências Sociais, que privilegiaremos em nossa análise. Embora nosso movimento seja destacar peculiaridades de cada processo, cabe-nos lembrar que tanto na USP quanto na UDF, as Ciências Sociais se originaram dentro das faculdades que formavam professores para o ensino secundário. Portanto, em termos de criação, o grande impulso desses cursos seria o magistério secundário, que sofreu grande revés com a Reforma Capanema.

O que redirecionará os cursos para valorização da formação especializada, científica, o desempenho profissional, a considerar de forma renovada o mercado de trabalho e as fontes de financiamento. Processo que será consolidado com a criação, em 1941, do primeiro curso de pós-graduação em Ciências Sociais no Brasil.

Nesse sentido, nas próximas subdivisões do artigo, analisaremos o surgimento das graduações em Ciências Sociais, seus impactos na criação, a assunção de critérios de cientificidade para a disciplina, seus impactos na formação de professores e sua presença/retirada da escola.

## **2. As Ciências Sociais no Rio de Janeiro: Universidade do Distrito Federal, a formação da Faculdade Nacional de Filosofia nos anos 1930-1940, suas crises e distanciamento de sua finalidade inicial.**

A Universidade do Distrito Federal (UDF) esteve no centro da disputa entre escolanovistas e católicos. Um grande revés para os primeiros foi a ascensão de Alceu Amoroso Lima

---

<sup>3</sup> Este complexo processo não está desligado de acontecimentos políticos, econômicos e sociais. Há, portanto, uma variedade de grupos envolvidos neste empreendimento no momento inicial da montagem destas instituições e cursos: grupos doutrinários, como os ligados à Igreja Católica; grupos já inseridos na estrutura do ensino secundário, como os catedráticos do Colégio Pedro II; do ensino superior, como os professores das Escolas Superiores e da extinta UDF; a elite paulistana no caso uspiano; técnicos já pertencentes a burocracia do Estado, ligados a órgãos como o IBGE, o Museu Nacional; quadros do Ministério da Educação, como o próprio ministro Gustavo Capanema; além do próprio presidente Getúlio Vargas.

como reitor da universidade em 1938, acelerando, inclusive, seu posterior processo de extinção. A argumentação em torno da extinção da UDF teve como aspecto a argumentação legalista, a partir de sua suposta não adequação ao modelo do Ministério da Educação (Oliveira, 1995).

O próximo passo no ministério foi a criação da Universidade do Brasil, já prevista no Decreto-Lei de 5 de julho de 1937 e regulamentada pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, o mesmo em que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi). Esse instrumento legal estabeleceu que seriam as seguintes finalidades: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de seu ensino (Brasil, 1939).

Em 1939, a FNFfi inaugurou seus cursos ordinários, que conferiam o título de bacharel ou de licenciado, e seus cursos extraordinários, de aperfeiçoamento, especialização e doutorado, em quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, além do setor de Didática.

No período que vai de 1935 a 1945, a FNFfi não apenas formou os docentes de ciências humanas que tomariam em suas mãos o ensino dessas disciplinas, como preparou diversos pesquisadores que passaram a integrar os quadros das instituições públicas. Nesse mesmo ciclo iniciaria o programa de formação de professores para o ensino secundário. A História, a Sociologia e a Antropologia também adquiriram, portanto, a possibilidade de institucionalizar seu ensino de modo autônomo.

Deste modo, a FNFfi deu forma nova a uma tradição emergente, denunciando os “defeitos” de formação de sucessivas gerações de professores, em especial o autodidatismo e a improvisação. A pesquisa que era igualmente privilégio de umas poucas instituições, passou a integrar a formação curricular. Como reação, procurou-se incorporar institucionalmente o intercâmbio com instituições estrangeiras, a coleta sistemática de bibliografia e a realização de simpósios e seminários como ferramentas de trabalho dos cientistas e dos pesquisadores brasileiros (PAIM, 1982).

O primeiro curso de Ciências Sociais da cidade do Rio de Janeiro, portanto, não ganhou vida no âmbito da FNFfi, em 1939, em razão de iniciar as atividades com um total de trinta alunos e parte da turma provinha da UDF. Alguns estudantes trabalhavam e tinham idade bem acima da média dos jovens oriundos de famílias abastadas, que também começavam sua formação universitária. Aqueles que testemunharam sua abertura em 1939 não poderiam prever que o ato desencadeasse uma prática de ensino e formação, cuja regularidade se impôs até o dia



de hoje, com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) (Villas Bôas, 1997).

Nos anos 1930 e 1940, este curso foi herdeiro direto do legado da UDF, no que diz respeito às disputas internas. Exemplo disto é que a Igreja Católica e o Ministério da Educação que se uniram para a montagem do curso e do quadro docente da FNFi. Convidado para dirigir a FNFi – de modo a dar prosseguimento ao trabalho iniciado na UDF –, Alceu condicionou sua aceitação a não incorporação dos profissionais da extinta universidade. Como isso, não pôde ser atendido integralmente, e em 23 de dezembro de 1941 assumiu como reitor Francisco Clementino San Tiago Dantas, por indicação do ministro Capanema, mantendo a hegemonia católica.

A montagem do quadro docente não foi pacífica: os primeiros problemas surgiram já na seleção e na chegada de professores estrangeiros, contratados para iniciar o departamento de Ciências Sociais, que provocaram a reação dos que aqui se julgavam capacitados a assumir as cátedras, o que obrigou o próprio ministro Capanema a argumentar e justificar esta presença, vista como uma intrusão (Oliveira, 1995).

O complexo processo do qual um profissional era indicado professor catedrático ou auxiliar sofria influências múltiplas de dentro e de fora da universidade. A carreira também seguia as mais diferentes trilhas, que se definiam pela presença ou ausência de obstáculos de ordem diversa, como catedráticos interinos que permaneciam como tal até a aposentadoria e a não realização de concursos. Este confuso processo de constituição causou problemas e perseguição aos aspirantes às cadeiras na universidade, a fez também perder quadros para instituições nascentes de pesquisa do estado (Oliveira, 1995).

Nos anos 1930, é notável que a universidade não foi no, Rio de Janeiro, *locus* de debate acadêmico, já que não foi criada a partir dela uma cultura organizacional capaz de fazê-la conviver com o acirramento das lutas políticas. A vida intelectual de fato se concentrou em institutos de pesquisa como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), que podem ser tomados como espaços de debate político-ideológico, mas não como instituições acadêmicas ou universitárias que objetivavam o ensino ou a pesquisa na área das Ciências Sociais.

Como destaca Trindade (2018, p. 28),

no Rio de Janeiro, essa institucionalização foi mais tardia e diversificada, em decorrência do fechamento, pelo Ministério de Educação, da Universidade do Distrito Federal (UDF), concebida e instituída por Anísio Teixeira, em 1935. Além disso, a nova Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil ficou controlada por professores e líderes católicos ligados ao Centro Dom Vital e à revista *A Ordem*, fundada por Jackson Figueiredo e dirigida por Alceu Amoroso Lima, que recrutou outra Missão Francesa com

orientação oposta à da USP. Nessa dispersão, foram criadas outras instituições com perspectivas interdisciplinares. A primeira delas foi o Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (1953), posteriormente reconvertido no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (1955).

Com isso, os institutos de pesquisa se tornaram uma alternativa frente aos problemas que a universidade vivia, já que possuíam recursos da UNESCO e da Fundação Ford, por exemplo (Miceli, 1987). Esta rápida visão da montagem inicial da FNFi nos alerta sobre a complexa relação entre instâncias políticas e a organização de uma faculdade de Filosofia que pretendia ser o padrão das demais no Brasil. Porém, a parca autonomia didática e administrativa, a ausência de critérios explícitos ou mesmo a não obediência aos implícitos por ocasião de formação de quadros novos levaram de fato à ausência de uma carreira universitária nas Ciências Sociais do Rio de Janeiro e, principalmente, a falta de um espaço social onde deveria acontecer a vida acadêmica e a universidade, mas seus quadros pareciam muito mais próximos da vida política da então capital (Oliveira, 1995).

No entanto, embora esse desenvolvimento e direcionamento tenham sido prejudicados, como vimos, por disputas político-ideológicas e centralização na pesquisa, no contexto do Rio de Janeiro, nos chama a atenção a ausência de preocupação com o debate escolar, educacional e para a própria formação de professores – que eram seus objetivos iniciais no decreto-Lei – para atuação no secundário, mesmo nos períodos com a presença da disciplina no currículo escolar do período, o que será diferente, ao menos num primeiro momento no contexto paulista.

### **3. As Ciências Sociais em São Paulo: a Universidade de São Paulo e a busca inicial de professores que desemboca na Sociologia científica**

A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) foi fundamental no contexto uspiano, já que representava seus valores fundadores e as virtudes, tais como o lugar do refúgio do espírito crítico e objetivo, promoção da ciência e da cultura livre. Bem como foi entendida como o local onde seriam formados os novos quadros de dirigentes capazes de ultrapassar a visão profissional e técnica restrita que caracterizava os cursos superiores dominantes até então (Hey; Catani, 2006).

As Ciências Sociais no Brasil foram marcadas, até a década de 1930, por carência de quadros formados cientificamente para atuação na área. Desta forma, uma das maneiras encontradas pelos criadores da USP para realizarem a contento este projeto ideológico e político foi o mesmo da UDF/FNFi: recorrer à contratação de professores estrangeiros para as primeiras cadeiras da FFCL. Razões de ordem política, ideológica e científica podem ser apontadas neste movimento:



parte-se, implicitamente, do princípio de que o Brasil, tendo entrado tarde para o conjunto das nações de civilização ocidental, entre as quais floresceram as ciências, se vira impedido de desenvolver proposições cientificamente válidas, a não ser quando ensinadas por mestres vindos do exterior; dessa forma, antes da organização do ensino sistemático na área do conhecimento que se chamou das ciências humanas e sociais, nenhuma contribuição nacional teria sido efetivamente válida. Os cientistas estrangeiros, isso sim, haviam trazido consigo conhecimentos de valor e práticas inovadoras, que transmitiam aos nacionais, capacitando-os a analisar os dados do real para diagnosticar, com mais acerto, processos sociais em curso e, talvez, aventar alguma solução possível a problemas intrincados (Queiroz, 1996, p. 229-230).

De acordo com o anuário de 1934-1935, para a composição do corpo docente da FFCL, entendeu-se que seria preciso buscar professores estrangeiros, além dos nacionais. Com efeito, professores estrangeiros constituíram a maior parte do corpo docente da FFCL durante os primeiros anos da USP (Petitjean, 1996).

Os especialistas estrangeiros, como Emílio Willems, Roger Bastide, Horace Davis, T. Lynn Smith, Claude Lévi-Strauss, Paul Arbouse-Bastide, entre outros, foram contratados para ajudar na tarefa de introduzir a investigação de campo e fazer a disciplina caminhar na direção dos padrões e dos ideais do trabalho científico. Em outras palavras, o alcance de um *status* de disciplina científica envolveria a transformação da análise histórico-sociológica em investigação positiva e a introdução da pesquisa de campo como recurso sistemático de trabalho.

A busca por conhecimento especializado envolveu uma crítica para aqueles que, até então, se dedicavam a pensar e a escrever sobre as coisas brasileiras e atacava-se o antigo literato, jurista, pensador, ensaísta, oriundo de família abonada, que podia se dedicar às atividades do pensamento de forma diletante (Oliveira, 1995). Com efeito, os cientistas estrangeiros gozavam de uma posição específica no campo científico nacional: foi a eles creditado um capital científico superior aos da maior parte dos professores nacionais, que, no geral, se caracterizam pelo autodidatismo e pela formação apenas secundária.

Os estrangeiros seriam, neste contexto, considerados mais preparados, pois estudaram e se formaram em escolas superiores e seriam capacitados a prover um ensino satisfatório e, principalmente, orientar/formar uma elite intelectual brasileira por meio do desenvolvimento de pesquisas “desinteressadas”.

Embora não tenha funcionado exatamente sem conflitos<sup>4</sup>, o sistema se completaria com a absorção destes conhecimentos e métodos pelos professores assistentes brasileiros, encarregados

---

<sup>4</sup> Irene Cardoso (1982, p. 183) fornece explicação abrangente a respeito, a partir de sua entrevista com Roger Bastide, constatando que havia um clima hostil à missão francesa por parte dos católicos, “que julgavam os professores franceses de esquerda; por parte das escolas profissionais, que achavam que o Brasil não precisava de humanismo, mas de técnicos para o seu progresso econômico; por parte dos integralistas, que defendiam um nacionalismo de direita e julgavam dispensável a presença de professores franceses na Faculdade. A reação das

de propagá-los e de no futuro substituir seus mestres nas cátedras das universidades. Os professores franceses foram peça-chave para que os projetos de universidade criados pelos fundadores da USP funcionassem e se disseminassem nos campos científico e político brasileiros.

Lembremos que a USP – ao contrário da UDF que estava no centro do governo federal e em conflito com ele, a partir do embate de Anísio Teixeira e a Igreja Católica<sup>5</sup> – estava no centro do poder econômico e social, tendo seu nascedouro na elite paulista. A universidade pôde aí encontrar situação fértil para consolidar-se e desenvolver-se e “logo enveredou por um processo acelerado de profissionalização, e, por conseguinte, dando margem à constituição de uma cultura acadêmica como substituto envolvente de uma ideologia meramente corporativa ou profissional” (Miceli, 1987, p. 8)

Embora nos momentos iniciais não tenha sido dessa maneira, Miceli (1987) ainda aponta que os responsáveis pelos cursos de Ciências Sociais conseguiram consolidar sua continuidade institucional se mostrando empenhados, no início, em contribuir na formação de docentes para o ensino secundário que, àquela altura, constituía um espaço profissional seguro, onde até mesmo vinha buscar colocação uma parcela expressiva dos acadêmicos de Direito necessitados de complementar suas rendas ou financiar, eles próprios, seus estudos.

No entanto, à medida que a disciplina sai da escola, em 1942, e a universidade e a pesquisa começam a operar autonomamente – voltada sobretudo para a formação de seus futuros quadros “reprodutores” e à produção científica –, a formação de seus egressos passava a depender cada vez mais da renovada demanda suscitada pela própria categoria intelectual em formação, e não mais para docência no ensino secundário.

#### **4. A Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) e a formação dos sociólogos profissionais**

Na mesma conjuntura em que foram criadas a USP e a UDF, também nasceu em São Paulo, em 1933, a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP). Concebida como escola isolada, essa instituição teve por objetivo contribuir para a formação de uma elite instruída segundo a moderna ciência e com capacidade de antes de agir, compreender o meio social em que vivemos (ELSP, 1933).

Como veremos, a escola terá como norte primordial a formação de cientistas sociais, além da Sociologia e da Antropologia como disciplinas norteadoras de seu currículo. No entanto, se diferenciará da experiência da UDF e da USP, criando sentido próprio para disciplina e para atuação do cientista social/sociólogo no Brasil, o que consolidará a especialização profissional a partir dos cursos de pós-graduação, do afastamento da disciplina dos bancos escolares e da universidade na formação para docência no secundário.

Tendo como base seu documento de fundação, vemos que já está presente a demarcação da ELSP como formadora da elite paulista, o que desemboca na formação acadêmica oferecida, e a necessidade de formar elites está acima da necessidade de formar profissionais para educação básica, por exemplo.

Para seus signatários, a história registra “grandes civilizações construídas sem base na instrução popular. Mas não há exemplo de civilização alguma que não tivesse por alicerce elites intelectuais sábia e poderosamente constituídas” (ELSP, 1933). Estas elites também deveriam ser formadas para a ação política e social, ou seja, a Escola seria uma tentativa de formar profissionais para o corpo dirigente da sociedade, seja à frente dos empreendimentos privados, e sobretudo para a atuação na área pública<sup>6</sup>. O próprio conceito de atuação nos diz bastante sobre a ELSP, já que a ideia não era atuar dentro da esfera pública de forma passiva, mas de pensar e atuar em intervenções práticas na vida social.

Na prática, num primeiro momento, a ELSP se dedicou menos para as preocupações teóricas e conceituais e muito mais para a compreensão das transformações pelas quais passava o país. Se a questão fosse o Brasil ou a sociedade brasileira, para além de formar quadros para nessa realidade atuar, a ideia de seus dirigentes foi tornar a Sociologia a disciplina científica mais competente em gerar o conhecimento necessário que fizesse jus a tais pretensões (Del Vecchio, 2009).

A busca por um modelo que privilegiasse os critérios acima aponta diretamente para a Sociologia norte-americana, já que a disciplina ganha *status* científico e lugar na universidade daquele país para também pensar formas de resolver objetivamente seus problemas sociais, oriundos dos conflitos entre o norte e o sul do país<sup>7</sup>. Ao adicionarmos a influência americana nos anos 1930<sup>8</sup>, podemos asseverar que a Sociologia brasileira construiu seu sentido a partir da

---

<sup>6</sup> O mesmo manifesto prega que a nova escola ofereça àqueles que a frequentem “[...] preparo indispensável para eficiente atuação na vida social” (ELSP, 1933).

<sup>7</sup> Como destaca Del Vecchio (2009), essa adoção do modelo americano mostrava-se inadequada se transposto sem críticas à realidade brasileira, já que a sociedade norte-americana dos anos 1930 não só era bastante diferente, como a reprodução de seu processo de desenvolvimento só poderia servir de modelo para empreendedores brasileiros de origem abastada, tais como Simonsen.

<sup>8</sup> Como demarcamos, nos anos 1930, a posição ocupada pelo Departamento de Sociologia de Chicago era de liderança e hegemonia incontestáveis no meio acadêmico americano. Os famosos estudos de ecologia humana,

combinação/contato de múltiplas referências e modelos. E levando em conta que o processo de constituição da disciplina científica obedece a esse percurso histórico singular, não podemos dizer o mesmo sobre as questões com que se defronta e para as quais deve apresentar soluções de natureza diferente.

Desde o fim do Império, a Sociologia no Brasil assumiu (ou foi assumida) como a ciência que ajudaria a construir e unificar a nação, de modo racional<sup>9</sup>. Este processo, portanto, não se deu como nos países do norte global, onde a ciência se preocupava em estudar a sociedade industrial e como setores ou grupos se adaptam a ela. Seu objetivo em solo brasileiro se conectou, até a década de 1930, à construção do tecido social para afirmação da nação.

Desse modo, a ELSP aparece como elemento a bagunçar essa estrutura, já que questiona, mesmo que de forma não intencionada, a disciplina como elemento de edificação da nação, a partir da reivindicação de uma constituição dela mesma como ciência, recorrendo à investigação e à intervenção frente aos problemas nacionais. Em suma, os problemas brasileiros levam a Sociologia a percorrer um caminho diferente daqueles trilhados pelas *sociologias* estrangeiras e contam com o auxílio de mestres fundadores oriundos desses países.

Deste modo, se explicam as razões que, em 1934, levaram os primeiros mestres os norte-americanos, Horace Davis e Samuel Lowrie, a aportarem em terras paulistanas para lecionar na ELSP. Estes professores, além de Sérgio Milliet e Bruno Rudolfer, exerciam, em mais de um posto, essa militância pela institucionalização das ciências humanas que se operava de forma intensa na São Paulo dos anos 1930<sup>10</sup>.

Esses cientistas participavam não só da construção de um complexo aparato de produção e difusão das “humanidades”, mas também da empreitada de desenvolvimento de uma modalidade de Sociologia até então não praticada no país, fundada em métodos e técnicas que incorporavam o tratamento quantitativo e que apontava para a resolução prática dos problemas

---

que tiveram por origem a pesquisa e a intervenção em situações de inadaptação social na Chicago das três primeiras décadas do século passado, projetavam os sociólogos de Chicago em escala mundial, influenciando em terras brasileiras, não só a ELSP, como também Gilberto Freyre (Vianna, 2007).

<sup>9</sup> Como destaca Glaucia Villas Bôas: “quando a Sociologia surge no Brasil como disciplina acadêmico-científica, não indaga o fundamento da associação entre os homens, à maneira dos franceses, nem a possibilidade teórica e metodológica de conhecer a sociedade, à maneira dos alemães. Tampouco a ela interessam as reformas sociais ou a integração de grupos de diferentes origens étnicas, a exemplo dos sociólogos norte-americanos que fundaram o Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago. A pergunta que funda a disciplina já estava inscrita na tradição sobre o Brasil e dizia respeito à identidade da sociedade brasileira. Interessava investigar os problemas concretos do país, principalmente conhecer suas peculiaridades e para saber de suas possibilidades de integrar-se ao concerto das nações modernas” (Villas Bôas, 1997, p. 74).

<sup>10</sup> Além de serem da primeira equipe de professores contratados pela ELSP, integravam os quadros da Subdivisão de Documentação Social e Estatísticas Municipais do Departamento de Cultura desde a sua implantação, em 1935. Além deles, alunos da ELSP ali atuavam como pesquisadores permanentes, integrantes do grupo de investigação sobre o padrão de vida dos trabalhadores na Limpeza Pública.

estudados. Nesse contexto, a formação dos profissionais da área das Ciências Sociais ocorria no ambiente formado por um complexo de instituições às quais os pesquisadores vinculavam-se de modo cumulativo<sup>11</sup>.

Esta primeira dupla de sociólogos americanos na ELSP terá pesos e atuações diferentes. Enquanto Davies teve curta estadia no país, retornando aos Estados Unidos logo após a conclusão do inquérito sobre as condições de vida dos operários paulistanos, Lowrie permaneceu até 1939, recrutando docentes e pesquisadores já treinados nas investigações da escola, e é ele quem convida Donald Pierson para que este atue como professor na ELSP e o substituísse não só nas atividades docentes, mas também para que se constituísse na nova liderança intelectual da Escola, processo que investigaremos adiante.

## **5. Donald Pierson: ELSP, consolidação da Sociologia aplicada e científica e a criação da pós-graduação.**

O convite a Pierson, para integrar a ELSP, veio em 1939, ele já estivera no Brasil anteriormente, entre 1935 e 1937, quando realizou levantamentos para sua tese de doutorado junto à população negra da Bahia, sob a orientação de Robert Park na escola de Chicago. Naquele momento também atuava como docente na Universidade de Fisk, Tennessee.

Pierson terá papel determinante na ELSP, como destaca Limongi:

novos rumos ao “projeto”, dotando-o de uma base acadêmica de que não dispunha. Isto é, a formação e o conhecimento produzidos pela Escola passam a se inscrever no interior do mundo acadêmico e deixam de se referir ao Estado. A preocupação em formar elites técnicas cede lugar à insistência em treinar e formar sociólogos profissionais. A necessidade e essencialidade da pesquisa empírica são mantidas. O intervencionismo e aplicação postergados. É por estruturar seu apelo neste campo que o “projeto” de Pierson foi capaz de obter sucesso nos meios acadêmicos em formação (Limongi, 2001, p.263).

Diante do relatado acima, podemos dizer que Pierson se diferenciou dos sociólogos que haviam chegado ao Brasil anos antes: enquanto os profissionais que vieram anteriormente focaram sua atuação na docência e em métodos de pesquisa já consolidados externamente, Pierson representou a transformação da análise histórico-sociológica em investigação positiva e a introdução da pesquisa de campo controlada como recurso sistemático de trabalho, inaugurando

<sup>11</sup> Neste primeiro momento, a ELSP concentrava-se na pesquisa predominantemente empírica e voltada para a proposição de ações que superassem problemas claramente delimitados no sentido de proporcionar maior desenvolvimento social. A atuação dos mestres estrangeiros e a formação dos novos cientistas ocorriam em projetos e pesquisas que informavam intervenções, mormente públicas, e que articulavam estreitamente a ELSP e a Subdivisão de Documentação Social e Estatísticas Municipais, de forma a torná-las em algum nível conectadas. O ensino e a prática da Sociologia aplicada estavam relacionados tanto ao campo das atividades didáticas e ao efetivo exercício da profissão (Limongi, 2001).



uma nova tradição, marcado por um renovado padrão de cientificidade. Tradição esta que estava em confronto com o que fora sociologicamente produzido antes dela, e passou a considerar atrasado o pensamento social até então produzido.

Pierson realizará este movimento na ELSP, procurando marcar a especificidade da Sociologia por meio da reafirmação de sua identidade em contraste com as fronteiras disciplinares, tentando definir de forma mais aguçada do que verificado até então, o objeto científico da Sociologia. Neste empreendimento, a influência da Escola de Chicago será marcante, principalmente no que ficou conhecido como campo da “Ecologia Humana”. Pierson partirá para a tentativa de compreensão sociológica mais ampla possível da realidade brasileira em sua densidade, realizando levantamentos sobre as características físicas da população brasileira, os processos de povoamento, de amalgamação e de formação étnica; a competição biótica; o imperialismo ecológico; a imigração europeia e asiática; a escravização; a utilização de terras e a origem e os tipos de cidades<sup>12</sup> (Pierson, 1945).

Ele também critica a prevalência no Brasil dos autores frente à disciplina sociológica, e isto representaria uma perspectiva atrasada, pré-científica, do tempo em que os “grandes nomes” dominavam as disciplinas sociais. Na sua visão, deveriam ser privilegiados os problemas, os conceitos e a metodologia que concentram o principal interesse. Neste sentido, considera a realidade como um dado a ser apreendido, novamente trazendo à baila a característica fundante da ELSP de deslocamento dos problemas do grande campo da edificação nacional, para o da pesquisa cotidiana, investigação das questões sociais básicas: o treinamento profissional dos novos sociólogos deveria passar amplamente por isso. O desenvolvimento da Sociologia e a valorização do trabalho de campo com o momento privilegiado da formação profissional começam a encontrar aceitação nos meios acadêmicos em constituição (Limongi, 2001).

Expressão própria desta crítica de Pierson se dá na sua tese de doutorado e pelo caráter questionador desta acerca da famigerada “democracia racial” e das formas de desclassificação e desqualificação do negro brasileiro, em que recorreu a diversificadas fontes primárias e diferentes técnicas de pesquisa, que entraram em choque até mesmo com os resultados práticos da sua própria pesquisa, como nos apontam Maio e Lopes (2017):

a fim de avaliar o grau de integração do negro à sociedade baiana, cuja matriz cultural dominante é identificada à do colonizador português, Pierson se pergunta se a cor constituía critério de estratificação social em Salvador e em que medida as raças formavam

---

<sup>12</sup> Outros campos a serem explorados foram os da organização social e o papel das instituições sociais, como família, religião, a influência da escravidão, das relações de raça, miscigenação, conflito e controle social, movimentos sociais, acomodação, assimilação, aculturação, isolamento, comunicação, solidariedade, divisão do trabalho, relações entre classes, *status*, papel da mulher e da criança, entre outros (Pierson, 1945).

grupos ocupacionais endogâmicos, ou ainda, o grau de porosidade racial dos estratos sociais, lançando mão do par conceitual “casta” e “classe”, que vinha sendo utilizado por cientistas sociais em estudos do Sul rural americano sob a orientação de W. Lloyd Warner. Na conceituação de Pierson, enquanto o conceito de classe social indica a existência de camadas abertas, permeáveis à mobilidade vertical, a casta é pensada, por oposição, como camada fechada cujos membros são determinados por nascimento e sobre os quais necessariamente se impõem fortes sanções ao casamento fora do grupo [...]. No intuito de verificar estas hipóteses, Pierson lançou mão de diferentes recursos de pesquisa: levantamento de dados censitários e de fontes arquivísticas em instituições públicas; elaboração de amostras próprias da composição racial de diferentes ocupações, associações e bairros da cidade, e aplicação de questionários em instituições de ensino visando à sondagem das atitudes raciais de jovens estudantes. Seu trabalho de cunho mais etnográfico envolveu a realização de entrevistas e a observação participante, por meio das quais buscou avaliar o grau e a forma de participação das raças em diversas atividades sociais de Salvador. Pierson ainda reuniu “histórias de vida” de personalidades negras ocupando distintas posições na sociedade baiana por meio de textos autobiográficos e correspondências [...]. A conclusão a que Pierson chega é a de que a cor do indivíduo tinha pouco peso na determinação de sua posição social quando comparada a outros atributos como riqueza, educação e observação de certos padrões de etiqueta, de modo que critérios raciais não eram decisivos na organização da vida social local. Embora comumente assinalada pelos críticos e estudiosos, tal interpretação sociológica, em chave “classista”, nem sempre condiz com os elementos que emergem da pesquisa de Pierson, especialmente de seu trabalho etnográfico, que, por vezes, acabam desestabilizando as afirmações de ordem mais geral do sociólogo, ao indicarem as fortes conotações negativas associadas à cor e as tensões daí advindas. Antes, porém, de nos atermos às interpretações que se cristalizaram em torno da obra de Pierson, que tendem a concebê-la como uma ratificação da tese da democracia racial e a desconsiderar o encontro transnacional de ideias que está em sua origem, buscaremos ressaltar, a partir de uma análise atenta de *Branços e pretos na Bahia*, o modo como o sociólogo constrói sua narrativa e as incongruências que surgem entre esta e o material empírico apresentado (Maio; Lopes, 2017, p. 123-124).

Notadamente, esta busca por integrar material empírico e técnicas de pesquisa nos parece que influenciou a formação profissional dos egressos da ELSP, que também é um elemento que a diferencia no campo das Ciências Sociais em evidente oposição ao que fora produzido na Sociologia brasileira. Devido a sua ligação íntima com os departamentos municipais paulistas e sua formação voltada para pesquisa, a ELSP contribuiu para a formação e para o aperfeiçoamento dos servidores públicos, preparando especialistas em atuação em áreas específicas, se distanciando do modelo uspiano na década de 1930, cujo objetivo era formar professores para as escolas secundárias especializadas nas ciências básicas com alta cultura geral.

No entanto, este comprometimento acadêmico com o campo da pesquisa e do ensino acabaria por aproximar ELSP e USP, a partir da criação da seção de pós-graduação da ELSP, em 1941. A inovação institucional representada pela pós-graduação encontrou apoio da unidade científica em formação que buscava no aprimoramento próprio de sua especialização os recursos para sua autoafirmação (Limongi, 2001). Essa aproximação contribuiu diretamente para consolidar o afastamento da disciplina de uma lógica voltada para o secundário, e à medida que

chegamos aos anos 1940, a criação da pós-graduação na ELSP consolidará o novo recorte profissional das Ciências Sociais no Brasil.

### 5.1 Estudos de pós-graduação ELSP

Desde sua chegada à ELSP, Pierson se tornou um defensor da Sociologia aplicada e científica, tentando repensar a aplicação das Ciências Sociais no Brasil e se destacam nesse empreendimento os estudos de comunidade e a valorização da empiria como método de análise. Na ELSP, organizou e dirigiu o Departamento de Sociologia e Antropologia Social, instituindo um seminário extracurricular de Métodos e Técnicas de Pesquisa, além de promover levantamentos referentes à alimentação e à habitação na cidade de São Paulo com o objetivo de treinar alunos no uso de instrumental de pesquisa.

A década de 1940 foi especialmente frutífera, já que atuou como docente, orientador, editor da “Revista Sociologia”, tradutor, pesquisador, além de representante de instituições de fomento e financiamento à pesquisa, estrangeiros<sup>13</sup>. Para os objetivos deste artigo, consideramos, no entanto, que um dos papéis mais notáveis que exerceu nessa década, além de atuar como docente orientador, foi o de responsável pela criação do primeiro curso de pós-graduação em Ciências Sociais no Brasil, em 1941, junto a Herbert Baldus e Emílio Willems, configurando, assim, a primeira Seção de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais do país.

O curso de pós-graduação representava a consolidação do projeto de Pierson para a instituição, que em vários níveis questionava o projeto original da instituição, fundada pelas elites políticas e econômicas de São Paulo. O enfoque da escola tornou-se o treinamento profissional e a produção de conhecimento referidos ao mundo acadêmico (Limongi, 2001), conferindo peso à coleta de dados primários e à imersão do pesquisador no campo.

Pierson observa que a falta de profissionais treinados em pesquisa, capazes de trabalhar de forma conjunta e coordenada em torno de uma mesma linguagem conceitual, era, em grande parte, responsável pelo estágio pré-científico da produção intelectual local. A pesquisa sociológica no Brasil estava dominada, em geral, por médicos, engenheiros e advogados de formação que se limitavam a compor textos a partir da combinação de pontos de vista e teorias

---

<sup>13</sup> Em 1945, tornou-se o responsável no Brasil pelo Programa do Instituto de Antropologia Social do Smithsonian Institution, conseguindo atrair recursos para projetos de pesquisa. Realizou levantamentos prévios em cidades no interior de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro e, entre 1947 e 1948, sempre assistido por alunos, conduziu um estudo de comunidade em Araçariguama, cujos resultados deram origem, em 1951, à publicação de Cruz das Almas: A Brazilian Village (Pierson, 1951). No início dos anos 1950, coordenando diferentes equipes de pesquisadores, Pierson promoveu amplo projeto de investigação em localidades distribuídas pelo Vale do São Francisco.



heterogêneas e da livre manipulação de ideias sem o respaldo da empiria. O esforço da escola também passar por criar uma cultura institucional e profissional de pós-graduação.

Neste contexto, nasce o curso, para melhorar e intensificar o processo de formação desses cientistas sociais:

nos princípios de 1941, o diretor Cyro Berlink, da então “livre” Escola de Sociologia e Política de São Paulo, gentilmente acedendo ao meu pedido, deu-me permissão para organizar aulas pós-graduadas, no “Departamento de Sociologia e Antropologia” que, ao convite dele, eu estava organizando naquele ano. O interesse nisso veio da minha observação que estava faltando tempo para nossos alunos, enquanto frequentaram o curso subgraduado, receberem instrução quanto a uma grande parte do acervo de ciência social já desenvolvido, naquele tempo. [...] Nestes primeiros meses de uma iniciativa “pioneira” no nosso querido Brasil, esforçamos para explicar aos alunos, à administração da Escola, e à alguns professores para as quais era o novo empreendimento, as características e o valor deste tipo de ensino. [...] Assim, nestes primeiros anos, as aulas pós-graduadas tinham aumentadas em número até o ponto onde nos foi concedido permissão para organizar, uma “Divisão de Estudos Pós-graduados” que, depois, dirigi durante vários anos até eu ter de deixar o Brasil, por razões de saúde (Pierson, 1946, p. 1-2).

O corpo docente do curso<sup>14</sup>, que combinou professores especialistas em diversas áreas das ciências humanas, possibilitou uma formação interdisciplinar que auxiliou posteriormente na disseminação dos trabalhos dos alunos então formados, e estavam nesta equipe Sérgio Milliet, Noemy da Silveira Rudolfer, Cecília Castro da Silva, Pedro Egydio de Carvalho, Mário Wagner Vieira da Cunha, Emílio Willems e Herbert Baldus.

Sendo este o primeiro curso de pós-graduação na área de Ciências Sociais, nota-se um incremento nas disciplinas já nos dois primeiros anos, além da quantidade de aulas com temas diversos, entre estas destacam-se: “Os Tapirapé do Brasil” (Baldus); “O Estudo da Sociedade” (Pierson); “Assimilação e Aculturação entre os Imigrantes Alemães no Brasil Meridional” (Willems); e “O Negro no Brasil” (Pierson).

Além disso, juntou-se ao curso o conhecido antropólogo inglês Radcliffe-Brown<sup>15</sup>, da Universidade de Oxford e professor visitante da ELSP, que, a princípio, deu aulas pós-graduadas sobre três matérias, “Princípios de Antropologia Social”, “Organização Social” e “Desenvolvimento do Direito”, e permaneceu até 1944; bem como, durante um semestre, o sociólogo norte-americano, professor T. Lynn Smith, da Louisiana State University e especialista em estudos rurais em viagem de estudos no Brasil, que embora com mesa na embaixada norte-

<sup>14</sup> Princípios curriculares e organizativos do Primeiro Curso de Pós-Graduação da ELSP. Fonte: Arquivo Edgard Leurenroth, Unicamp, 2016, Donald Pierson – Pasta 21.

<sup>15</sup> Carta de Donald Pierson a Radcliffe-Brown. Fonte: Arquivo Edgard Leurenroth, Unicamp, 2016, Donald Pierson – Pasta 21.

americana no Rio, veio periodicamente a São Paulo a fim de orientar a coleta de dados de seu interesse por alunos cursando o seminário sobre “Pesquisas nas Comunidades Rurais do Brasil”.

O curso se subdividia em 5 seções: 1) Sociologia e Antropologia e 2) Economia, que constituíam o cerne do curso, e três seções “oportunamente adicionadas”, 3) Política, 4) Psicologia e 5) Estatística. Cada seção ministraria oito disciplinas, com duração de um semestre cada uma, sendo livre a possibilidade de adição, no futuro, de outras.

Na seção 1, as disciplinas foram a) Origens e desenvolvimento da Sociologia na Europa e América; b) origens e desenvolvimento da Antropologia na Europa e América; c) estudos da sociedade; d) Raça e Cultura; e) personalidade; f) seminário sobre Antropologia e Sociologia; g) pesquisas no Brasil; e h) índios na América do Sul. Cada seção teria um decano e um subdecano para formulação e aplicação de atividades formativas aos discentes.

Sendo assim, na década de 1940, a divisão de pós-graduação foi tomando corpo e novos professores e disciplinas se congregaram a ela possibilitando a formação de uma nova geração de mestres em Ciências Sociais em uma instituição brasileira. Formam-se, entre outros, Oracy Nogueira, Virgínia Leone Bicudo, Gioconda Mussolini, Florestan Fernandes, Fernando Altenfelder Silva, Levy Cruz, David Maybury Lewis e Sérgio Buarque de Holanda.

Interessante notar que a Escola estabeleceu como objetivo o aprofundamento dos estudos na área no sentido de difundir pesquisa, investigar processos sociais teóricos e práticos e não mais a formação para o ensino, o que se consolidou em maior ou menor grau na carreira de seus egressos<sup>16</sup>:

- a) Dar ao aluno conhecimentos mais amplos e profundos sobre a natureza do homem e a atuação dos processos sociais, preparando-o especialmente para realizar e difundir pesquisas.
- b) Levar efeito a investigações sobre problemas fundamentais, tanto teóricos como práticos, da vida coletiva (ELSP, 1941).

A partir da criação na ELSP, vemos um movimento já explorado frente a um novo modelo de fazer Sociologia, que havia sido descrito como um modelo “profissionalizante” de Sociologia. Esse movimento ganhou novos contornos com a pós-graduação, isto porque apesar da formação da ELSP na graduação primar por um padrão teórico e temático “moderno e científico” voltado para prática, na pós-graduação e na formação que esta oferece passa a ser, sobretudo, acadêmico – inaugurando, assim, um novo sentido para disciplina, marcando sua história.

---

<sup>16</sup> Finalidades/Admissão de Alunos/Organização da Pós da ELSP. Fonte: Arquivo Edgard Leurenroth, Unicamp, 2016, Donald Pierson – Pasta 21.

Como nos mostra, por exemplo, o documento “RESPONSABILITIES OF THE DEAN OF GRADUATE WORK”<sup>17</sup>, produzido em 1943 por Pierson, em que o coordenador do curso de pós define as responsabilidades dos alunos no curso: seu principal objetivo seria achar com seu orientador um tema de tese, a definição de seu problema, a bibliografia e seus métodos. Entre as obrigações da escola, estaria estimular o interesse dos alunos a continuar seus estudos para a produção das suas pesquisas (Pierson, 1943).

Percebemos, que enquanto a UDF no Rio de Janeiro pouco avançou, seja no ensino ou pesquisa, a USP, nos seus primeiros passos, avançou na formação para o magistério (pelo menos em intenção), enquanto a ELSP avançou na formação acadêmica científica especializada. Para obtenção do título de mestre ou doutor, o aluno teria que mostrar sua “capacidade de fazer pesquisas”<sup>18</sup>. Com isso, notemos que os horizontes teóricos e as expectativas em relação à Sociologia, que confluíam na direção da construção de uma disciplina científica, de corpo trabalho definido e que pudesse se afastar de análises e condutas normativas, foram traçados e consolidados.

Essa especialização do campo, a partir da valorização da cientificidade – que já estava sendo gestada na UDF e na USP – foi consolidada com a criação da 1ª pós-graduação na ELSP e conjugada com a saída da disciplina da escola, que acabou por ser uma das principais razões para o *descolamento* da disciplina da escola, processo que detalharemos adiante.

## **6. Escola x Universidade: quais impactos dos seus encontros e desencontros no período 1930-1942**

Como vimos anteriormente, a Sociologia permaneceu na escola até 1942, quando foi retirada pela Reforma Capanema, o que coincide com o aparecimento e a consolidação das graduações e pós-graduações nas universidades sudestinas. O que pretendemos investigar e complexificar neste segmento é se isto, de fato, é uma coincidência. Acreditamos que olhar para a História das Disciplinas Escolares possa nos ajudar a desenrolar os fios que compõem esses processos de aproximação e afastamento.

Este campo de estudos busca produzir conhecimento sobre a historicidade dos saberes que, em determinado momento, constituem-se em disciplinas escolares e os modos como estas contribuem para a realização do processo de escolarização nos diferentes tempos históricos e lugares nos quais são aprendidas e ensinadas.

---

<sup>17</sup> Finalidades/Admissão de Alunos/Organização da Pós da ELSP. Fonte: Arquivo Edgard Leurenroth, Unicamp, 2016, Donald Pierson – Pasta 21.

<sup>18</sup> Princípios curriculares e organizativos do Primeiro Curso de Pós-Graduação da ELSP. Fonte: Arquivo Edgard Leurenroth, 2016, Unicamp, Donald Pierson – Pasta 21.

Como podemos entender o processo de disciplinarização escolar? Esse conceito diz respeito à presença, à legitimidade e à consolidação das disciplinas. Apesar de termos consolidada uma história do ensino escolar, o detalhamento das disciplinas do ensino secundário e sua relação com dinâmicas externas a este ainda carece de investigação nas diferentes políticas e ambientes escolares. As disciplinas escolares têm sido vistas historicamente como somente aquilo que é ensinado nos currículos escolares e se faz necessário questionar esse paradigma para verificação precisa do processo de formulação dos conteúdos presentes no interior dessas disciplinas (Chervel, 1990).

O conteúdo central de qualquer disciplina, portanto, é a história dos conteúdos a serem ensinados, ao passo que o objetivo desse estudo deve ser o de realizar a relação entre as finalidades que originam cada disciplina e os resultados concretos a que elas chegam internamente. Considerando-se que em cada época a escola se coloca a serviço de diferentes finalidades e que no seu conjunto fornecem a esta instituição o seu caráter educativo, é por meio das disciplinas escolares que ela sempre vai colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. Conforme mudam as finalidades educativas, também vão modificando-se os conteúdos de instrução a serem ensinados. As disciplinas portadoras destes conteúdos serão as que alcançarão maior visibilidade e com “útil” finalidade em cada período e as que deixam de satisfazer a essas finalidades são as que tendem a ser abandonadas.

Nesse sentido, considerando o impacto e a aderência que tiveram o modelo de produção científico adotado pelas universidades e pelos cursos de graduação/pós-graduação sudestinos no campo sociológico brasileiro e seu afastamento gradual da formação de professores do e para o ensino secundário, identificamos um *descolamento* das sociologias escolar e acadêmico.

*Descolamento* na sua finalidade, que no ensino escolar estava conectado a um projeto de país que pensava a educação como reordenamento da pátria, reconstrução do país em torno da educação – a partir de um tipo de educação conectada a moral e cívica –, que aparece e se consolida mediante currículos e materiais didáticos enciclopédicos produzidos no período de estudo que estavam intimamente ligados à reprodução exclusiva das tradições disciplinares americanas e europeias.

Contudo, em outra ponta, o ensino superior nascente se conecta com a produção de ciência e de um recorte que não privilegia tão somente a reprodução de métodos das tradições supracitadas, mas também a análise de dados empíricos e pesquisa em diálogo com a realidade brasileira privilegiando/visando a construção de um cânone próprio.

Não tratamos de dar peso/importância desmedido ao cânone gestado nas universidades sudestinas ou conferi-lo um peso fundador exacerbado dentro da tradição sociológica brasileira, porque este modelo no seu próprio período/processo de institucionalização sofreu duras críticas, mas nos parece que seu recorte científico, tal como fora assumido, permitiu com que houvesse uma ruptura com a Sociologia escolar e rearranjo do papel da disciplina entre nós.

Com efeito, notemos, por exemplo, que o conhecimento sociológico escolar sai do currículo quando o Estado Novo está no seu auge, mas o discurso sobre o atraso nacional começa a perder força<sup>19</sup>. Não tivemos lugar para acomodar a Sociologia no currículo escolar, já que, naquele momento, a disciplina construía sua legitimidade científica e não era reconhecida nem como clássica, nem como científica. Sendo assim, como justificar ou adequar sua permanência no currículo escolar? Como adequar no currículo uma disciplina que não propõe mais valores normatizadores no auge de uma ditadura?

Em suma, avançando para além das perguntas retóricas, ainda que sua reintrodução após o Estado Novo tenha sido objeto de tímida discussão, a principal questão levantada foi a tarefa de repensar ou reordenar seu conteúdo escolar autoritário e normativo, por um lado, e a retomada da formação de professores de Sociologia para a atuação no secundário que foram interrompidos, por outro.

A primeira questão nos parece que foi discutida no campo acadêmico, ainda na mesma década, Costa Pinto (2024) nos mostra que, contraditoriamente, que o objetivo do ensino de Sociologia na escola para seu retorno deveria passar ao largo de formar adolescentes sociólogos no secundário, mas tornar as informações e os conhecimentos científicos sobre a vida social “como pontos de partida e como materiais para gerar e elaborar no educando atitudes, estados de espírito e formas de comportamento capazes de dar um caráter ativo e consciente à sua participação e integração na sociedade e na cultura” (Costa Pinto, 2024 p.145).

Bem como, o erro básico de pretender ensinar ao estudante o que pensar, quando o essencial é ensinar-lhe como pensar, treinando a capacidade de observar e analisar, com método rigorosamente científico, as situações sociais complexas e as cambiantes que existem em torno dele e das quais participa, é desejável “ensinar ao jovem estudante secundarista o que pensar, o essencial e ensiná-lo como pensar” (Costa Pinto, 2024 p. 161), apontando para uma Sociologia investigativa e construtiva que não esteve na escola na primeira metade do século XX.

---

<sup>19</sup> Como aponta Moraes (2011), estávamos numa conjuntura onde o esgotamento do cenário relacionado à crise do pacto republicano e à aspiração por uma organização nacional antiliberal mostrava-se evidente.

Florestan Fernandes também aponta para a necessidade do retorno da Sociologia para o debate sobre a “formação de atitudes cívicas e para a constituição de uma consciência política” (Fernandes, 1976), mirando em um Ensino de Sociologia voltado para a discussão sobre cidadania.

Já a questão da formação de professores se mostra como um dos principais vértices do *descolamento* das sociologias escolar e acadêmica, pois, ainda que tenha saído do currículo das escolas de ensino médio em 1942, o mesmo conteúdo reapareceu sob outras rubricas, entre as quais Estudos Sociais, Moral e Cívica, Estudos dos Problemas Brasileiros, o que represou naquele momento a possibilidade de construção – apontada por Costa Pinto e por Florestan Fernandes acima – de novos sentidos para disciplina no campo escolar, mas continuou, por outro lado, possibilitando a formação de professores para atuar nessas novas disciplinas de caráter notadamente conservador e não exclusivamente nas Ciências Sociais/Sociologia.

### Considerações Finais

A geração de sociólogos formada pelas universidades sudestinas tornou-se responsável pela gestação de novas práticas no campo sociológico, uma vez que desenvolveram linhas de pesquisa que consolidaram projetos e instituições surgidos posteriormente. Este novo modelo foi absorvido supondo que suas teorias eram reconhecidas como científicas, o que significaria estarem libertas do tempo e do espaço em que foram elaboradas, momento que coincide, acreditamos que não por acaso, com a saída da Sociologia da escola.

Lembremos que, na década de 1930, a disciplina permaneceu no currículo escolar com o advento da Reforma Campos, dentro de cursos complementares acessados somente por estudantes de elite, dentro da excludente educação nacional. Quando conseguiu se descolar desse cenário, valorizando sua construção como área científica de conhecimento, saiu da escola por meio da edição da Reforma Capanema em 1942.

Na universidade, atingiu os padrões esperados academicamente e, progressivamente, se distanciou da escola. Mas, enquanto esteve no espaço escolar, a disciplina foi considerada ponta de lança na tentativa de rápida superação do atraso brasileiro. À medida que investigou, de fato, as mazelas brasileiras e as tornaram visíveis, perdeu espaço. Identificamos, assim, o *descolamento* (Lima, 2020) das duas *sociologias*, já que à medida em que as universidades ganharam força, as pós-graduações e a pesquisa assumiram espaço fundamental na dinâmica disciplinar.

Em outras palavras, este distanciamento foi causado por diversas razões, tais como a inadequação do currículo, a construção de uma cientificidade acadêmica e o redirecionamento



da formação de professores para formação de pesquisadores que não se conectava naquele momento com a escola, causando o esgotamento naquela conjuntura das possibilidades de construção de um novo caminho para formação na disciplina para atuação neste espaço.

Esse afastamento da escola foi timidamente percebido e refutado no final dos anos 1940 e nos anos 1950, e são significativas, neste sentido, as edições da “Sociologia: Revista Didática e Científica” (Neuhold, 2023) no período, na primeira tese sobre ensino de sociologia publicada em 1947 por Luiz Aguiar Costa Pinto (Costa Pinto, 2024) e no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954.

Embora estes movimentos tenham gerado alguma repercussão e/ou movimentações, não foram suficientemente fortes para exigir a volta da disciplina aos bancos escolares<sup>20</sup> num cenário onde a percepção acerca da edificação de um novo ideário acerca da “função” da disciplina conectada a produção de um saber acadêmico se consolidava.

Por fim, podemos dizer que a Sociologia se desenvolveu na universidade e na escola nos anos 1930-1940 a partir de caminhos diversos, mas, de maneira geral, a disciplina percorreu um caminho que a tornou científica e acadêmica – o que ajudou a romper com seus ideais nacionalistas e positivistas, mas a afastou da docência no secundário e de uma aproximação do debate público que anteriormente travava, espaço que só viria a ser retomado com o início das lutas pela redemocratização brasileira nos anos 1980.

Recebido em 08/09/2023

Aprovado em 07/05/2024

Publicado em 16/08/2024

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. *Castelos de areia: dilemas da institucionalização das Ciências Sociais. 1930-1964*. BIB – Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Anpocs, n. 24, p. 41-60, 1987.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. A Sociologia no Brasil: Florestan Fernandes e a ‘escola paulista’. In: MICELI, Sergio (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*, v. 2. São Paulo: Sumaré/Idesp/Fapesp, 1995.

BASTOS, Élide Rugai. Florestan Fernandes e a construção das ciências sociais. In: MARTINEZ, Paulo Henrique. (Org.). *Florestan ou o sentido das coisas*. São Paulo: Boitempo, 1998.

---

<sup>20</sup> Esses debates sobre o retorno, no entanto, tiveram impacto significativo sobre as gerações posteriores, especialmente o debate sobre a “formação de atitudes cívicas e para a constituição de uma consciência política” (FERNANDES, 1976) que ressoaram na luta pela volta da disciplina ao currículo.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. *O ensino de Sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900*. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 28, pp. 123-145, 2021

BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939*. Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. Câmara dos Deputados. 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1063-20-janeiro--1939-349215-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 fev. 2023

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. *A universidade da comunhão paulista*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

CAVALCANTI, Maria Laura. O aspecto humano de nossos dados: a relação Pierson/ Nogueira, a etnografia e a abordagem das relações raciais. In: MAIO, Marcos C.; VILLAS BÔAS, Gláucia (org.). *Ideias de modernidade e sociologia no Brasil: ensaios sobre Luiz de Aguiar Costa Pinto*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, p. 185-202, 1999.

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

COSTA PINTO, Luis Antonio & CARNEIRO, Edison. *As ciências sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: CAPES (Série Estudos e Ensaio, no 6), 1955. Publicado na Revista de Sociologia & Antropologia, v. 2, p. 269, 2012.

DEL VECCHIO, Angelo; DIÉGUEZ, Carla (org.). *As pesquisas sobre o padrão de vida dos trabalhadores da cidade de São Paulo: Horace Davis e Samuel Lowrie, pioneiros da Sociologia Aplicada no Brasil*. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2009.

ELSP – Escola Livre de sociologia e política de São Paulo. *Manifesto de Fundação*. São Paulo: [s. n.], 1933.

FERNANDES, Florestan. [1954]. *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1976.

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes. A USP e a formação de quadros dirigentes. In: MOROSINI, Marília. (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006.

LIMA, Vinícius Carvalho. *Os Sentidos do Ensino de Sociologia no Brasil nos Anos 1920-1940*. Curitiba: Editoria Appris, 2020.

LIMA, Vinícius Carvalho & CIGALES, Marcelo Pinheiro. *O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA SECUNDÁRIA, DE COSTA PINTO (1947): e notas contextuais*. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino De Ciências Sociais (CABECS), 7(2), p. 143-164, 2024.

LIMONGI, Fernando. A Escola Livre de Sociologia e política em São Paulo. In: MICELI, Sergio (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Editora Sumaré, 2001.

MAIO, Marcos Chor e LOPES, Thiago da Costa. *Entre Chicago e Salvador: Donald Pierson e o estudo das relações raciais*. ESTUDOS HISTORICOS (RIO DE JANEIRO), v. 30, p. 115-140, 2017



O Ensino de Sociologia se “descola” da escola: o surgimento das graduações e da pós-graduação em Ciências Sociais no Rio de Janeiro e em São Paulo e seu impacto na Sociologia escolar (1930-1942)

MICELI, Sérgio. *Condicionantes do desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil (1930-1964)*. R.B.C.S., São Paulo, v. 2, n. 5, 1987. Disponível em: [http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_05/rbcs05\\_01.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_05/rbcs05_01.htm). Acesso em: 5 ago. 2023.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. *A centralidade da didática no projeto fundador da Revista Sociologia*. Revista Brasileira de História da Educação, 23, e289, 2023.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. As Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sergio (org.). *História das Ciências Sociais*, v. 2. São Paulo: Sumaré, 1995.

ORTIZ, Renato. *Notas sobre as Ciências Sociais no Brasil*. In: Ciências Sociais e trabalho intelectual. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

PAIM, Antonio. *A UDF e a ideia de universidade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.

PETITJEAN, Patrick. A missões universitárias francesas na criação da Universidade de São Paulo (1934-1940). In: HAMBURGUER, Amélia I. (org.). *A ciência nas relações Brasil-França (1850-1950)*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1996.

PIERSON, Donald. Difusão da ciência sociológica nas escolas. *Sociologia, Revista Didática e Científica*, XI (3): 317-326, set., São Paulo, Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, 1949.

PIERSON, Donald. Sociologia [1945]. In: MORAIS, Rubens Borba de; BERRIEN, William. *Manual bibliográfico de estudos brasileiros*. Rio de Janeiro: Souza, 1995.

PIERSON, Donald. *Teoria e pesquisa em sociologia*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1946.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *O Brasil dos cientistas sociais não brasileiros: ensaio metodológico*. Sociologia da Cultura Brasileira. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. Anais [...]. Caxambu, 1989.

SEGATTO, José Antonio; BARIANI JUNIOR, Edison. *As Ciências Sociais no Brasil: trajetória, história e institucionalização*. Em Pauta (Rio De Janeiro), v. 7, p. 201-213, 2010.

TRINDADE, HÉLGIO. “Disciplinarização” e construção institucional da sociologia nos países fundadores e sua reprodução na América Latina. *SOCIOLOGIAS (UFRGS. IMPRESSO)*, v. 20, p. 210-256, 2018.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934-1935)*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937.

VIANNA, Luiz Werneck. *A institucionalização das Ciências Sociais e a reforma social: do pensamento social à agenda americana de pesquisa*. In: VIANNA, Luiz Werneck. *A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Revan: IUPERJ, 1997

VILLAS BÔAS, Glaucia Kruse. *A Recepção da Sociologia Alemã no Brasil*. Notas Para Uma Discussão. BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, Rio de Janeiro, n. 44, p. 73-80, 1997.

## Quando a cidade se torna sala de aula: o ensino de Sociologia para além dos muros da escola

*When the city becomes a classroom: teaching Sociology beyond school walls*

*Cuando la ciudad se convierte en un aula: enseñar Sociología más allá de los muros de la escuela*

Francisca Marcia Gabrielle Alves Freitas<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0003-4903-9929

Francisco Willams Ribeiro Lopes<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0002-9979-0174

### Resumo

O presente trabalho trata-se de uma intervenção pedagógica desenvolvida com turmas de ensino médio no tempo e espaço de um componente curricular eletiva, denominada Rolê Sociológico. Essa intervenção foi realizada no interior do estado do Ceará, na cidade de Canindé, que é conhecida internacionalmente pela realização da romaria e da festa de São Francisco. A referida experiência objetiva mostrar como a cidade é um ambiente pedagógico fértil para o desenvolvimento do modo sociológico de pensar. A metodologia de ensino utilizada na construção da intervenção foi a didática para uma pedagogia histórico-crítica, por ser considerada uma orientação pedagógica que atende aos objetivos do ensino da Sociologia na educação básica. Junto a isso, também foi utilizada a técnica de aplicação de questionários, um no início e outro no final, objetivando identificar o conhecimento prévio dos participantes e verificar o aprendizado sociológico. Ademais, para auxiliar outros docentes na construção desse tipo de intervenção, este trabalho apresenta a metodologia designada Sociologia Local, que consiste em um conjunto de procedimentos que orientam o planejamento de um Rolê Sociológico, considerando as condições da própria realidade educacional. A partir do desenvolvimento da sequência didática proposta e da análise dos dados obtidos, foi possível identificar uma mudança de postura por parte dos estudantes que, aos poucos, conseguiram relacionar sua biografia com fenômenos sociais da cidade e se utilizar das ferramentas

---

<sup>1</sup> Graduação em Ciências Sociais (Licenciatura) pela Universidade Federal do Ceará (2018), mestrado em Sociologia pelo Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO/UFC) e pós-graduação *lato sensu* em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio (UNILAB). Foi bolsista de Iniciação à Docência (PIBID) na área de Sociologia de 2016 a 2018 e professora de Sociologia na rede pública cearense de 2019 a 2023. Atualmente, é professora temporária do Curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) na área de Ensino de Sociologia e integrante do Laboratório de Estudos em Política, Educação e Cidade (LEPEC/UFC). Tem interesse nas temáticas: Ensino de Sociologia, Sociologia da Educação e Sociologia do Currículo. E-mail: marciagabriellecs@gmail.com

<sup>2</sup> Sociólogo, graduado em Ciências Sociais (2010), mestre em Sociologia (2013) e doutor em Sociologia (2019) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio). Pesquisador do Laboratório de Estudos em Política, Educação e Cidade (Lepec). Atua na área de Teoria e Prática de Ensino em Ciências Sociais e na linha de pesquisa Práticas de ensino e conteúdos curriculares. Coordena a área de Sociologia do Programa Residência Pedagógica PRP/UFC e realiza pesquisas sobre cidade, patrimônio, turismo, comunidades tradicionais, educação, currículo, ensino de Sociologia e interiorização de atividades CTI no estado do Ceará. E-mail: lopes.willams@ufc.br.

epistemológicas do estranhamento e da desnaturalização, desenvolvendo, assim, o modo sociológico de pensar.

**Palavras-chave:** Intervenção Pedagógica. Sociologia. Escola. Cidade. Ceará.

### **Abstract**

The present work is a pedagogical intervention developed with high school classes in the time and space of an elective course called "Rolê Sociológico". This intervention was carried out in the interior of the state of Ceará, in the city of Canindé, which is known internationally for holding the Pilgrimage and the Saint Francis Party. This experience aims to show how the city is a fertile pedagogical environment for the development of the sociological way of thinking. The teaching methodology used in the construction of the intervention was the didactics for a historical-critical pedagogy, as it is considered a pedagogical orientation that meets the objectives of teaching Sociology in basic education. Along with this, the technique of applying questionnaires was also used, one at the beginning and another at the end, with the objective of identifying the participants' prior knowledge and verifying sociological learning. Furthermore, to assist other teachers in the construction of this type of intervention, this work presents a methodology called Local Sociology, which consists of a set of procedures that guide the planning of a "Rolê Sociológico" taking into account the conditions of the educational reality itself. From the development of the proposed didactic sequence and the analysis of the data obtained, it was possible to identify a change in attitude on the part of the students who, little by little, were able to relate their biography with social phenomena in the city and use the epistemological tools of estrangement and denaturalization, thereby developing the sociological way of thinking.

**Keywords:** Pedagogical Intervention. Sociology. High School. City. Ceará.

### **Resumen**

El presente trabajo es una intervención pedagógica desarrollada con clases de secundaria en el tiempo y espacio de un componente curricular optativo denominado Rolê Sociológico. Esta intervención se llevó a cabo en el interior del estado de Ceará, en la ciudad de Canindé, conocida internacionalmente por la realización de la Romería y la Fiesta de San Francisco. Esta experiencia pretende mostrar cómo la ciudad es un entorno pedagógico fértil para el desarrollo del pensamiento sociológico. La metodología de enseñanza utilizada en la construcción de la intervención fue la didáctica de una pedagogía histórico-crítica, por considerarse una orientación pedagógica que cumple con los objetivos de la enseñanza de la Sociología en la educación básica. Junto a esto, también se utilizó la técnica de la aplicación de cuestionarios, uno al inicio y otro al final, con el objetivo de identificar los conocimientos previos de los participantes y verificar el aprendizaje sociológico. Además, para ayudar a otros docentes en la construcción de este tipo de intervención, este trabajo presenta la metodología denominada Sociología Local, que consiste en un conjunto de procedimientos que orientan la planificación de un Rolê Sociológico considerando las condiciones de la propia realidad educativa. A partir del desarrollo

de la secuencia didáctica propuesta y del análisis de los datos obtenidos, se pudo identificar un cambio de actitud por parte de los estudiantes quienes, poco a poco, lograron relacionar su biografía con fenómenos sociales de la ciudad y utilizar las herramientas epistemológicas del extrañamiento y la desnaturalización, desarrollando así la forma de pensar sociológica.

**Palabras clave:** Intervención Pedagógica. Sociología. Escuela. Ciudad. Ceará.

## 1. Introdução

Este trabalho resulta de uma intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio)<sup>3</sup>, junto a jovens estudantes da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Capelão Frei Orlando, localizada em Canindé no sertão cearense, no segundo semestre do ano letivo de 2022<sup>4</sup>. A intervenção pedagógica, denominada Rolê Sociológico<sup>5</sup>, se utilizou do tempo e espaço de um componente curricular eletivo para realizar uma sequência didática, cujo objetivo principal foi o desenvolvimento do “modo sociológico de pensar” a partir de reflexões sobre a cidade e os espaços urbanos.

Baseando-se na prática realizada por uma professora de Sociologia e em reflexões teóricas das Ciências Sociais, este artigo objetiva mostrar a cidade como um ambiente fecundo para o processo de ensino e aprendizagem da Sociologia na educação básica. Neste trabalho, o recorte foi a cidade de Canindé em sua área urbana mais ampla, contudo, em caso de realização do Rolê Sociológico em outros contextos e unidades administrativas, como bairros, zonas, distritos, setores e comunidades, podem ser tomadas como objeto dessa intervenção pedagógica.

Tendo em vista que “rolê” refere-se a uma gíria popular que significa um “pequeno passeio” (Silva, 2017), o Rolê Sociológico entende a cidade como um espaço fértil para as discussões sociológicas na medida em que caminhamos por ela, refletimos sobre suas dinâmicas e apreendemos as relações sociais entre os diversos atores nos espaços urbanos a partir do estranhamento e da desnaturalização, princípios epistemológicos do processo de aprender a pensar sociologicamente.

Entendemos o “modo sociológico de pensar” como a capacidade de estranhar e problematizar a realidade social em que se está inserido, relacionando-a com sua história de vida, tal

---

<sup>3</sup> O ProfSocio é um mestrado profissional oferecido gratuitamente, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, cujo objetivo é desenvolver nos professores de Sociologia do ensino médio as competências para conceber e executar uma aula de acordo com a legislação vigente e o projeto político pedagógico da escola onde atuam. No ano de 2023, o ProfSocio conta com 15 instituições associadas nas cinco regiões do Brasil.

<sup>4</sup> A referida escola foi fundada em 1976 e atua como EEMTI desde o ano de 2017. A instituição está situada no bairro Imaculada Conceição, na cidade de Canindé, e atende a população circunvizinha e moradores da zona urbana e rural. No ano da pesquisa, a escola contava, aproximadamente, com 515 estudantes, distribuídos nas três séries do ensino médio, e 29 docentes.

<sup>5</sup> Para leitura completa do percurso desta intervenção pedagógica, consultar Freitas (2023).

Quando a cidade se torna sala de aula: o ensino de Sociologia para além dos muros da escola como sugere Mills (1959) ao desenvolver o conceito de “imaginação sociológica”. Aqui, implica compreender a relação entre trajetórias pessoais e a estrutura social mais ampla.

Barreira (2014) afirma que

[p]ensar sociologicamente supõe, portanto, perceber que os acontecimentos são partes de um processo construído ao longo do tempo, dentro de processos históricos. Uma espécie de estoque de eventos e situações que repercutem, influenciam ou se associam em momentos posteriores (Barreira, 2014, p. 68).

Essa habilidade está, portanto, ligada à ampliação dos conhecimentos a respeito da vida social e seus mecanismos de funcionamento (Barreira, 2014). Deste modo, ter aulas sobre a cidade nos próprios espaços urbanos, possibilita ao estudante desenvolver uma conexão entre sua história e a sociedade em que vive.

Desse modo, as principais questões que nortearam este trabalho foram: a cidade é um ambiente pedagógico propício para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem da Sociologia? Como é possível aprender Sociologia com a cidade? Quais princípios pedagógicos e metodológicos podem orientar docentes para desenvolver o Rolê Sociológico em suas localidades?

## 2. Metodologia

A intervenção pedagógica em questão foi realizada na cidade de Canindé, situada no interior do estado do Ceará, aproximadamente 110 km da capital, Fortaleza. Canindé possui em média 78 mil habitantes e tem como principal marca a presença da romaria religiosa a São Francisco das Chagas, que acontece durante o ano inteiro, mas se intensifica no período da Festa de São Francisco, que ocorre entre os meses de setembro e outubro. Estima-se que, anualmente, a cidade receba cerca de 3 milhões de devotos, principalmente no período da festa. Deste modo, Canindé tem seus aspectos históricos, culturais, econômicos, de lazer e turismo diretamente ligados à romaria religiosa.

Tendo em vista que se trata de uma sequência didática, o Rolê Sociológico foi possível porque o currículo das EEMTI<sup>6</sup> no Ceará ofertam componentes curriculares eletivos. As componentes eletivas são ofertadas semestralmente, com duas horas aula semanais e têm como principal objetivo possibilitar ao jovem aprofundar temas, experiências e vivências das diversas áreas do conhecimento (Ceará, 2016). A Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) disponibiliza catálogos com sugestões de eletivas, bem como ementas com um planejamento

---

<sup>6</sup> O currículo das EEMTI no Ceará é formado por componentes da base comum, chamada de Formação Geral Básica (Sociologia, História, Língua Portuguesa etc.), e da parte diversificada, os Itinerários Formativos (Trilhas de Aprofundamento, Núcleo de Trabalho, Prática e Pesquisa Social (NTPPS), Formação para a Cidadania e as Eletivas).



Quando a cidade se torna sala de aula: o ensino de Sociologia para além dos muros da escola inicial. Apesar disso, os(as) professores(as) podem ofertar componentes que atendam aos interesses de aprendizagem dos estudantes.

A partir do cronograma letivo do segundo semestre de 2022, foram planejados 14 encontros (duas horas de aula cada), intercalando momentos em sala de aula e outros fora da escola, nos espaços urbanos da cidade. Contudo, devido à ocorrência de eventos escolares não previstos (formações e avaliações externas), foram realizados nove encontros, sendo cinco na sala de aula e quatro fora da escola.

Ressaltamos que essa intervenção pedagógica foi acompanhada de uma avaliação crítico-reflexiva para verificar sua viabilidade como metodologia de ensino e, também, para mensurar qualitativamente o aprendizado sociológico dos estudantes. Para tanto, foram utilizados dois questionários junto aos estudantes, sendo um no início e outro no final. Tais instrumentos de coleta de dados possibilitaram mensurar o alcance dos objetivos do Rolê Sociológico, bem como suas lacunas e questões que poderiam ter sido inseridas na sequência didática.

Participaram dessa experiência 30 estudantes, de todas as séries do ensino médio (11 da 1ª série, 9 da 2ª série e 10 da 3ª série), com idades entre 14 e 18 anos. A turma era composta por 53% dos estudantes que se identificavam com o gênero masculino, seguido de 43% com o gênero feminino e 3% não binário. Além disso, a maioria dos estudantes eram negros (43% pardos e 16% pretos) e de residentes da zona urbana da cidade de Canindé, tendo apenas duas estudantes provenientes da zona rural. A maior parte realizou o ensino fundamental em escola pública (55%), os chefes de família possuem o ensino médio completo (55%) e, no que tange à religião, se consideram católicos (60%).

Mapear o perfil dos estudantes a partir do questionário possibilitou conhecê-los de forma mais objetiva e, conseqüentemente, auxiliou no planejamento das aulas, já que também foi possível identificar sua relação com a cidade.

A partir do desejo de desenvolver um aprendizado sociológico que fosse transgressor, no sentido dado por hooks (2017), a proposta procurou ultrapassar os muros da escola e definir uma metodologia de ensino que contribuísse com o ensino da Sociologia. Para tanto, o plano construído e desenvolvido no Rolê Sociológico se baseou na didática para uma pedagogia histórico-crítica de Gasparin (2020), por ser considerada uma orientação pedagógica que atende aos objetivos do ensino da Sociologia na educação básica (Silva, 2009).

A didática proposta pelo referido autor considera os saberes prévios dos estudantes e defende uma prática pedagógica que permita a compreensão dos “(...) conhecimentos em suas múltiplas faces dentro do todo social” (Gasparin, 2020, p. 2), e o trabalho dele é embasado na abordagem pedagógica desenvolvida por Saviani (2021), intitulada “Pedagogia Histórico-



Quando a cidade se torna sala de aula: o ensino de Sociologia para além dos muros da escola

Crítica”, que pressupõe, dentre outras coisas, uma proposta pedagógica cujo compromisso seja a transformação social. Desse modo, a metodologia de ensino e aprendizagem construída por Gasparin (2020) e utilizada no planejamento desta experiência, é dividida em cinco passos, a saber: 1) Prática Social Inicial; 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse; e 5) Prática Social Final.

A Prática Social Inicial é o momento de preparação e de mobilização do estudante para o processo de aprendizagem. Considerando que todo conhecimento existe na prática social, o objetivo é identificar o que os alunos (e o professor) já sabem sobre o conteúdo a ser abordado e o que gostariam de saber mais. Essa fase é importante para que o estudante seja estimulado e sinta-se participante do processo de aprendizagem a partir das suas próprias experiências. Isso possibilita ao professor desenvolver uma prática pedagógica mais adequada, fazendo com que os estudantes se apoderem de um conhecimento significativo para suas vidas.

A Problematização constitui-se como o momento em que se inicia o trabalho de maneira ordenada e sistematizada, possibilitando a vivência do conteúdo pelo estudante. Este é momento de elaborar questões a respeito da realidade social que, quando relacionadas aos objetivos de ensino e aprendizagem, propiciam aos estudantes a identificação das múltiplas dimensões do conteúdo. Essa fase metodológica proposta por Gasparin (2020) é a que possui maior aproximação com o ensino da Sociologia, uma vez que se relaciona com seus dois princípios epistemológicos: o estranhamento e a desnaturalização.

Já a Instrumentalização refere-se às ações didático-pedagógicas que serão desenvolvidas ao longo do planejamento para alcançar os objetivos, ou seja, o passo a passo de cada aula. Conforme o autor, “[a] Instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (Gasparin, 2020, p. 51). Portanto, é a partir da Instrumentalização que o estudante de fato se apropria do conhecimento científico em suas diversas dimensões (conceitual, política, social, cultural, legal, religiosa, dentre outras).

Por sua vez, a Catarse, etapa na qual o estudante demonstra a conexão mental entre o conhecimento científico e o seu cotidiano e em que é manifestado o aprendido. Aqui, representa a síntese que o estudante faz sobre o conteúdo, o que foi assimilado por ele, e trata-se, assim, da expressão elaborada da nova forma de compreender a realidade social. Tal manifestação é feita oralmente ou por escrito, mostrando, no caso do ensino da Sociologia, o quanto consegue estranhar e desnaturalizar os fenômenos presentes na sociedade em que está inserido.

Por fim, a Prática Social Final representa a síntese prática que o estudante faz sobre o que aprendeu. Ou seja, é neste momento que ele expressa sua mudança de postura e coloca em

Quando a cidade se torna sala de aula: o ensino de Sociologia para além dos muros da escola prática a nova atitude mental que foi construída ao longo do processo de aprendizagem. Assim, a Prática Social Final caracteriza-se como o “ponto de chegada” marcado por ações que possibilitam um agir crítico, emancipador e autônomo.

A metodologia de ensino e aprendizagem desenvolvida por Gasparin (2020) converge diretamente com o desenvolvimento do modo sociológico de pensar, uma vez que, ao longo do processo, os estudantes são munidos de uma compreensão objetiva da realidade em que vivem, identificando o lugar que ocupam na sociedade e construindo suas próprias posturas em relação a isso. Assim, foi a partir dessa orientação pedagógica e da utilização dos instrumentos de pesquisa que este trabalho foi desenvolvido para além dos muros da escola, como mostraremos a seguir.

### **3. Quando a cidade se torna sala de aula: o ensino de Sociologia para além dos muros da escola**

O Rolê Sociológico caracteriza-se como uma intervenção pedagógica que compreende o espaço da sala de aula e os espaços da cidade como lugares de aprendizado. Por isso, suas ações são planejadas de forma a contemplar encontros na escola, as “aulas”, e encontros fora da escola, o “campo”. As aulas promovem reflexões sobre conceitos, categorias e temas da Sociologia Urbana; já no campo, os estudantes podem circular pelos espaços da cidade, previamente definidos, para relacionar suas vivências às discussões da Sociologia.

Temáticas como lazer, sociabilidade, cultura, patrimônio, trabalho e religiosidade foram definidas a partir das características da cidade em questão e do período que ela vivenciava. No caso de Canindé, é no segundo semestre do ano que ocorre na cidade o maior evento religioso do Ceará: a romaria e a Festa de São Francisco<sup>7</sup>.

Neste sentido, aplicar um questionário no início dessa experiência com o objetivo de mapear o perfil dos estudantes, identificar a motivação da matrícula na Eletiva, conhecer sua relação com a Sociologia e compreender a percepção deles sobre a cidade foi fundamental para elaboração de um planejamento prévio. A utilização desse instrumento de coleta de dados está relacionada à Prática Social Inicial, orientada por Gasparin (2020).

Os resultados do questionário inicial do Rolê Sociológico possibilitaram identificar quais espaços da cidade eram frequentados pelos estudantes, bem como suas opiniões sobre aqueles

---

<sup>7</sup> Canindé tem o maior Santuário Franciscano da América Latina e o segundo maior do mundo (Silva Neto, 2017). Dessa forma, muitos aspectos da cidade estão diretamente ligados à religiosidade, tais como: economia, turismo, lazer e cultura. A romaria é uma característica forte da cidade, sendo um fenômeno que acontece durante todo o ano, intensificando-se no período de festa, que ocorre entre os meses de setembro e outubro. Elas são formadas por pessoas de todo o país, sobretudo de estados da região Nordeste, tais como Piauí e Maranhão. A referida festa dura 10 dias, geralmente acontecendo entre 24 de setembro e 04 de outubro, mudando apenas em períodos eleitorais, com uma programação voltada para missas durante o dia e a novena durante a noite, na qual toda noite é homenageado um estado da região Nordeste e todo ano tem um tema diferente.

Quando a cidade se torna sala de aula: o ensino de Sociologia para além dos muros da escola

considerados como representativos da cidade. Constatou-se que os espaços mais frequentados pelos estudantes eram as churrascarias, lanchonetes e pizzarias, e que também consideravam espaços ligados à romaria como sendo os mais representativos da cidade. Junto a isso, observou-se uma relação positiva com a Sociologia, uma vez que a maioria escolheu a Eletiva por querer aprender mais Sociologia. Por fim, também foi possível perceber que os estudantes se sentiam indiferentes ou mesmo inseguros com relação aos seus conhecimentos sobre a história e cultura da cidade, julgando ser importante conhecer esses aspectos para fortalecer seu relacionamento com Canindé. Com tais informações, partimos para o primeiro encontro.

No primeiro encontro com a turma, foi dada continuidade à Prática Social Inicial apresentando para os estudantes os objetivos da Eletiva, convidando-os a contribuir com sugestões. Introduziu-se uma discussão conceitual sobre o que é uma cidade, sua origem e suas principais características, baseada em Simmel (2005) e Wirth (1967), com o propósito de identificar o que os estudantes já sabem sobre os conteúdos e o que desejariam saber mais.

A partir disso, foi possível a construção de problemáticas e questionamentos a respeito dos espaços urbanos que contribuem para o modo sociológico de pensar. Ao apresentar os estudos de Georg Simmel a respeito da cidade, especificamente, Berlim, no início do século XX, os estudantes conseguiram relacionar as contribuições do autor sobre anonimato, individualismo e interações sociais nas grandes cidades às suas vivências. Ao tratar sobre as diferenças entre a “cidade grande” (a metrópole) e Canindé, eles puderam se perceber como jovens moradores de um município do interior do Ceará, cuja dinâmica difere da capital Fortaleza. A partir do momento em que o estudante consegue relacionar sua biografia ao contexto social mais amplo, exercitou-se a “imaginação sociológica” de Mills (1995). Tal processo constituiu-se como parte do desenvolvimento de um modo de pensar próprio da Sociologia.

De posse dos dados encontrados acima, tanto por meio do questionário quanto a partir da escuta ativa das percepções dos estudantes, foi possível definir as questões norteadoras e as dimensões do conteúdo a ser trabalhado nos próximos encontros, a saber: O que é cidade? Do que é formada a cidade de Canindé? De que maneira manifestações religiosas modificam a dinâmica da cidade e de seus moradores? Como a Sociologia pode auxiliar na compreensão da cidade como espaço social perpassado por conflitos? Qual a relação entre cidade e patrimônio? Os cidadãos vivenciam a cidade da mesma maneira?

Desta forma, o questionário inicial e a escuta ativa foram instrumentos fundamentais para a construção de questões para a etapa de Problematização e do planejamento da etapa de Instrumentalização.

Afinal, entender a cidade como um espaço fértil para o aprendizado sociológico implica identificar o que os estudantes já conhecem sobre ela, para que seja possível a construção de um conhecimento que dialogue com as vivências dos estudantes nos espaços urbanos e para que estes consigam ver que a cidade não é um espaço neutro, mas que, por outro lado, ela tem uma história e nela tecem-se relações de poder, de conflito e de relações de sociabilidade. Ademais, identificar o que os estudantes já sabem e considerar esse conhecimento parte do processo de aprendizagem converge com a ideia de educação democrática e dialógica de Paulo Freire (2013)<sup>8</sup>.

No encontro seguinte, dirigimo-nos a campo para um espaço público de Canindé, a Praça dos Mestres, com o objetivo de conhecer o equipamento público e observar o funcionamento em seu entorno. Neste encontro foram utilizadas produções sociológicas sobre espaços públicos, como as reflexões desenvolvidas por Lopes (2013), a fim de promover o debate entre os estudantes. De início, os estudantes puderam circular livremente pela praça e, em seguida, foram reunidos para discutir sobre o que as praças representam para uma cidade e qual sua importância para a sociabilidade dos indivíduos. Com isso, os estudantes puderam compartilhar seus conhecimentos e suas experiências na referida praça.

O exercício de partir das próprias vivências dos estudantes não só os leva a questionar o porquê das configurações existentes naqueles lugares, como também os auxilia na construção da sua maneira de interpretar a realidade social a partir do arcabouço da Sociologia, como pontua Fernandes (1955). Além disso, aprofunda a relação entre jovem e cidade, fazendo com que este se sinta pertencente àquele espaço.

Assim, discutimos também sobre o significado do nome da Praça: Porque “mestres”? Quem são os mestres? O que são Mestres da Cultura<sup>9</sup>? Qual a importância desses indivíduos para a cultura da cidade? Qual a relação entre praça, cidade e patrimônio? Tais questionamentos trazem à tona reflexões sobre as práticas culturais desenvolvidas nos espaços urbanos, por exemplo.

---

<sup>8</sup> Esta pesquisa inspira-se também na educação democrática e dialógica de Paulo Freire (2013), além da proposta didática de Gasparin (2020), que é baseada na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2021). Entendemos que existem diferenças entre as teorias pedagógicas de Freire e Saviani (Silva, 2001) e que não caberia aprofundar neste artigo. Contudo, reforçamos que ambos são tomados como inspiração para a construção da prática pedagógica, relatada por reconhecermos suas contribuições para a construção de metodologias de ensino de Sociologia na educação básica.

<sup>9</sup> Os Mestres da Cultura são indivíduos reconhecidos socialmente por serem detentores de saberes e fazeres ligados à cultura popular. No estado do Ceará são titulados “Mestres” por serem considerados tesouros vivos da cultura tradicional. A Secretaria de Cultura do Ceará (SECULT), a partir da Lei nº 13.351, de 22 de agosto de 2003, já intitulou mais de 100 Mestres da Cultura por todo o estado. A Praça dos Mestres na cidade de Canindé faz homenagem aos Mestres da Cultura de Canindé: a senhora Dina Vaqueira, o senhor Getúlio Colares (em memória), a senhora Odete Uchoa e o senhor Deoclécio Soares Diniz (Mestre Bibi, em memória).

Quando a cidade se torna sala de aula: o ensino de Sociologia para além dos muros da escola

Já no terceiro encontro, a aula foi destinada para aprender sobre a história da cidade. Para tanto, foi convidado um memorialista<sup>10</sup> de Canindé, que possui publicações sobre a origem e a história do município. Nessa aula, foi possível compreender como se deu a construção histórica, social e cultural da cidade, bem como a influência da religiosidade a partir do aspecto da romaria. Além disso, puderam conhecer assuntos ainda pouco explorados da história da cidade, como a presença dos povos indígenas e africanos.

A presença do convidado externo se deu porque as Eletivas também visam a integração da comunidade à escola. Aprender com a comunidade possibilita ter acesso a outros tipos de conhecimento e, no caso dos estudos sobre a cidade, que os estudantes construam um “percurso biográfico”, como bem reforçam Parente, Soares e Silva Júnior (2013) em sua experiência com o projeto Percursos Urbanos. O percurso biográfico pode ser compreendido como o processo no qual o convidado versa sobre a sua história de vida na medida em que reflete sobre a história da cidade (Parente; Soares; Silva Júnior, 2013).

Dando continuidade às discussões sobre praças, sociabilidade, cultura e patrimônio, o encontro seguinte foi em campo. Os estudantes foram divididos em pequenos grupos (duplas e trios) e conduzidos para três espaços diferentes que se localizam no mesmo perímetro, a Biblioteca Municipal Cruz Filho, a Praça da Basílica e a Praça Tomás Barbosa. Inicialmente, logo na Biblioteca Municipal, surgiram comentários como: “não sabia que podia entrar aqui”, “não sabia nem que tinha biblioteca aqui”. Na biblioteca, os estudantes foram conduzidos em uma visita guiada pelos funcionários que explicaram a respeito do seu surgimento e do funcionamento. Os estudantes conheceram o equipamento, puderam tirar dúvidas sobre o empréstimo de livros, a preservação do prédio e o acervo do local.

Em seguida, os pequenos grupos foram conduzidos às praças da Basílica e a Tomás Barbosa, e orientados a conversarem com os usuários e pessoas que circulavam naquele momento, como os vendedores ambulantes, moradores e comerciantes, questionando-os sobre a expectativa para a Festa de São Francisco. O objetivo era que, a partir dos diálogos informais, conseguissem perceber a importância da festa para o trabalho dos indivíduos e para a cidade como um todo, que se prepara para receber os milhares de romeiros que visitam anualmente Canindé.

Exercícios como esse de orientar aos estudantes para o contato direto com a população, para ouvi-los, possibilitam a construção do conhecimento de forma prática e a relação deste com a produção sociológica discutida anteriormente. Assim, os estudantes podem identificar as

---

<sup>10</sup> Memorialistas são indivíduos conhecidos por preservarem informações importantes para a história oral.

Quando a cidade se torna sala de aula: o ensino de Sociologia para além dos muros da escola

relações sociais que são estabelecidas naqueles espaços e como a população está se sentindo em relação às ações do poder público.

No Rolê Sociológico, por exemplo, ao descobrir que a Biblioteca era gerenciada pela Secretaria de Esporte e Cultura, os estudantes criticaram o fato de uma mesma secretaria compartilhar as duas pastas, da cultura e do esporte, alegando que assim não daria para se pensar políticas públicas específicas para cada área. Foi notório que os estudantes que fizeram tal crítica foram justamente aqueles que se utilizam de quadras poliesportivas, por exemplo, e que naquele momento conseguiram identificar o porquê da falta de políticas públicas voltadas para o esporte na cidade.

De volta à escola, o encontro seguinte foi voltado às reflexões teóricas da Sociologia Urbana e foi abordado os conceitos de “atitude blasé” nas grandes cidades, de Simmel (2005), e as categorias sociológicas desenvolvidas por Magnani (2002), como pedaço e mancha. Os estudantes conseguiram estabelecer relação entre as aulas de campo e as discussões teóricas, ao notar que o intenso fluxo de pessoas devido à romaria e à festa altera a configuração social da cidade e a forma como os indivíduos reagem aos diversos estímulos provocados, permitiu identificar coletivamente os espaços que podem ser considerados um pedaço para os diversos agrupamentos sociais e as manchas urbanas nas ruas de Canindé.

O próximo encontro foi em campo, no Museu Regional São Francisco. O museu, que é administrado pela equipe do Santuário de Canindé, tem um acervo com mais de 6 mil peças que contam a história da cidade a partir do aspecto da religiosidade. Nesse dia, foi pedido aos estudantes que, durante a visita, observassem como o Museu contava a história da cidade e escrevessem em dupla suas conclusões. Após a produção textual, os estudantes puderam relatar rapidamente suas impressões acerca do museu, de Canindé e da religiosidade da cidade. Esse exercício de escrita visa levar os estudantes a expressarem a síntese mental (a catarse) estimulada ao longo da intervenção pedagógica.

As produções textuais dos estudantes a respeito do museu evidenciaram o aspecto da religiosidade presente na história da cidade e a importância da preservação do espaço para a cultura local. Ao entenderem que cada objeto presente no museu conta uma parte da história de Canindé, os estudantes demonstraram compreender que a relação da história da cidade com a religiosidade não resulta do sobrenatural ou da natureza, mas sim de uma construção social. E ao identificarem que muitos objetos expostos eram pertencentes aos povos originários, por exemplo, lançaram um olhar problematizador sobre sua própria história que, por vezes, apaga as contribuições dos povos indígenas. Esse entendimento por si só demonstra a atitude de estranhamento em relação ao lugar em que vivem.



Quando a cidade se torna sala de aula: o ensino de Sociologia para além dos muros da escola

A metodologia utilizada no Rolê Sociológico reforça a importância de encontros com os estudantes, tanto para discutir conceitos e categorias da Sociologia Urbana quanto para visitar espaços públicos e pensar sociologicamente a cidade a partir de vivências anteriores e daquelas que se davam durante o Rolê. Intervenções pedagógicas desse tipo mostram que a cidade é um espaço que ensina e, acima de tudo, que pode ensinar os pressupostos epistemológicos da Sociologia.

Desta forma, é possível que o aprendizado sociológico possa se fortalecer quando desenvolvido em outros espaços para além da sala de aula. Nesse ponto, a experiência do Rolê coaduna com a oficina realizada por Meucci e Favoretto (2016) no ensino médio que, ao proporem discussões sobre os locais de moradia dos estudantes, possibilitou que eles identificassem diversas formas de ser, estar, produzir e vivenciar a cidade.

Na aula seguinte, a proposta foi convidar a professora de Geografia para discutir com os estudantes sobre cidade e território do ponto de vista geográfico. As Eletivas, como componentes curriculares, contribuem para promover a interdisciplinaridade na medida em que vários saberes são mobilizados no processo de aprendizagem dos estudantes. Integrar outras ciências à discussão sobre a cidade permite que o estudante amplie seu repertório de mundo e contraste o conhecimento dessas outras ciências ao conhecimento sociológico.

Ao discutir sobre território e cidade, também foi debatido sobre o “direito à cidade”, nos termos de Lefebvre (2011). A partir dessa discussão, foram trazidos exemplos de experiências ligadas aos marcadores de gênero, raça, classe e, até mesmo, geracional. Ao pensarem como eles mesmos ocupam a cidade, se tem acesso ou não aos seus espaços urbanos e como se dá esse acesso, cria o processo de desenvolvimento de um pensar típico da Sociologia.

Não à toa, nessa aula muitos estudantes lembraram de um episódio em que as juventudes da cidade se reuniram em uma praça e organizaram um campeonato de dança que, no final, acabou com a dispersão dos jovens pela polícia. Refletiram, então, sobre até que ponto a sociabilidade juvenil é influenciada e levada em consideração por parte do poder público. Junto a isso, comentaram sobre situações ligadas ao assédio e à violência sexual que atravessam suas histórias de vida e de outras jovens. Essas participações, conjugadas à teoria que estava sendo debatida, mostram como os estudantes passaram a compreender sua experiência não somente do ponto de vista individual, mas a perceberem como é influenciada pela sociedade na qual estão inseridos.

Visando à construção do conhecimento em uma perspectiva dialógica, nos termos de Freire (2013), o encontro seguinte era a última aula e, por essa razão, foi realizada uma avaliação do que havia sido construído durante o Rolê Sociológico, em campo e em sala de aula. Os

Quando a cidade se torna sala de aula: o ensino de Sociologia para além dos muros da escola

estudantes foram questionados a indicar os pontos positivos e as limitações, os lugares que poderiam ter sido visitados e outras pessoas que deveriam ter sido convidadas para a Eletiva.

A partir desse questionamento, os estudantes conseguiram identificar mais pessoas da comunidade e da escola que poderiam contribuir com as discussões sobre cultura e patrimônio; apontaram temas que foram discutidos, mas que mereciam um maior destaque, a saber: gênero, raça e classe. Ouvir as percepções dos alunos, bem como fazê-los refletir sobre a Eletiva como um todo, faz com que estes também sejam convidados a realizarem um panorama do aprendizado sociológico.

Em seguida, divididos em equipes, foram convidados a realizar essa reflexão de um modo mais aprofundado, pois escolheriam um dos locais visitados e pensariam em alternativas de valorização daqueles espaços urbanos. Além disso, teriam de indicar por qual razão o espaço escolhido deve ser valorizado. Tal atividade foi denominada “Caminhos para a valorização dos espaços urbanos de Canindé”.

Todas as atividades tinham em comum o fato de identificarem a importância do espaço escolhido para a sociabilidade dos indivíduos, bem como para a cultura local e a identidade dos cidadãos. Além disso, a partir desse exercício de uma escrita problematizadora, foi possível identificar posturas ligadas ao desenvolvimento do modo sociológico de pensar, quando mostraram a relação entre as praças, a sociabilidades e as juventudes, por exemplo.

Outro fator observado foi a mudança de postura dos estudantes em relação à escrita em si. No início da Eletiva, as atividades envolvendo escrita eram respondidas de modo superficial, sem desenvolvimento e, por vezes, perdidas. As respostas da última atividade demonstravam zelo, domínio teórico e criatividade, e tais evidências expõem que a partir do momento em que o estudante consegue estranhar seu cotidiano e relacionar sua biografia com fenômenos da sociedade mais ampla, ele consegue expressar-se de modo mais satisfatório.

Os dados encontrados a partir da análise crítica das produções textuais foram confirmados quando comparados com os resultados do questionário inicial e do questionário final. No que tange ao ensino de Sociologia, inicialmente, mais de 80% dos estudantes afirmaram que escolheram a Eletiva por desejarem aprender mais Sociologia e por considerarem o componente curricular uma forma de debater assuntos que os interessam. No questionário final, esses dados foram reafirmados, uma vez que os estudantes indicaram que a motivação para participar do Rolê Sociológico era aprender mais Sociologia e que a eletiva possibilitou ampliarem seu conhecimento sobre a cidade, agora do ponto de vista sociológico.

No que diz respeito à cidade, os estudantes demonstravam nas aulas de campo que não conheciam muitos os espaços de Canindé e era comum ouvir comentários do tipo “não sabia que

Quando a cidade se torna sala de aula: o ensino de Sociologia para além dos muros da escola podia entrar aqui”, “pensei que tinha que pagar” ou “não sabia que existia esse lugar”. No questionário final, foi possível identificar, de maneira objetiva, uma mudança de postura tanto em relação ao conhecimento relativo à história e à cultura de Canindé como em relação ao sentimento de pertença à cidade: 80% dos estudantes afirmaram saber mais sobre a história e cultura da cidade após a participação na Eletiva e 70% que o Rolê Sociológico os ajudou a se sentirem mais integrados à cidade. Esses resultados mostram a etapa da Prática Social Final, ou seja, as novas posturas, visões de mundo e atitudes desenvolvidas nos jovens participantes do Rolê Sociológico.

Entender a cidade como um espaço social vivo que expressa cultura, história, relações de poder e conflito existentes em uma sociedade, e relacionar isso a sua vivência, era o principal objetivo da Eletiva, que começou a ser alcançado ao se utilizar ferramentas para os estudantes problematizarem as relações sociais estabelecidas na sociedade. A partir do momento em que o jovem consegue, por meio do estranhamento e da desnaturalização, identificar a relação entre as diferentes praças, a cultura e a sociabilidade local, por exemplo, terá conseguido desenvolver o modo de pensar característico da Sociologia.

Aprender Sociologia na cidade e com a cidade viabiliza, também, a reflexão sobre a ocupação dos espaços pela juventude, ao passo em que refletem objetivamente sobre a ocupação dos espaços urbanos e sobre quem tem direito à cidade, ou mesmo se a cidade é acessível para os indivíduos (Carneiro, 2020). Com isso, demonstram ter aprendido a problematizar e a pensar sociologicamente sobre a cidade em que vivem.

#### **4. Sociologia Local: construindo um Rolê Sociológico**

Realizar o Rolê Sociológico acompanhado de uma reflexão sobre a prática docente possibilitou a construção de uma metodologia que orienta professores(as) a replicarem essa intervenção pedagógica em outras realidades educacionais. Tal metodologia foi designada como Sociologia Local e consiste em procedimentos que orientam o planejamento de um Rolê Sociológico considerando o local onde será desenvolvido, que pode ser a cidade ou outras unidades administrativas, como bairro, zona, distrito, comunidade, dentre outras (Freitas, 2023).

A Sociologia Local trata-se, portanto, do exercício de planejamento para a construção de um Rolê Sociológico no qual o docente desenvolve o modo sociológico de pensar, na medida em que passa a estranhar e desnaturalizar a construção da localidade que será alvo da intervenção pedagógica. É importante que o docente se identifique como protagonista da ação tanto quanto seus estudantes, permitindo-se descobrir informações novas a respeito do local onde vive e/ou onde a escola está inserida.

Quando a cidade se torna sala de aula: o ensino de Sociologia para além dos muros da escola

Deste modo, o primeiro passo para o planeamento docente é levar em consideração suas vivências e experiências na localidade definida, exercitando, assim, o estranhamento sobre os discursos e as práticas que constroem as ruas, praças e equipamentos que formam o lugar.

O docente pode, por exemplo, partir de alguns questionamentos, quais as formas de ocupação que deram origem a este lugar? Quais espaços são representativos para os gestores públicos, grupos religiosos, jovens, turistas, dentre outros segmentos sociais? Quais espaços são estigmatizados? Quais os eventos e rituais que ocorrem nesta localidade? Quais espaços da cidade são frequentados por mim e por meus alunos? Quais fenômenos sociais podem ser discutidos a partir destes espaços? Colocar esses questionamentos em prática, visitar novamente os espaços e observá-los com mais atenção, conversar com os estudantes sobre as vivências deles na cidade são práticas que contribuem para um mapeamento inicial.

Bem como, praticar o estranhamento em espaços que circulamos no dia a dia ou em momentos de lazer mostra que os lugares não são neutros, pois neles são empreendidas relações sociais e estabelecidos códigos de conduta que podem valorizá-los e atrair determinados segmentos sociais, assim como podem estigmatizá-los, afastando possíveis usuários. Esse exercício de pensar sociologicamente permite a identificação de fenômenos sociais característicos do lugar onde se pretende desenvolver o Rolê.

Em seguida, é fundamental realizar um levantamento da produção sociológica sobre o local escolhido em trabalhos acadêmicos que resultam de pesquisa científica, sejam teses, dissertações, TCC, artigos ou trabalhos apresentados em eventos científicos. A análise desse material, além de exercitar o olhar crítico, possibilita selecionar temáticas que serão abordadas. No caso de Canindé, os estudos sociológicos eram principalmente sobre religiosidade, trabalho e cultura, e tais temáticas orientaram e deram embasamento para a construção da intervenção pedagógica em relação ao que se discutir e como discutir os assuntos, afinal, trata-se de uma intervenção com ênfase no ensino da Sociologia.

Soma-se a isso a base teórico-metodológica das discussões da Sociologia Urbana que, no caso apresentado, partiu das contribuições clássicas de Georg Simmel (2005) e Louis Wirth (1967) e de pensadores contemporâneos, como Henri Lefebvre (2011) e José Guilherme Cantor Magnani (2002). Neste contexto, o docente pode também buscar inspiração em outros trabalhos do tipo intervenção pedagógica desenvolvidos no âmbito do ProfSocio (Cunha, 2023; Servílio Filho, 2020; Magalhães, 2023; Figueirêdo, 2020; Zaganini, 2020).

Durante o exercício da Sociologia Local, é importante que o docente reconheça a flexibilidade e a dinamicidade que envolvem o planeamento docente, identificando e deixando o espaço aberto para as contribuições dos estudantes. Produzir um saber que faça sentido para as

Quando a cidade se torna sala de aula: o ensino de Sociologia para além dos muros da escola juvenludes fortalece a proposta de Freire (2013) de uma educação dialógica e, também, a propositura de Fernandes (1955), quando afirma que o ensino médio é uma etapa formativa, sendo mais importante “[...] a maneira pela qual os conhecimentos são transmitidos, que o conteúdo da transmissão” (Fernandes, 1955, p. 95).

Ademais, é fundamental que o docente identifique as limitações que poderá encontrar ao realizar atividades que ultrapassam os muros da escola, a saber: a falta de apoio institucional da gestão da escola ou, até mesmo, da secretaria de educação do seu estado; a falta de legitimidade na Sociologia no contexto em que está inserido; a ausência de componentes curriculares que possibilitem a realização de intervenções desse tipo; e as problemáticas relativas à cidade e ao bairro onde a escola está inserida, como a violência que se torna um impedimento para jovens circularem livremente nos espaços públicos (Paiva, 2022). Neste sentido, o planejamento é uma etapa fundamental para lidar com as limitações e ter um bom aproveitamento nesse tipo de atividade.

O Rolê Sociológico também pode incorporar outros tipos de recursos, como a pesquisa por meio de questionários, entrevistas e etnografia. O uso da pesquisa nas aulas de Sociologia é um artifício didático-pedagógico proposto por Lahire (2014), que defende a capacidade dos estudantes de criarem suas próprias ferramentas de produção do conhecimento, a partir de temas do seu interesse. No mesmo sentido, Barreira (2014) afirma que a utilização desse tipo de ferramenta contribui para desenvolver o modo sociológico de pensar.

## **Considerações Finais**

A realização do Rolê Sociológico mostrou como os conflitos, as interações sociais e as sociabilidades que ocorrem na cidade podem auxiliar os estudantes da educação básica a compreenderem a sociedade em que se vivem, como também no desenvolvimento do pensar sociológico. A cidade se mostrou um espaço pedagógico que proporciona um rico aprendizado às juvenludes na medida em que se alia suas vivências aos fenômenos sociais mais amplos que ocorrem nos espaços urbanos.

Nesta intervenção pedagógica, destacamos a utilização de uma metodologia quanto ao ensino, a didática de Gasparin (2020), que é baseada na Pedagogia Histórico-Crítica, como uma orientação que converge com os dois instrumentos epistemológicos do ensino da Sociologia: o estranhamento e a desnaturalização. Aliado a isso, construímos uma proposta inicial de planejamento, a qual denominamos Sociologia Local, para docentes que pretendem desenvolver o Rolê Sociológico em suas localidades.

Quando a cidade se torna sala de aula: o ensino de Sociologia para além dos muros da escola

A pesquisa bibliográfica das produções sociológicas sobre Canindé foi o passo crucial da Sociologia Local para a construção do Rolê Sociológico. Junto a isso, foi importante partir do pressuposto da cidade como uma sala de aula, ou seja, um ambiente pedagógico que possibilita ao estudante o desenvolvimento de um pensar sociológico e, conseqüentemente, um entendimento racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social.

Deste modo, pode-se afirmar que as reflexões aqui desenvolvidas acerca da Sociologia Urbana, e mais precisamente da cidade como ambiente pedagógico, fortalecem o escopo teórico das produções acadêmicas sobre ensino da Sociologia no Brasil, sobretudo por se tratar de uma experiência que incentiva o aprendizado para além dos muros institucionais da sala de aula e da escola.

Ademais, este trabalho possibilitou traçar caminhos para fortalecer o ensino da Sociologia na escola, tais como a multidisciplinaridade, a partir das discussões sobre a cidade junto de outras ciências, como a Geografia e a História; a integração com a comunidade; a valorização dos saberes e da cultura popular; a possibilidade de utilização das técnicas de pesquisa como um recurso pedagógico.

Para o estudante, o Rolê Sociológico permitiu um aprendizado que ultrapassou a ideia de apenas uma “aula diferente” ou daquela esporádica “aula de campo”, pois ele aos poucos se viu munido de instrumentos para compreensão da sua própria história, agora com um olhar crítico, problematizador, característico da Sociologia. Após a experiência do Rolê Sociológico, os estudantes demonstraram compreender as dinâmicas da cidade onde moram, fortalecendo, assim, o seu sentimento de pertencimento. Junto a isso, também abriu portas para construir coletivamente possibilidades de valorização prática dos espaços urbanos, a partir do momento em que conseguem identificar as suas características e problemáticas sociais.

Por fim, ter a cidade como pano de fundo permitiu uma aproximação entre o estudante e o ensino da Sociologia, uma vez que partir das próprias experiências na localidade onde vive faz com que o discente compreenda os sentidos e os significados das vivências cotidianas, ficando munido de instrumentos para entender sua própria realidade social e fortalecendo a ideia de que é possível aprender Sociologia com a cidade.

Recebido em 11/09/2023

Aprovado em 03/01/2024

Publicado em 16/08/2024



## Referências bibliográficas

BARREIRA, Irllys Alencar Firmo. O ofício de ensinar para iniciantes: contribuições ao modo sociológico de pensar. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 63-85, jan./jun.



2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2419/1872>. Acesso em: 9 set. 2023.

CARNEIRO, Giovanna Lima Santiago. “*De burca ou de biquíni*”: direito à cidade, mobilidade urbana e assédio de rua em Fortaleza/CE. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51068>. Acesso em: 9 set. 2023.

CEARÁ. Secretaria da Cultura. *Mestres da Cultura Tradicional Popular*. Fortaleza: SECULT, 2004. Disponível em: <https://www.secult.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/43/2019/02/Rela%C3%A7%C3%A3o-de-Mestres-da-Cultura-doCear%C3%A1-1.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral*. Fortaleza: SEDUC, jan. 2016. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta\\_organizacao\\_curricular.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta_organizacao_curricular.pdf). Acesso em: 09 set. 2023.

CUNHA, Karla Luana Gomes. *Escritas sociológicas: uma intervenção didática interdisciplinar*. Orientador: Alexandre Jeronimo Correia Lima. 2023. 393 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/72974>. Acesso em 9 set. 2023.

FERNANDES, Florestan. O ensino de Sociologia na Escola Secundária brasileira. *Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia*. São Paulo, 1955.

FIGUEIRÊDO, Cassiano Quinino de Medeiros. *Aprendendo Sociologia no fazer sustentável*. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/575528>. Acesso em: 11 set. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Francisca Marcia Gabrielle Alves. *Rolê sociológico: aprendendo sociologia com a cidade*. 2023. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia? *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, 2014.



LOPES, Francisco Willams Ribeiro. “*Requalificação*” do patrimônio: intervenções, estratégias e práticas na Praça dos Mártires (Passeio Público) de Fortaleza. 2013. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/6421>. Acesso em: 9 set. 2023.

MAGALHÃES, Antonio Jeferson Lima. “*Tio, hoje a aula é diferente?*”: a construção de um e-book de metodologias ativas gamificadas para o ensino de sociologia. Orientadora: Danyelle Nilin Gonçalves. 2023. 142 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/74170>. Acesso em 9 jul. 2023.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Rev. Br. Ci. Soc.*, [s. l.], v. 19, n. 49, jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/KKxt4zRfvVWbkbgsfQD7ytJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 jul. 2022.

MEUCCI, Simone; FAVORETTO, Carlos. Da onde você vem? Reflexões sobre as cidades, identidade e alteridade numa escola pública de Curitiba. In: GONÇALVES, D. N.; MOCELIN, D. G.; MEIRELLES, M. (Orgs.). *Rumos da Sociologia no ensino médio: ENESEB 2015, formação de professores, PIBID e experiências de ensino*. Porto Alegre: Cirkula, 2016. p. 299-330.

MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1959.

PAIVA, Luiz Fábio Silva. *O Domínio das Facções nas Periferias de Fortaleza-CE*. Revista TOMO, n. 40, p. 87-122. <https://doi.org/10.21669/tomo.vi40.16711>. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/16711>. Acesso em: 9 set. 2023.

PARENTE, Tiago Coutinho; SOARES, Alana Maria; SILVA JÚNIOR, Antonio Rodrigues da. Percursos Urbanos: Três paradas para refletir sobre a construção de um conhecimento coletivo. In: CORDEIRO, D. S. (Org.). *Experiências com educação em Sociologia: atividades curriculares e socioeducativas*. Fortaleza: Gráfica e Editora Iris, 2013. p. 151-169.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SERVÍLIO FILHO, Paulo de Tarso. “*Por que tão sério?*”: o uso didático e pedagógico da produção cinematográfica do gênero super-heróis, no ensino de Sociologia. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54359>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVA NETO, O. M. da. Uma cidade permeada de memórias: A cidade de Canindé [CE] sob o olhar de seus Memorialistas. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DE HISTÓRIA ORAL, 9-12, maio 2017, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2017, p. 1-12. Disponível em: [http://www.nordeste2017.historiaoral.org.br/resources/anais/7/1494007027\\_ARQUIVO\\_Umacidadepermeadadememorias-HO.pdf](http://www.nordeste2017.historiaoral.org.br/resources/anais/7/1494007027_ARQUIVO_Umacidadepermeadadememorias-HO.pdf). Acesso em: 15 abr. 2023.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Metodologias do Ensino de Sociologia na Educação Básica. In: SILVA, I. L. F. et al. (org.). *Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa de Sociologia*. 1. ed. Londrina: SETI, 2009. p. 15-35.

SILVA, Roniel Sampaio. Rolê sociológico: Aula de campo de sociologia. In: *Blog Café com Sociologia*. Disponível em: <https://www.cafecomsociologia.com/dica-de-dinamica-role-sociologico/>. Acesso em: 9 set. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIMMEL, Georg. As grandes cidades e a vida do espírito (1903). *Mana*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 577-591, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/WfkbJzPmYNdfNWxpyKpcwWj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2023.

WIRTH, Louis. O urbanismo como modo de vida (1938). In: VELHO, O.G. *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro, p. 89-112. 1967. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6580019/mod\\_resource/content/1/PARK%2C%20Robert%20-%20A%20cidade\\_%20Sugestões%20para%20a%20Invenção%20do%20Comportamento%20Humano%20n.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6580019/mod_resource/content/1/PARK%2C%20Robert%20-%20A%20cidade_%20Sugestões%20para%20a%20Invenção%20do%20Comportamento%20Humano%20n.pdf). Acesso em: 9 set. 2023.

ZAGANINI, Geralda de Paula. *Intervenção pedagógica nas aulas de sociologia acerca da mulher negra e do racismo no Brasil*. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/581823>. Acesso em: 10 set. 2023.

## “Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica

*“Enjoying a sound”: youth and music in everyday school life and in Sociology teaching in high school*

*“Disfrutar de un sonido”: juventud y música en la vida escolar cotidiana y en la enseñanza de la Sociología en la escuela secundaria*

Bruna Muniz da Silva<sup>1</sup>

ORCID: 0009-0009-1958-410X

Irapuan Peixoto Lima Filho<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0002-6669-2471

### Resumo

Tomando a sociabilidade como dimensão central para pensar as juventudes, tal presença na escola é comunicada pelas culturas juvenis performadas pelos agrupamentos identitários expressos no consumo de bens culturais e na ostentação de visuais e comportamentos típicos. A partir disso, este trabalho reflete sobre a dimensão da juventude sob um duplo olhar: de um lado, a pesquisa acadêmica com a aplicação de 1313 questionários e 11 grupos focais com estudantes de ensino médio no Ceará; e de outro, a experiência como docente de Sociologia na rede pública, usando música como estratégia didática como modo de pensar sobre as juventudes, no que destacamos a criação de uma sequência didática chamada Seminário Culturas Juvenis. Colocando o próprio estudante a refletir sobre as representações juvenis em agrupamentos identitários musicais do passado e do presente, somado aos dados empíricos, permitiu compreender as juventudes e seus diálogos com as representações sociais e teóricas do que é “ser jovem” e que possibilidades de reflexão o olhar sociológico enseja no cotidiano escolar sobre o tema.

**Palavras-chave:** Juventudes, Sociologia, música, escola, ensino.

### Abstract.

Taking sociability as a central dimension to think about young people, this presence at school is communicated by youth cultures performed by identity groups expressed in the consumption of cultural goods and the display of typical looks and behaviors. Based on this, this work reflects on the dimension of youth from a double perspective: on the one hand, academic research with the application of 1313 questionnaires and 11 focus groups with high school students in Ceará; and on the other, the experience as a Sociology teacher in the public network, using music as a didactic strategy as a

<sup>1</sup> Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (2013) e mestrado em Políticas Públicas e Sociedade (2016) pela mesma instituição. Professora de Sociologia da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) no ensino médio e já foi professora supervisora do PIBID. Atualmente, é doutoranda em Sociologia na Universidade Federal do Ceará. Email: autm100@hotmail.com

<sup>2</sup> Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (2002), mestre (2004) e doutor (2010) em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, onde é professor associado no Departamento de Ciências Sociais, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio). É pesquisador do Laboratório de Estudos em Política, Educação e Cidade (Lepec). Email: irapuan.peixoto@ufc.br.

way of thinking about youth, in which we highlight the creation of a didactic sequence called the Youth Cultures Seminar. By making the student himself reflect on youth representations in past and present musical identity groups, added to empirical data, it allowed understanding youth and their dialogues with social and theoretical representations of what it means to “be young” and what possibilities for reflection the sociological perspective takes place in everyday school life on the topic.

**Keywords:** Youth, Sociology, music, high school, teaching.

### **Resumen.**

Tomando la sociabilidad como dimensión central para pensar en los jóvenes, esta presencia en la escuela es comunicada por culturas juveniles realizadas por grupos identitarios expresados en el consumo de bienes culturales y la exhibición de miradas y comportamientos típicos. A partir de esto, este trabajo reflexiona sobre la dimensión de la juventud desde una doble perspectiva: por un lado, una investigación académica con la aplicación de 1313 cuestionarios y 11 grupos focales con estudiantes de secundaria en Ceará; y por el otro, la experiencia como docente de Sociología en la red pública, utilizando la música como estrategia didáctica como forma de pensar la juventud, en la que destacamos la creación de una secuencia didáctica denominada Seminario de Culturas Juveniles. Al hacer reflexionar al propio estudiante sobre las representaciones juveniles en grupos identitarios musicales pasados y presentes, sumado a datos empíricos, permitió comprender la juventud y sus diálogos con representaciones sociales y teóricas de lo que significa “ser joven” y qué posibilidades de reflexión tiene la sociología. perspectiva tiene lugar en la vida escolar cotidiana sobre el tema.

**Palabras clave:** Juventud, Sociología, música, escuela, enseñanza.

## **1. Introdução**

Se existe um momento em que as escolas parecem vibrantes é no intervalo das aulas: conversas em alto volume, gritos e risos tomam o ambiente por um pequeno punhado de minutos nos quais os estudantes podem comer, travar contatos e diálogos com os colegas e amigos, exercer atividades físicas e realizar trocas reais e simbólicas. Ou seja, é a ocasião em que o aspecto da sociabilidade é mais visível.

Qualquer pessoa familiarizada será capaz de perceber que a música ocupa um papel importante na sociabilidade estabelecida entre os estudantes. Fones de ouvidos, caixas de som, cantos, rimas e, às vezes, até um violão, animam esses momentos no ambiente escolar, sendo também tema de conversas e mobilizador de sociabilidades específicas, como a formação de grupinhos em torno de fãs de determinados gêneros musicais ou artistas. Com alguma regularidade, a música até invade a sala de aula, sendo usada como recurso didático pelos professores.

Este artigo lança um olhar docente/pesquisador sobre o papel da música na escola, pensando no seu potencial de mobilização de sociabilidades e, a partir disso, reflete sobre seu uso como ferramenta didática para o ensino de Sociologia, em especial na discussão da própria categoria de juventude. Esta discussão é feita primeiro por meio da experiência de uma década como docente em escolas públicas da Região Metropolitana de Fortaleza, no Ceará, no qual desenvolvemos uma sequência didática para discutir a categoria juventude por meio da música; e, em segundo lugar, de modo complementar, mediante pesquisa com atores juvenis através da aplicação de questionários e grupos focais.

No primeiro caso, após experimentar, por alguns anos, diversas formas de abordar a música como recurso didático, executamos entre 2015 e 2019 uma sequência didática chamada Seminário Culturas Juvenis, nos quais, a partir do livro didático, promovíamos apresentações dos estudantes sobre agrupamentos identitários nas aulas de Sociologia do 1º ano. No segundo caso, a pesquisa com grupos focais em duas escolas das periferias de Fortaleza nos anos de 2014-2015 e a aplicação de 1.313 questionários em 35 escolas do estado do Ceará em 2017-2018.

Essa combinação de experiências (docentes e de pesquisa) permite a reflexão sobre como a música pode ser usada como material didático nas aulas de Sociologia ao mesmo tempo em que promove a necessária discussão sobre a importância da sociabilidade juvenil no interior das escolas e o modo como os processos identitários desempenham papel fundamental nesse processo.

Dessa forma, este artigo se desdobra em dois tópicos principais acerca dos aspectos docentes e de pesquisa que se complementam no sentido de associar ambas as experiências na discussão sobre o uso da música no ensino de Sociologia na educação básica. Num trabalho anterior (Silva; Lima Filho, 2013), refletimos sobre a música como estratégia teórico-didática, esforço que evidenciou a necessidade de pensar sociologicamente a compreensão do universo cultural dos estudantes por parte dos professores.

Naquela reflexão, a música e sua “aplicação” em aula foram pensadas para situar os desafios de planejar e realizar a disciplina. Já neste artigo, o objetivo central é problematizar sociologicamente as relações com a música, que são desenvolvidas na escola e que revelem, especificamente, as vivências e os discursos *sobre* e *das* juventudes.

Assim, damos continuidade à reflexão a partir da experiência dos 10 anos desde a escrita anterior, inclusive, praticando o uso da música como estratégia didática que passou por algumas etapas, desde a forma mais tradicional com audição e análise das letras, passando pela produção de paródias e associação de músicas com textos de referência, até chegarmos à sequência didática do Seminário Culturas Juvenis.



Nela, os jovens escolhiam e apresentavam (não apenas oralmente, mas também por meio de performances) exemplos típicos de culturas juvenis como forma de discutir a juventude como uma categoria sociológica, e na qual observamos os consensos e dissensos, adesões, disputas e estranhamentos dos estudantes em relação às expressões identitárias de seus gostos e as relações (geralmente conflituosas) com as referências na contextualização histórico-social dos agrupamentos (tais como *hippies* e *punks*).

Ademais à pesquisa já citada, sendo uma problematização a partir da experiência docente em escolas públicas de Fortaleza, trata-se de uma análise qualitativa em que articulamos conceitos com vivências pedagógicas nas aulas. Neste caso, os dados empíricos são fontes ou fatos provenientes dos saberes experienciais, que são saberes específicos desenvolvidos por professores na prática da profissão, baseados no trabalho cotidiano e situados numa experiência individual marcada por um saber-fazer próprio (Tardif, 2012).

## 2. Culturas juvenis, música e escola

Para descrever as experiências docentes, faz-se necessário uma reflexão anterior sobre juventude, música, consumo e escola. Quando abordada no currículo, a teoria sociológica enseja olhares sobre as representações socialmente construídas sobre as juventudes do passado e do presente, e a música é um importante recurso de compreensão e de mobilização, a partir das associações “de gosto” muito próprias das culturas juvenis, nas quais a apreciação da arte se configura em estilo de vida, seguindo a orientação de Giddens (2002). Ou seja, um conjunto de códigos simbólicos expressos em regras de comportamento, códigos morais e ostentações estéticas, principalmente como roupas, adornos e cortes de cabelo.

As juventudes ocupam as escolas com suas múltiplas expressões culturais, além da própria ação central como estudantes, com a qual convivem em relações de amizade, afetos, dinâmica entre turmas e “galeras”. Seja no encontro entre o saber sociológico e os jovens intermediados pela música, seja no encontro entre música e jovens pelo olhar sociológico, reforçam a pertinência da Sociologia no ensino médio como saber mobilizador de debates e práticas urgentes *sobre/para* as juventudes do século XXI que podem começar ou ser incentivadas nas escolas.

A importância da música não se resume ao ato de ouvir canções mesmo por sua cotidianidade, pois, além desses elementos, impulsiona modos de consumo, aspectos visuais, demarcação de territórios geográficos e/ou simbólicos, atitudes e formação de agrupamentos identitários interconectados em escalas locais e globais. Nesse contexto, os jovens “invadindo” as cidades com seus estilos e atitudes próprios de seus agrupamentos musicais são temas bem desenvolvidos na Sociologia da Juventude brasileira, como em Vianna (1997), Dayrell (2005),

“Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica

Magnani e Souza (2011), Campoy (2010), Seren (2011) e Lima Filho (2016), mas também na literatura internacional, como em Pais (2003; 2006), Nóvoa (2011), Rojek (2011), Feixa (2012), Guerra (2013) e Sarlo (2013).

Esses autores retomam a tradição de perceber como as organizações juvenis, a partir do consumo de bens culturais, promovem o desenvolvimento de processos de identificação que geram associações destacadas na sociabilidade em geral e na mobilização social de seus agentes. Bourdieu (2003) foi sagaz ao perceber como as sociedades modernas, em particular as capitalistas, produziram um interregno temporal aos jovens ao desobrigá-los do trabalho árduo para investirem na sua “formação”, ou seja, na ampliação da educação formal que lhes permitiria ser trabalhadores mais qualificados dentro da superespecialização capitalista.

Em longo prazo, essa “moratória social”, como chamou o autor, permitiu o fortalecimento da cisão entre jovens e adultos e, no contexto da sociedade capitalista, na criação de um mercado consumidor próprio e lucrativo que gerou à juventude signos muito fortes de identificação (Rozsak, 1972; Frith, 1981; Bourdieu, 2003; Rojek, 2011; Guerra, 2013).

Essa (auto)identificação juvenil mobilizou uma série de movimentos sociais e estéticos de grande impacto na sociedade desde meados do século XX, não somente pelo desafio ao *status quo* ou às rupturas culturais, mas por ensejarem mobilizações de longo prazo, por meio da consolidação de processos identitários que se desenvolvem de modo profícuo particularmente nas grandes cidades do mundo e impactam a vida social como um todo (Frith, 1981; Rojek, 2011; Guerra, 2013, Lima Filho, 2016).

Esse tipo de fenômeno obrigou, em décadas recentes, a consolidação de reflexões sociológicas mais profundas sobre as dinâmicas de lazer, ao passo que a teoria clássica esteve muito mais preocupada com a produção industrial. Elias e Dunning (2014) perceberam que o ócio é socialmente importante não somente como “válvula de escape” às pressões da vida em sociedade ou do mundo do trabalho, mas como parte significativa do processo de socialização e de incorporação do conteúdo social que nos cerca.

Já o estudo de Clarke *et al.* (2014) demonstra o modo como as atividades de lazer e de ócio ocupavam um papel importante nas associações da classe trabalhadora britânica desde o século XIX, gerando (já na segunda metade do século XX) o que a literatura costumava chamar de *subculturas*: agrupamentos identitários. Ou seja, expressões de estilos de vida baseados no consumo cultural, em particular, ao gosto musical. Por sua vez, Frith (1981), para entender a juventude e suas ações políticas e de consumo, analisa movimentos em torno de *mods*, *rockers*, *hippies* e *punks* que se desenvolvem nas periferias do Reino Unido e ocupam espaço privilegiado nas mídias.

Frith (1981) também associa o conteúdo dessas identificações a uma recusa da racionalidade instrumental das sociedades modernas do século XX, gerando movimentos de resistência, transgressão e rebeldia, que se tornam associados à ideia geral de juventude, argumento reforçado por outros autores como Roszak (1972) e Pais (2006), e válidos para movimentos como *beatniks*, *hippies*, *roqueiros* e *punks*.

O Brasil replicou essa movimentação, que foi palco de estudos como o de Abramo (1994), que ajuda na ideia de que, por trás do “simples” consumo musical, se desenvolve um universo simbólico que orienta códigos morais e normas de comportamento que se consolidam como estilos de vida expressos na formação de agrupamentos identitários (Vianna, 1997; Dayrell, 2005; Lima Filho, 2016). Desse modo, podemos demarcar a juventude como sendo mais do que mero recorte etário da sociedade, mas um conjunto de códigos simbólicos que são acessados e vivenciados pelos sujeitos, inclusive daqueles fora de tal aspecto etário (Pais, 2003).

Em sociedades complexas como as que vivemos, portanto, não podemos falar de “uma” juventude, mas de várias, daí a literatura sociológica (Dayrell; Carrano, 2014) adota a terminologia “juventudes” para se referir a elas. Isso significa dizer que, além dos aspectos próprios da juventude como categoria sociológica posicionados contra o universo simbólico não-juvenil (oposição *juvenes* x *velhos*), existem as diferenciações internas e os conflitos (de raça, de classe, de gênero, de legitimidade) dentro das próprias associações juvenis (Pais, 2003).

Nossas pesquisas (Lima Filho, 2016) nos fazem refletir sobre esse mercado simbólico, inclusive proporcionando alguma centralidade da música como elemento catalisador da sociabilidade juvenil dentro das instituições de ensino (Lima Filho, 2020). Neste caso, o gosto musical associa os jovens “a um código de conduta que envolve modos de pensar e agir, uma estética visual (expressa na vestimenta, por exemplo) e, claro, a vinculação a outros ‘iguais’” (Lima Filho, 2020, p. 130), o que auxilia na formação de laços no cotidiano escolar.

Naquela pesquisa (Lima Filho, 2020), demonstramos, por meio da realização de grupos focais com estudantes do ensino médio, como seus discursos associam as relações de sociabilidade mais fortes ou duradouras que possuíam naquele momento com o consumo e o estilo de vida condicionados pelas expressões musicais. Seus relatos faziam a distinção entre “colega” e “amigo”, ressaltavam que os mais próximos eram aqueles que estudavam na mesma sala (“na mesma turma”) e quando questionados o que os unia de modo mais forte, destacavam a música como um dos principais elementos, expressando a partilha de gêneros musicais e artistas favoritos, seus códigos visuais e comportamentais e, ocasionalmente, a frequência a eventos ou *shows*.

Foram realizados 11 grupos focais com estudantes do ensino médio entre o 3º bimestre do ano escolar de 2014 e o 1º de 2015 em duas instituições das periferias de Fortaleza, sendo a

“Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica

*Escola A* de modalidade regular e a *Escola B* de natureza profissional, contemplando 63 jovens, sendo 37 do sexo masculino e 26 do feminino, com idades entre 14 e 20 anos (e um único caso com 25 anos), dos quais 24 eram da *escola B* e 39 da *escola A* (que tinha maior número de matriculados), distribuídos em 4 e 7 grupos, respectivamente.

A escolha das escolas se justifica, pois 1) eram públicas; 2) eram de periferia; 3) eram escolas “de bairro” (ou seja, seu público era majoritariamente das comunidades circunvizinhos); e 4) eram do modo regular e profissional, os dois principais modelos de escola nas políticas educacionais de então.

Conforme já detalhado em outro trabalho (Lima Filho, 2020), a associação entre “amizade” e “música” era muito forte no discurso dos jovens, como nesses exemplos:

*[pergunta: o que te une aos teus amigos?]* Estilo de vida. [...] Opiniões... quase sempre são iguais. [...] Mas é muito a música, também (W.A.L., masculino, 17 anos, 3º ano A, turno manhã, escola A, 2015).

Eu me aproximei das minhas colegas, porque, assim, elas têm os gostos bem parecidos com os meus, de música, e também, porque eu gosto... elas são bem extrovertidas e eu gosto de conversar com elas, porque elas são pessoas extrovertidas (T.B.F., feminino, 16 anos, 2º ano A, turno manhã, escola A, 2015).

Esse ano eu estou escutando mais rock, porque ela *[aponta para a amiga]* meio que me influenciou, e eu comecei a gostar. Aí, assim, eu escuto rock e *[música]* internacional (T.R.S.L., feminino, 15 anos, 1º ano, Curso de Transações Imobiliárias, turno integral, escola B, 2014).

A vinculação com a música também pode ser quantificada como o bem cultural mais consumido por esses jovens. Na outra etapa da pesquisa foram aplicados 1.313 questionários com estudantes do ensino médio, entre o final do ano de 2017 e o início de 2018, em 35 escolas distribuídas pelo território cearense, contemplando moradores de 19 municípios, abrangendo as diversas modalidades de ensino (regular, profissional, tempo integral, diferenciada indígena) e distintos tipos de instituições (de pequeno ou grande porte, bem ou mal avaliadas, “centrais” ou “de bairro”, para público de baixa e alta renda, e de caráter público ou privado).

No formulário, quando perguntados sobre o que gostavam de fazer em seu tempo livre, 84,9% responderam “ouvir música”, à frente de usar as redes sociais (75,2%) e assistir filmes (65,4%) ou séries de TV (55,6%). Questionados que gêneros musicais gostavam de ouvir, funk e sertanejo ficaram empatados com 51,1% e 51%, respectivamente, com o forró aparecendo em seguida (48,7%), mas é possível perceber como outros estilos apareceram em quantidades expressivas, inclusive o rock (29,9%).

Essa forte associação entre jovens e música tensiona a relação entre “ser aluno” e “ser jovem” nas escolas, pois o ambiente educacional geralmente privilegia dinâmicas

“Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica disciplinadoras diametralmente opostas às manifestações típicas das culturas juvenis (Lima Filho, 2014). Embora não seja a única “fonte” de agrupamentos identitários, a música é o mais forte catalisador deles e é possível observá-los de modo muito comum nas escolas: jovens que expressam sua adesão à estilos musicais (como rock, reggae, funk, RAP etc.) por meio de signos visuais e comportamentais e organizam turmas de amigos em torno dessa vivência.

Isso não quer dizer que os agrupamentos em si não sejam palcos de conflitos internos ou com outras agremiações dentro do ambiente escolar. A multiplicidade de estilos e temas associados às canções revelam os diferentes significados, valores e símbolos articulados na vida cotidiana dos jovens (PAIS, 2007) e as relações entre consumo de bens culturais, afinidades e associações entre grupos são marcantes no cotidiano da escola, sendo possível observar os signos de identificação dos agrupamentos identitários em adornos, vestuário, cortes de cabelo, além de práticas expressas em conversas ou outras ações.

Isso implica reconhecer que, assim como não está presente de modo isolado na vida dos jovens fora da escola, a música se articula com a estética e a dinâmica dos grupos dentro do espaço escolar. Partindo da insuficiência da categoria “aluno” em explicar e compreender os jovens e suas relações neste espaço, a “sociologização” do cotidiano permite compreender os significados e as experiências diversas das juventudes com a música na escola. Mais do que mero receptor de conhecimento, ou em fase de transição, inacabado e inexperiente, este jovem que ouve e canta canções – assim como o faz em diferentes expressões – deve ser reconhecido como um sujeito social (Dayrell, 2003).

Assim, nas salas de aula e nos corredores escolares, agrupamentos identitários se formam, identificam-se e se distinguem, organizados por meio de bens culturais, atuações políticas, religiosas ou identificações de gênero, e têm seus próprios códigos, valores e regras de comportamento (Lima Filho, 2014), muitas vezes orientados pela música. São exemplos relevantes desta observação a caracterização e o hábito de escutar músicas coreografando-as juntas entre os grupos de jovens *kpopppers*, a prática de improvisar rimas nos intervalos entre os que gostam de RAP e as cantorias de louvores gospel em rodas de oração.

Ao mesmo tempo em que as relações de identificação com os estilos musicais compartilhados são fortes na vivência destes jovens, as fronteiras e as resistências aos estilos diferentes é nítida, por exemplo, pela aversão ao RAP ou ao reggae numa associação com uso de drogas e marginalização; à estigmatização do funk por seu conteúdo sexual explícito; ou a ridicularização das apresentações de dança embaladas por músicas de *k-pop*, situações que também foram observadas em sala de aula na realização do Seminário Culturas Juvenis e precisaram da intervenção docente, conforme detalhado adiante.



Nos grupos focais já citados, percebeu-se, em uma das ocasiões, uma forte aversão ao funk e àqueles que dele gostavam. Uma das jovens, egressa da escola privada e então estudante na escola pública profissional, elaborou uma associação entre os egressos da escola pública (ou seja, “mais pobres”) à audição do funk e princípios morais:

eu também sou bem eclética! Tirando o funk, também, [...] que é, sei lá... [...]. É vulgar! Fala mal da mulher... [...]. Eu também não tenho problemas [*com essas pessoas*], o que eu gosto muito de olhar é o... a educação dessa pessoa, e os princípios dela. Porque eu sou do meu jeito e não vou me envolver com uma pessoa que é... [...] não quer ter um futuro [...]. Eu ando com as pessoas que têm as ideias pelo menos parecidas com as minhas... [...], e quando você vai conversar, a pessoa vai lhe entender, porque ela tem quase os mesmos objetivos que você! Convive com aquilo que você convive também (G.K.M.S., feminino, 16 anos, 1º ano, Curso de Mecânica Industrial, turno integral, escola B, 2014).

Cabe destacar que as estigmatizações de estilos musicais populares como RAP, reggae, funk e forró, observadas nas atividades em sala de aula e na pesquisa, são sentidos sociais construídos dentro e fora do ambiente escolar que reforçam não só a classificação estética das músicas em si, mas dos grupos e das realidades marginalizadas que representam na sociedade<sup>3</sup>. No caso dos estudantes das escolas públicas pesquisadas, a relação entre seus gostos e a validação estética que fazem de gêneros musicais nos dados evidencia, por exemplo, no caso do forró, a discrepância entre ouvir/gostar e validar/qualificar tal gênero, tendo em vista sua representatividade no consumo musical entre os estilos elencados na pesquisa.

A disputa pelos “gostos” musicais não se dá apenas pela negação, mas até em situações de adesão: nos grupos focais da *escola B*, uma jovem *metaleira* (ou seja, fã de heavy metal) reclamou de colegas que diziam gostar daquele gênero musical, mas na classificação dela, estavam apenas “seguindo modinha”, demonstrando o manejo dos signos de legitimação e deslegitimação que analisamos de modo detalhado em Lima Filho (2016).

Além desses conflitos entre os próprios jovens na disputa pelo espaço que a música e sua identificação podem encontrar na escola, também há aquele fomentado pelas diferenças entre estudantes e professores. Isso ocorre porque o consumo de música está associado aos capitais culturais mobilizados pelos agentes e, ao analisar a relação dos consumidores com cultura erudita

---

<sup>3</sup> Dayrell (2005) argumenta que para os jovens pobres e da periferia que escutam ou produzem funk ou hip hop, a vivência de tais estilos a partir dos agrupamentos entre pares, frequência em bailes e demarcações no visual representam a própria possibilidade de afirmarem modos de ser jovem considerando a realidade de restrição quanto ao direito ao lazer e à cultura, o que implica condições juvenis que questionam “modelos” de juventude generalizados ou que tomem como referência as experiências dos ricos ou de classe média. Já Herschmann (2005) destaca o desafio de compreender os adeptos destes estilos para além do imaginário social, com forte influência midiática, que estigmatiza e associa tais jovens à contextos de violência, sendo suas expressões culturais fontes de ameaças à sociedade como um todo. Através da compreensão dos discursos diversos (incluindo letras e entrevistas), ritualizações (como os bailes) e práticas sociais dos que os produzem e consomem tais gêneros, o autor, em seu estudo sobre o funk nos anos 1990, amplia o leque de sentidos vivenciados nestas culturas globais, logo, híbridas das periferias brasileiras.



“Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica

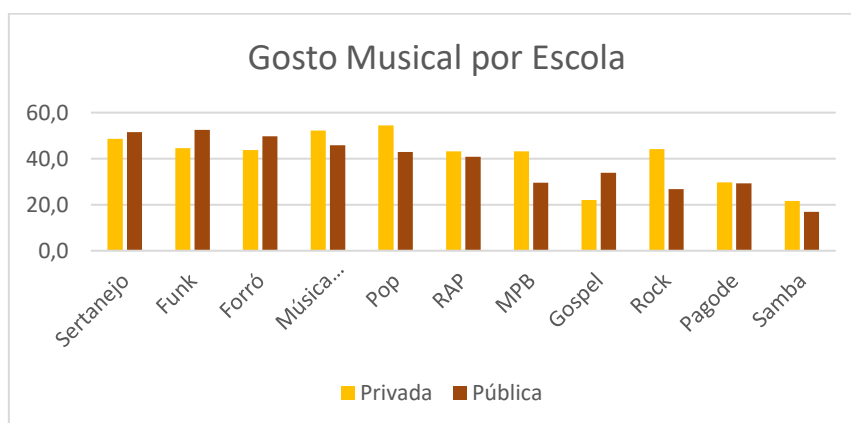
e prêmios literários na França, Bourdieu (1992) percebe a distribuição marcada pelas divisões sociais, com os estratos superiores das classes médias (em especial os profissionais liberais) e os egressos do ensino superior como aqueles mais associados àquele tipo de consumo.

Com isso, nossa experiência docente percebe essa distinção em sala de aula, sendo muito comum os docentes expressarem capitais culturais legitimados pela escola (no uso didático da música, por exemplo) em detrimento daqueles trazidos pelos jovens e consumidos em suas comunidades.

A distinção por meio da diferença ao acesso educacional (e sua qualidade) parecem ser fatores importantes nesse conflito, e a partir da realidade de São Paulo, Seren (2011) percebe nítida diferença no consumo musical de estudantes de escolas públicas e privadas, ainda que dê muita ênfase à difusão pela mídia como um dos fatores explicativos.

Em nosso estudo, quando estratificamos os dados de consumo musical e o tipo de escola, notamos que os jovens da rede pública têm predileção proporcionalmente maior de gêneros musicais como sertanejo, funk e forró, enquanto aqueles das instituições particulares preferem música eletrônica, pop e rock. Chama a atenção a grande diferença entre estudantes dessas redes quanto a alguns gêneros específicos: no rock, por exemplo, enquanto 44,1% daqueles da escola privada gostavam, e esse indicador foi de 26,8% na pública, diferença de quase 18 pontos percentuais, a maior da amostra. Já na MPB, a diferença foi de quase 14 pontos percentuais, enquanto, de modo inverso, os da escola pública estão à frente quase 8 pontos percentuais no funk e no gospel abrem mais de 11 pontos percentuais de vantagem.

Gráfico 1 – Gosto musical por escola



Fonte: questionários do autor (2017-2018).



Inspirados na discussão de Bourdieu (1992), e naquela de reflexividade de Beck (1997) ou Giddens (1997), esses dados sugerem uma divisão entre gêneros musicais que estão mais associados aos capitais culturais legitimados em um tipo de cultura global, associado a

“Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica músicos/intérpretes estrangeiros (como música eletrônica, pop, rock etc.) e outros mais diretamente ligados a aspectos nacionais (como sertanejo, funk e forró).

O consumo desses bens está bastante diferenciado nos tipos de escola, com os jovens das escolas privadas consumindo mais o primeiro grupo e os da pública mais o segundo, um reforço às estratificações de classe que persistem na educação brasileira. Dessa forma, as dinâmicas e os padrões de consumo de músicas por parte dos jovens pesquisados indicam a complexidade da relação entre os capitais econômicos e culturais legitimados pelas escolas e as culturas juvenis e suas múltiplas expressões estéticas.

Em suma, por meio das preferências, modos de consumo e sociabilidades que emergem a partir da música, podemos situar maneiras de pensar, sentir e se expressar dos jovens de diferentes segmentos sociais. Para melhor apreensão, neste caso, consideramos relevantes as fronteiras entre os sentidos e os valores atribuídos a jovens de contextos sociais e escolares diferentes e seus gostos musicais diversos, tanto entre pares como por parte dos profissionais da educação.

Compreender sociologicamente as juventudes utilizando a música como lente de análise expõe, então, tanto as posições e relações sociais dos jovens pesquisados no contexto cearense em questão, como produz outros olhares, aos docentes-pesquisadores e aos próprios jovens em retorno (por meio das aulas), sobre a construção social das juventudes e suas representações.

### **3. A música no ensino de Sociologia**

No contexto do uso didático e associada aos movimentos culturais, a música é uma ponte importante que coloca os estudantes “de frente” com a *categoria juventude* ou com outras juventudes diferentes das suas. Em nossos estudos e atuações docentes *sobre e nas* escolas públicas do Ceará foram identificadas inúmeras possibilidades de mobilizar o estranhamento por meio da música, a começar pelos usos como referência didática no ensino de Sociologia, e, para isso, desenvolvemos uma atividade para potencializar tal uso.

Trabalhar com músicas nas aulas é uma experiência que abre o debate aos mundos sociais que são expressos nas canções e nas suas formas de consumo (que envolvem os estilos de vida associados), com as quais os jovens podem se identificar, o que não exclui o aspecto meramente sentimental que pode mobilizar: “tocar na ferida”, aludir experiências afetivas, amorosas etc., a interface mais pessoal das relações sociais vivenciadas. Dores e amores compartilhados expõem a dimensão da afetividade, onde se imbricam afetos, identidades e socializações (Pais, 2020).

O encontro dos jovens com a Sociologia pode ser muito mais do que a apresentação de conceitos próprios à disciplina, pois as leituras da realidade são verdadeiros modos de pensar

“Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica no currículo. Marcada pela reconstrução de estruturas, representações, dinâmicas e transformações próprias do mundo social, a Sociologia se constitui como “conhecimento mediato da realidade” (Lahire, 2013) capaz de estranhar e desnaturalizar as afirmações e crenças do senso comum. Entendida como prática na sala de aula, a “sociologização” dos fatos cotidianos se potencializa quando articulada às referências artístico-culturais diversas, tais como cinema, teatro, literatura e, no caso deste texto, música.

Mesmo no atual contexto curricular de ênfase nas áreas de conhecimento (como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), determinadas pelo Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), pensar sociologicamente conduz os estudantes a sínteses e a diálogos sobre a realidade social e suas contradições, capacidades fundamentais para um ensino contextualizado e para uma Sociologia não reservada aos especialistas (Ceará, 2021). Mas, tal mobilização, por meio da música, só é possível com a própria presença da disciplina no currículo, e durante a experiência relatada estava presente nos três anos do ensino médio, realidade que se mantém no Ceará.

Todavia, tendo enfrentado longas lutas para sua inserção como saber escolar (Meucci, 2015), o lugar da Sociologia nos currículos ainda é, de modo geral, periférico (Lopes, 2022). Além de ter carga horária reduzida (sobretudo na modalidade de tempo regular), é um conhecimento novo para maioria dos estudantes do ensino médio, e por isso nossa atuação docente com turmas de 1º ano incumbia sempre o desafio de “apresentar” esse novo e despertar o interesse.

Nesse sentido, o uso de música se sobressaiu ao longo do tempo já a partir das indicações sugeridas nos livros didáticos, nas sessões de referências audiovisuais, corriqueiras ao final de cada capítulo e ao longo dos textos e exercícios propostos. Ou seja, a política educacional “oficializa” o uso didático de canções e, por isso, em nossa década de experiência docente, testamos algumas estratégias do uso de música até chegarmos ao Seminário Culturas Juvenis.

Destarte, contribuiu o fácil acesso e relativa simplicidade de uso em sala, tendo em vista o barateamento de caixas de som, conexão direta via *bluetooth* com celulares e aplicativos gratuitos de audição. Por isso, do ponto de vista metodológico, os desafios são menores em comparação à exibição de longas-metragens, por exemplo, se considerarmos o tempo de aula (50 minutos) e a complexidade estrutural necessária.

As maneiras de trabalhá-la são diversas, e, antes de tudo, música também é texto, quando possuem letras que podem ser analisadas em si mesmas. O uso das letras de canções é bastante comum nas escolas (Ferreira, 2001; Bodart, 2012; Moreira; Santos; Coelho, 2014), inclusive em outras disciplinas, não somente na área das Humanas. É, portanto, parte da rotina escolar.

A leitura de letras ou suas traduções é um momento que potencializa interpretações sobre o que se ouve, o que implica planejamento anterior, com estratégias de edição, reprodução

“Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica e mesmo técnicas de reuso de material físico para leitura. Notando que nem sempre as escolas podem utilizar recursos de impressão suficientes para atividades que não sejam avaliações, aderimos à reprodução de matrizes com o maior número possível de cópias por folha e as (re)utilizávamos em todas as turmas.

Nessa prática, é uma desvantagem a deterioração do material via reutilização em todas as turmas, e o fato de não permitir que os estudantes o levem para consultas posteriores, no caso daqueles que não possuem celular próprio ou acesso à internet fora da escola<sup>4</sup>.

O saber experiencial<sup>5</sup> desenvolvido na prática docente tem sido fundamental na adaptação de estratégias. Nas primeiras experiências, uma década atrás, priorizamos a escolha de músicas populares ou “do momento”, que os jovens conhecessem só pela menção ao título ou refrão. Naquele caso, foi suficiente apenas citá-los, porque a intenção era refletir sobre capitais culturais, os consumos e as classificações sociais associadas (Silva; Lima Filho, 2013).

Nos outros momentos em que as canções escolhidas não eram, a princípio, tão populares ou em evidência, adotamos a estratégia de exibição de vídeos, quando possível com legendas. Neste caso, a interpretação audiovisual ampliava as possibilidades de leitura das “atividades de estilização” nas quais a música está inserida, junto com o vestuário, os rituais, a linguagem (Guerra; Quintela, 2016). Porém, a demanda maior de preparação de material e mesmo deslocamento de uma sala a outra (que possuía a estrutura necessária) fez com que abandonássemos tal estratégia.

Outra experiência promissora, que articulava leitura e audição de letras, foi a elaboração de paródias sociológicas, nas quais adaptávamos letras de músicas populares à linguagem da disciplina. O caso mais efetivo em diferentes turmas foi a leitura comparada da música *Pequeno perfil de um cidadão comum*, do cantor e compositor cearense Belchior, e da paródia de nossa autoria intitulada *O empresário* (Quadro 1), a partir da canção homônima que foi um *hit* da Banda Solteirões do Forró no Ceará no ano de 2013.

---

<sup>4</sup> De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada em 2021 pelo IBGE, a internet já é acessível em 90% dos domicílios brasileiros, o que amplia a acessibilidade dos jovens certamente. No entanto, as condições de disponibilidade e acessibilidade variam bastante, sobretudo se considerarmos como um dos maiores obstáculos para manutenção das atividades escolares remotas durante o período da pandemia da covid-19 que eclodiu em 2020. Em muitos casos, o acesso se dá por um único aparelho celular (que pertence ao adulto), com pacotes reduzidos de dados móveis ou ainda há instabilidade do sinal nas áreas mais afastadas do centro urbano, o que implica dificuldades à universalização da inclusão digital (principalmente considerando os ambientes fora da escola).

<sup>5</sup> Para Tardiff, saberes experienciais ou práticos são aqueles que professores desenvolvem “baseados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Estes saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardiff, 2012, p. 39).

Quadro 1 – Paródia sociológica e letra da música “O empresário”

Canção Original	Paródia
<i>O empresário, Solteirões do Forró*</i>	<i>O empresário, paródia sociológica**</i>
O cara que tem moral, tem carrão e é estourado	O cara que tem prestígio, tem dinheiro e é valorizado
Quem sou eu? O empresário	Quem é ele? O empresário
Administra as empresa e paga os funcionário	Na produção é o burguês, compra trabalho e paga o salário
Quem sou eu? O empresário	Quem é ele? O empresário
E quando eu chego nas festas já começa os comentário	E mesmo que ele não chegue, já começa o trabalho
O cantor mandando alô, chegou o empresário	Encarregado já avisou, chegou o empresário
Eu marco presença, só elite no meu lado	Nos espaços de lazer, é sempre valorizado,
De cordão de ouro e de carro importado	Os que andam com ele também são endinheirados
Sou patrocinador, sou eu que pago a conta	Se ele manda na cultura, tudo é mercadoria
Mulher que anda comigo fica logo beba tonta	Compra carro, compra gente, tudo tem sua serventia

\*O empresário. Intérprete: Solteirões do Forró. Compositor: Flávio dos Teclados. In: *O empresário (single promocional)*. Intérprete: Solteirões do Forró. Fortaleza: A7, 2013. 1 CD single, Lado A, Faixa 1 (3min27).

\*\* Paródia de Bruna Muniz da Silva.

#### Pequeno perfil de um cidadão comum

Era um cidadão comum como esses que se vê na rua/ Falava de negócios, ria, via show de mulher nua/ Vivia o dia e não o sol, a noite e não a lua/ Acordava sempre cedo, era um passarinho urbano/ Embarcava no metrô, o nosso metropolitano/ Era um homem de bons modos "Com licença, foi engano"/ Era feito aquela gente honesta, boa e comovida/ Que caminha para a morte pensando em vencer na vida/ Era feito aquela gente honesta, boa e comovida/ Que tem no fim da tarde a sensação/ Da missão cumprida/ Acreditava em Deus e em outras coisas invisíveis/ Dizia sempre sim aos seus senhores infalíveis/ Pois é, tendo dinheiro não há coisas impossíveis/ Mas o anjo do Senhor, de quem nos fala o Livro Santo/ Desceu do céu pra uma cerveja, junto dele, no seu canto/ E a morte o carregou, feito um pacote, no seu manto/ Era feito aquela gente honesta, boa e comovida/ Que caminha para a morte pensando em vencer na vida/ Era feito aquela gente honesta, boa e comovida/ Que tem no fim da tarde a sensação/ Da missão cumprida/ Que a terra lhe seja leve (Pequeno perfil de um cidadão comum. Intérprete: Belchior. Compositor: Antônio Carlos Belchior, Toquinho. In: *Era Uma Vez Um Homem e Seu Tempo*. São Paulo: Warner Music, 1979. 1 disco vinil, Lado A, faixa 4 (3min56).

A intenção era ilustrar situações que remetessem às condições de proletários e burgueses, tomando a noção marxiana de classes sociais. Estas diferentes referências musicais foram lidas em sala de aula após explanação sobre as classes sociais que estruturam a sociedade capitalista tal qual a referência do livro didático. A canção de Belchior, que descreve cenas e valores comuns aos trabalhadores, serviu para compreensão do modo de vida dos proletários, ao passo que a paródia sobre o empresário ilustra e exalta o estilo de vida associados à burguesia.

Após a leitura das duas letras, lidas como metáforas da vida de dois personagens fictícios – o trabalhador e o empresário –, os estudantes ressaltaram a ênfase no consumo como ideal na

“Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica

cultura capitalista e a centralidade do trabalho nos dois casos, embora vivenciado com condições díspares. Ainda que não específica à condição juvenil, essa abordagem forneceu elementos importantes das práticas cotidianas que potencializaram a compreensão do conceito sociológico, e serve como exemplo das potencialidades do uso sociológico da música em sala de aula.

Por trás de tal articulação entre uma canção *antiga* (de Belchior, dos anos 1970) e outra mais recente (sucesso popular de uma banda de forró famosa localmente), esteve presente a preocupação de diálogo entre referências culturais distintas. Em vista das experiências anteriores, estávamos conscientes das disputas presentes entre as canções “do professor” e aquelas “dos alunos”, o que apontava interesses e gostos distintos entre docente e discentes, mas, principalmente, conflitos e classificações – Bourdieu (2011) diz que classificar é *acusar* – entre os estudantes acerca dos valores morais e estéticos imbuídos na escolha das canções, pois os jovens não podem ser tratados sob égide homogeneizante e, entre eles, também surgem discórdâncias sobre o *valor* ou não das escolhas musicais.

Ainda assim, a escolha das canções por parte da docente é um gesto permeado pelo capital simbólico (Bourdieu, 2011) da própria escola, no sentido de que, muitas vezes, as referências culturais apresentadas (pela instituição e pelos docentes) não dialogam com as dos jovens, podendo gerar apatia ou aversão à discussão proposta. No sentido oposto, o confronto crítico com a arbitrariedade dos capitais culturais operacionalizados e reforçados pela escola parece possível na medida em que há abertura à compreensão e ao diálogo com as culturas juvenis em sua diversidade.

De modo geral, no contexto das escolas públicas onde estudantes apreendem um capital cultural que lhes é estranho, e, ao mesmo tempo, arbitrariamente legitimado (Bourdieu; Passeron, 2013), a relação com o saber pode ser reconstruída a partir do olhar sociológico atento ao que os jovens dizem e expressam por meio das canções que ouvem.

Dessa forma, as canções podem ser pontos de partida para pensar o cotidiano e os contextos sociais específicos. Bodart (2012) ressalta que as próprias canções devem ser lidas como construções da vida social, relacionadas a contextos históricos, condições materiais e classificações sociais em torno da cultura, o que implica aos docentes o necessário olhar desnaturalizado sobre as canções de sua preferência e às dos jovens. Para o autor, é preciso tomar cuidado tanto com o uso de músicas do passado quanto de atuais, uma vez que a mera identificação de fatos históricos retratados nas letras não constitui análise sociológica.

Ao mesmo tempo, quanto as músicas da atualidade, o risco está em limitar-se à percepção da Geografia Humana, com ênfase na produção do espaço geográfico sem ressaltar as estruturas sociais subjacentes, e, em último caso, ao reforço e mera expressão do senso comum (Bodart,



“Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica (2012). Notamos nas aulas a multiplicidade da produção e circulação de músicas em mercados segmentados que também implica que a canção escolhida, ainda que atual, não esteja no repertório dos jovens em sala, o que não descarta a reflexão a ser ensejada, quando articulada a temas ou textos específicos. A análise sociológica de letras de música, ao pensar sobre as inquietações, esperanças e preocupações expressas textualmente nestas, busca “levar os alunos a pensarem de que forma suas vidas individuais estão associadas à vida coletiva” (Bodart, 2012, p. 21).

Quanto ao uso de músicas “antigas”, na nossa experiência docente, utilizamos, por exemplo, as referências da Tropicália brasileira<sup>6</sup> para situar aspectos da sociabilidade urbana daquele contexto histórico que coincidem com dilemas da atualidade, como o caráter difuso e impessoal das relações sociais na cidade em contraposição à “solidez” das relações rurais, que pode ser aprofundado via discussão feita por Simmel (1967) ou Paulo (2010), com o destaque de que a última autora analisa especificamente a condição juvenil em tal contexto.

Ainda que a situação histórica da época de produção de tais músicas, a ditadura civil-militar, fosse ressaltada, a ênfase da discussão se deu em torno das angústias compartilhadas entre os sujeitos sociais daquela época e os da atualidade, identificando as continuidades entre passado e presente.

É inegável que a abordagem de canções do passado tende a ser vista pelos jovens como as músicas “do professor” ou “da escola”, ou mesmo, “músicas de velho”, o que, de antemão, reforça a fronteira entre gerações, sobretudo quando há hierarquização das referências culturais, tanto por parte de docentes como por parte de estudantes. Entendemos que o conceito de juventude não se resume à faixa etária, como já exposto, porém, o elemento etário, e principalmente, a maturação biológica – que chamamos de envelhecimento – são componentes da vida e fazem parte da concepção de juventude que adotamos (Lima Filho, 2014, 2015) e não podem ser ignorados. Dessa forma, por mais “jovem” que seja o(a) professor(a), há sempre uma fronteira física, biológica, etária e simbólica entre docentes e discentes.

Isso traz à tona a questão das gerações e compartilhamos das críticas de Feixa e Leccardi (2010) de que o conceito original de Mannheim (1982), que remetia a configurações sociais de longa duração, foi deturpado pelas teorias mais fluídas recentes, e acrescentamos, em diálogo,

---

<sup>6</sup> Tropicália ou Tropicalismo foi um movimento cultural brasileiro, concentrado entre os anos de 1968 e 1969, marcado por diversas formas de expressão artística, como música, cinema, teatro, poesia e artes plásticas, e que trazia debates políticos e leituras críticas sobre a realidade social, notadamente a situação histórica da ditadura civil-militar (1964-1985), assim como repercutia as contestações sociais e culturais mobilizadas pelas juventudes ao redor do mundo na mesma época (com ênfase nas atuações da juventude francesa do maio de 1968). As músicas do movimento que abordamos em sala de aula foram “Domingo no parque” de Gilberto Gil, e “Parque industrial”, de Tom Zé.

“Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica que a ideia de gerações é vilipendiada pelo *marketing* e pela imprensa dos dias atuais nas suas inexatas e vazias denominações de X, Y, Z.

Dessa forma, sem espaço para uma discussão aprofundada sobre um tópico tão complexo, que desviaria do objeto deste texto, podemos, no presente momento, apenas adotar uma apreciação de geração como um corte etário específico entre docentes e discentes no âmbito escolar e assumir que, reconhecido por ambos os agentes, tal diferenciação traga um conjunto de preconceitos associados às classificações. Tais ideias preconcebidas implicam numa pretensa depreciação, por parte dos jovens, das músicas que seus professores trazem para a sala de aula, como nossa própria experiência parece indicar.

Ademais, esta cisão traz uma discussão mais profunda, pois reflete a divisão dos capitais culturais de estudantes e da escola (perpetrados pelo professor), que são diferenciados, contudo, estes últimos são legitimados pelo sistema educacional. Como é algo que precisa ser incorporado pelos sujeitos (Bourdieu; Passeron, 2013) para que possam disputar a aquisição desses capitais (que proporcionarão o sucesso na carreira escolar), a classificação social em torno da música (do que é “bom” ou “ruim”; belo ou feio) pode ser reforçada pelos próprios jovens quando escolhem exemplos que supõem combinar com os gostos musicais de seus professores para apresentações artísticas em eventos ou seminários na escola.

Portanto, em um sentido geral, o uso de música em sala de aula e na disciplina de Sociologia, de modo restrito, pode ser espaço de expressão da diversidade e mesmo da reflexividade na relação dos jovens com a cultura, o consumo e à própria categoria de juventude. Foi guiada por tal percepção que criamos a ideia do Seminário Culturas Juvenis.

#### **4. Os Seminários Culturas Juvenis: (des)encontros entre música e jovens mediados no ensino de Sociologia**

Em busca de aperfeiçoar o uso da música como recurso didático nas aulas de Sociologia, criamos a sequência didática que consistia em seminários em que equipes de estudantes se apresentavam oralmente e performavam, adotando signos visuais ou mimetizando comportamentos específicos de agrupamentos identitários, que batizamos, inicialmente, de Seminário Galeras Juvenis<sup>7</sup>, e após as primeiras versões, renomeamos Seminário Culturas Juvenis.

---

<sup>7</sup> O termo “galera” foi escolhido a partir da observação dos próprios termos utilizados entre os jovens ao se referirem a seus grupos, durante as aulas e nos momentos informais de conversa, mas também havia outros equivalentes, tais como “bando” e “ganguê”, mais utilizados para ressaltar aspectos negativos de agrupamentos diferentes daqueles sujeitos que os nomeavam. Existe uma reflexão sociológica sobre os termos em Diógenes (1998). A alteração do nome do seminário se deu para incorporar o conceito sociológico de culturas juvenis, central nas aulas sobre juventudes.

A ideia surgiu em 2015 a partir do conteúdo do livro didático adotado<sup>8</sup>, que abordava o tema *juventudes*. A sequência didática se consolidou como prática avaliativa das turmas de 1º ano, realizada durante um mês de aulas, nos anos consecutivos de 2015 a 2019, mesmo com a mudança do livro utilizado a partir de 2018, quando o Seminário passou a integrar a unidade curricular sobre *culturas*. Como o livro dava ênfase às históricas agremiações identitárias, em particular dos anos 1960 e 1970, optamos por mesclar as referências musicais “do passado” com as contemporâneas de preferência dos estudantes, resultando em temas atribuídos ou escolhidos por cada equipe.

Em linhas gerais, a experiência com o Seminário se constituiu na divisão das turmas em grupos temáticos, que abordavam culturas juvenis associadas a estilos musicais, tais como *funkeiros*, *hippies*, *hip hoppers*, *forrozeiros* e *punks*. Na exposição, os jovens contextualizavam historicamente os estilos musicais e os agrupamentos daí decorrentes, com seus estilos visuais, atitudes e comportamentos próprios.

A diversidade de nomenclaturas de grupos associados a estilos musicais foi evidente, como os *estourados e playboys*<sup>9</sup> como categorias que se associavam a gêneros musicais como forró e sertanejo universitário. As caracterizações e as produções eram pensadas em detalhes em relação à estética da “galera” abordada, assim como a disposição para expor determinados estilos de preferência ou a aversão aos colegas que aderiam a algum estilo marcavam as apresentações e debates.

Portanto, as estigmatizações também se colocavam nesse momento, com a associação de alguns estilos musicais com o consumo de drogas, marginalização e pobreza, como no caso dos *funkeiros*, chamados de *vetins e pirangueiros*, duas nomenclaturas nativas pejorativas para populações juvenis de baixa renda associadas à prática do crime (Rodrigues; Vieira, 2020; Cavalcante, 2020).

O *Seminário* se dava com a apresentação oral do relatório elaborado pela equipe de estudantes (ver Apêndice 1), a partir de pesquisa realizada sobre as *galeras* escolhidas ou atribuídas em levantamento feito em sala de aula, no qual apresentávamos exemplos do “passado” (como *roqueiros, hippies e punks*) e adotávamos exemplos elencados pelos próprios estudantes

<sup>8</sup> Intitulado “Sociologia para jovens do século XXI” (OLIVEIRA; COSTA, 2016), contava com o capítulo “Sejam realistas: exijam o impossível! Identidades sociais e culturais”, no qual se discutia o conceito de identidade social e enfatizava os movimentos sociais articulados por jovens na década de 1960, no subtópico “1968: os jovens comandam uma revolução política e social”, entre outros aspectos da construção social das juventudes.

<sup>9</sup> Essas denominações são nativas dos próprios jovens. *Estourados* vem no sentido da letra original já citada “O empresário”, no qual há conotação positiva da ostentação econômica que indica *status*, performados especialmente em festas. Já *playboy* é uma variação do termo.

“Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica (como *estourados* e *patricinhas*<sup>10</sup>). Embora informasse sobre as origens e os contextos históricos de cada estilo musical e agrupamento identitário, a produção textual era enfatizada na dimensão estética, para além das músicas e artistas representativos.

No caso das juventudes, os elementos estéticos são especialmente relevantes para compreender suas associações, pois

cada um desses agrupamentos está fortemente associado a noções estéticas geralmente muito precisas: roupas, adereços e cortes de cabelo são codificados a partir de um visual “exigido” pelo grupo, que dá forma à vinculação desse conjunto; um tipo de estandarte que expõe a identificação com o agrupamento e serve como facilitador de agremiação (Lima Filho, 2015, p. 03).

O Seminário também previa um momento em que um integrante deveria se caracterizar ou performar referências estéticas do agrupamento em questão, e este era o momento em que predominava o clima de competição, inclusive, com tempo previsto em aula para preparação do visual. Nesse ponto, o olhar sociológico se fazia necessário antes mesmo das apresentações acontecerem, no esforço de combater o reforço de estereótipos e as caricaturas propositais de *galeras* associadas às culturas periféricas, como *vetins* ou *funkeiros*.

No caso das identificações contextualizadas em outros momentos históricos, como *hippies* e *punks*, os encontros e desencontros se davam entre as juventudes em sala de aula e aquelas descritas no livro didático, tendo, por vezes, forte estranhamento tanto em relação à identidade visual quanto aos comportamentos radicais associados a eles, o que à princípio nos surpreendeu. Em algumas turmas, estudantes se recusaram a abordar os *roqueiros*, por exemplo, por considerarem que esse agrupamento iria contra sua religião.

A partir de meados de 2017, o avanço do conservadorismo (inclusive entre jovens) mostrou-se com ênfase em sala de aula pela aversão crescente aos signos e comportamentos que associassem juventude à rebeldia e transgressão, logo, a estilos musicais e agrupamentos que carregassem essas marcas. Essa aversão apareceu com frequência no momento de apresentação prévia de *hippies* e *punks*, quando estudantes questionavam a relevância de tais agrupamentos para o Seminário e mesmo o caráter científico dos temas escolhidos, tendo em vista que, em suas palavras, tratar-se apenas de “pessoas drogadas e sem futuro” ou que “não representam bons exemplos para estar em uma aula”.

---

<sup>10</sup> As *patricinhas* ou *patyzinhas* seriam a versão feminina da mesma prática. Tais termos de conotação positiva são típicos dos agrupamentos *forrozeiros* e *sertanejos*. É interessante mencionar que, entre os jovens do funk e do RAP, as terminologias equivalentes seriam *Raul*, *tralha* e *01* para o gênero masculino e *cocota*, *dama* e *01* para o feminino.

O componente proibitivo da atitude dos jovens é importante de sinalizar, tendo em vista que a pesquisa de Gonçalves (2020) sobre as consequências do crescimento do movimento *Escola sem Partido* no Brasil demonstra que, na realidade, mesmo que não fossem os únicos, os estudantes eram os maiores censores do conteúdo em sala de aula ao se insubordinarem contra a discussão crítica sobre gênero, política ou religião. Dessa forma, no contexto atual, temos um corpo discente que questiona a validade científica e quer pautar quais temas devem ser ministrados, desafiando a liberdade de cátedra do professor, o que não é muito distinto, no fim das contas, dessas situações de negação vivenciadas no Seminário.

É preciso ter em mente que, entre os jovens do ensino médio, como em qualquer parcela da população, há aqueles que se consideram *conservadores* e *progressistas* quanto aos valores sociais, morais e políticos, o que desafia as ideias essencialistas sobre a juventude, tanto as contemporâneas quanto aquelas do passado (Gonçalves, 2009). Podemos tomar as considerações negativas aqueles tipos de juventudes (do passado e do presente) como negações dos valores que representam ou como preconceito, construído a partir das representações simbólicas relacionadas ao estigma, como diz Goffman (1988), associado a tais grupos.

Nos questionários aplicados em nossa pesquisa, havia um bloco de questões sobre política no qual é possível fazer algumas inferências sobre a população estudantil do Ceará naquele momento da passagem de 2017 para 2018. Ou seja, antes da divisiva eleição presidencial daquele último ano. Primeiramente, é preciso ressaltar que 43% da amostra se afirmou como católico e 26,4% como protestantes/evangélicos, embora seja importante salientar que 19,1% afirmaram acreditar em algo, mas não seguir nenhuma religião formal. Já, 32,6% disseram ser *muito interessado* ou *interessado* em política e 54,7% consideraram o Brasil pouco democrático, ainda que houvesse crença no sistema político de representação, já que 70,6% acreditavam que seu voto fazia diferença nas eleições.

Questionados se tinham preferência ou simpatia por algum partido político, somente 15,7% disseram que sim, dos quais a maioria preferiu legendas associadas ao campo da esquerda: 53,2% apontaram o Partido dos Trabalhadores (PT), 6,3% partidos de esquerda variados e 1,6% nominalmente o presidente Luís Inácio Lula da Silva; embora 7,9% apontaram uma legenda de centro-direita, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB); e uma parcela importante preferiu legendas do campo da direita, com 7,9% apontando o Partido Social Cristão (PSC), 6,8% nominalmente o futuro presidente Jair Bolsonaro, 3,2% o Partido Patriotas e 1,1% nomearam a “direita conservadora”. Polarizando os resultados, teríamos 61,1% no campo da esquerda e 26,9% no da direita.

“Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica

Obviamente, não podemos afirmar categoricamente que jovens “de direita” são propensos a rejeitar os movimentos “rebeldes e transgressores” da juventude, mas a experiência docente nos mostrou que o discurso daqueles que se contrapunham era permeado de justificativas religiosas e, às vezes, políticas.

De qualquer modo, o desconhecimento e a aversão dos participantes do *Seminário* diante das juventudes transgressoras do passado (apresentadas como referências pelo discurso docente e pelo livro didático), bem como dos jovens ativistas em lutas políticas no contexto da ditadura civil-militar brasileira, e mesmo o olhar pejorativo sobre os próprios jovens como sujeitos políticos (no sentido de sua incapacidade de ação ou articulação), nos confrontaram com a própria naturalização do saber sociológico incorporado à prática docente, ao apresentar como óbvias e representativas tais referências de juventudes, universalizando os sentidos de “ser jovem” daquelas associações específicas. Ao mesmo tempo, subestimamos as culturas juvenis daqueles estudantes que estavam ali, com suas expressões que pareciam estranhas à literatura de referência.

Entendendo o conhecimento científico como representação do mundo social que dialoga reflexivamente com o senso comum, podendo inclusive ser incorporado neste por meio dos “sistemas peritos” (Giddens, 2002), e aperfeiçoado a partir da própria realidade empírica (Becker, 2007), as afirmações acerca das juventudes da década de 1960, por exemplo, foram sendo “desnaturalizadas” em sala de aula a partir das experiências dos estudantes.

Em suma, se a Sociologia da Juventude “vai à escola”, o diálogo *com* as juventudes em aula envolve necessariamente o estranhamento diante de imagens cristalizadas tanto pelas Ciências Sociais quanto pelos meios de comunicação de massa nas últimas décadas sobre as movimentações do passado.

Dayrell (2003) critica o que chama de “visão romântica da juventude”, consolidada a partir dos anos 1960 com o desenvolvimento da indústria cultural, do mercado de consumo voltado aos jovens e dos movimentos de resistência ao *status quo*. Por sua vez, Abramo (1997) dimensiona que, no caso do Brasil, mesmo realizando movimentos políticos e culturais que eram “fonte de energia utópica” e que foram duramente reprimidos durante a ditadura civil-militar, os jovens da década de 1960 envolvidos nesses movimentos chegaram a ser vistos, por setores opostos ao regime político, como inconsequentes e até mesmo ameaçadores de transformações e lutas mais efetivas.

Após o refluxo de tais movimentos, a imagem dos anos 1960 foi reelaborada, o que, segundo a autora contribuiu para reforçar a ideia

de uma geração idealista, generosa, criativa, que ousou sonhar e se comprometer com a mudança social. Essa reelaboração positiva acabou, desse modo, por fixar assim um



modelo ideal de juventude: transformando a rebeldia, o idealismo, a inovação e a utopia como características essenciais dessa categoria etária (ABRAMO, 1997, p. 31).

Tais imagens estão presentes em sala de aula como construções sociais, que inclusive impactam nas visões sociais construídas sobre as juventudes das décadas seguintes. Como observado na experiência docente, alguns estudantes reforçavam tais associações a partir dos relatos que traziam acerca das juventudes de seus familiares próximos (atividade sugerida antes do Seminário), depreciando sua própria geração da imagem de apatia política e social<sup>11</sup>. Em outros casos, referenciados em *influencers* (personalidades populares nas redes sociais virtuais, que podem ser artistas, intelectuais etc.), “liberdade” e “rebeldia” apareceram como elementos significativos da experiência juvenil, mais ressaltada pelas múltiplas expressões culturais do presente do que datadas no passado.

Quando as equipes abordavam *punks* e *hippies*, era comum que citassem exemplos de canções de sua preferência que faziam referência ao mesmo conjunto de atitudes das *galeras* do passado, as associando às suas próprias vivências musicais, num movimento de construção de pontes de identificação. Foi marcante a apresentação de uma jovem que se declarou “*ex-punk*” e, após citar algumas canções clássicas do estilo, elencou outras do pop rock nacional que, no seu entendimento, expressavam de modo mais “saudável” os sentimentos de mudança e protesto ressaltados<sup>12</sup>.

Portanto, os momentos de articulação entre realidades, representações sociais (no caso, as próprias juventudes e suas imagens) e a música mediados pela Sociologia foram pertinentes na compreensão dos desencontros que podem existir entre as representações sócio-históricas legitimadas pelo saber escolar e as experiências dos próprios jovens na contemporaneidade. Pensar sociologicamente em sala de aula sobre as juventudes é possível ao permitir-se “perder-se” nas impressões, experiências e significados dos estudantes, num exercício de construção crítica do saber em que não se fala apenas *sobre e para* as juventudes, mas sobretudo *com* as juventudes.

<sup>11</sup>Atribuir “participação” política às juventudes das gerações anteriores em oposição à pretensa apatia da atual é um estereótipo recorrente no senso comum e até além dele, ao passo que a Sociologia nos mostra que as representações sobre essas várias juventudes são construídas, elaboradas e manipuladas de tempos em tempos, como em Abramo (1997), mas também, em Zanetti (2001), Gonçalves (2009) e Novaes (2011).

<sup>12</sup>Ao mencionar as músicas *punks*, a jovem exemplificou *Anarchy in the UK*, da banda britânica Sex Pistols (lançada em 1976), pioneira do movimento inglês, e *Festa punk*, da banda gaúcha Replicantes (de 1987), representante da leva brasileira, mas leu trechos de canções que não são exatamente do espectro *punk*: *Que país é este?*, da banda de rock brasileiro Legião Urbana (de 1987), e *Até quando*, do rapper Gabriel O Pensador (de 2001).

## Considerações finais

A Sociologia pode estimular o estranhamento e a desnaturalização sobre as juventudes a partir de seus próprios universos ou referências culturais. Por sua vez, a música potencializa este intento, seja por se articular às sociabilidades juvenis na escola, seja por mobilizar reflexões sociológicas, questionando classificações e hierarquizações culturais, assim como os estigmas relacionados às juventudes e suas múltiplas expressões culturais.

As relações entre capitais culturais diferentes que se desenrolam nas escolas são relevantes para se pensar, à princípio, os significados e as repercussões do uso das músicas como referências didáticas. As experiências e as impressões juvenis *com e sobre* a música, quando situadas a partir da escola, e sobretudo das salas de aula, expressam contradições e tensões entre a instituição e seus sujeitos jovens.

Pensando a partir e para além da escola, se na atualidade a vivência com os estilos musicais é globalizada, fazendo com que as músicas das periferias transbordem fronteiras e sejam ouvidas por diferentes segmentos sociais, não se excluem as relações entre sujeitos que produzem/ouvem e os contextos em que se inserem. Assim, o caráter relacional das posições sociais, preferências musicais e visões de mundo dos jovens acerca dos estilos diversos, do passado ou do presente, demarca a complexidade dos consumos e gostos musicais, sobretudo se considerarmos as vivências em contextos virtuais constituinte das sociabilidades contemporâneas.

O uso didático da música apresenta desafios que antecedem e perpassam as aulas, como os diferentes capitais culturais e suas classificações sociais legitimadas dentro e fora da escola, que, comumente, situam as culturas juvenis de modo pejorativo ou, noutro extremo, salvacionista. Entendidas elas mesmas como construções sociais, as canções, sendo antigas ou atuais, podem ser “lidas” pela Sociologia, revelando tanto sujeitos, ações e significados que podem estar “datados”, quanto dilemas persistentes das sociedades contemporâneas.

No encontro entre os jovens e a música, a “lente” sociológica abre possibilidades de (re)leitura da realidade ao mesmo tempo em que ela própria precisa ser relativizada, no sentido de não cair nas armadilhas do “saber universal” que são intrínsecas ao espaço curricular. A “sociologização” das músicas em aula se constrói, antes de tudo, pelos diálogos entre os sujeitos sociais que cantam e os que ouvem, naquilo que cada um tem a dizer e a cantar sobre seu tempo e seu contexto, traçando semelhanças e diferenças a partir das experiências narradas e/ou cantadas.

Ao realizar um balanço autorreflexivo das experiências docentes com a música, os processos de planejamento, execução e “repercussões” das aulas de Sociologia, neste caso, dimensionam o ensino como prática em processo, produtor de vivências que merecem ser narradas e

“Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica refletidas. Assim, se na relação de ensino-aprendizagem os estudantes são tomados como sujeitos centrais, mesmo diante das tensões entre escola e juventudes, o saber sociológico e sua articulação com a música promovem diálogos relevantes *sobre e com* jovens, sejam os do passado ou da atualidade.

Recebido em 11/09/2023

Aprovado em 27/05/2014

Publicado em 16/08/2024

## Referências bibliográficas

ABRAMO, Helena W. *Cenas juvenis: punks e darks no cenário urbano*. São Paulo: Scritta, 1994.

ABRAMO, Helena W. A tematização social da juventude. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6. São Paulo, ANPED, 1997, pp.25-36. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781997000200004&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781997000200004&script=sci_abstract). Acesso em: 20 mar. 2023.

BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Unesp, 1997, pp. 11-71.

BECKER, Howard S. *Segredos e truques da pesquisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BODART, Cristiano das Neves. O uso de letras de músicas nas aulas de Sociologia. *Café com Sociologia, Revista do professor e estudante de sociologia*, vol. 1, ano 1, edição 1, nov. 2012. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/1>. Acesso em: 08 set. 2023.

BOURDIEU, Pierre. O mercado de bens simbólicos. In: *A economia das trocas simbólicas*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003, pp. 151-162. Coleção Margens, v. 47.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 11. edição. Campinas: Papirus, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

CAVALCANTE, Clara O.B. “*Humanos Indireitos?*”: modos de subjetivação de adolescentes e jovens a quem se atribui o cometimento de ato infracional. 2020. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/52221>. Acesso em: 09 set. 2023.

“Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica

CAMPOY, Leonardo C. *Trevas sobre a luz: o underground do heavy metal extremo no Brasil*. São Paulo: Alameda/ ANPOCS, 2010.

CAMPOS, Luís Melo. A música e os músicos como problema sociológico. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, out. 2007, p. 71-94. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/756?lang=en>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. *Documento curricular referencial do Ceará – Ensino Médio*. Fortaleza, SEDUC, 2021.

CLARKE, John; HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony; POWELL, Rachel; ROBERTS, Brian. “Estilo”. In: HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony (eds.). *Rituales de resistencia*. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de Posguerra. Madrid: Traficantes de Sueños, 2014, pp. 77-90.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Minas Gerais, n. 24, p. 40-52, out/dez 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf>. Acesso em: 02 jul. 2022.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DIÓGENES, Glória M. dos S. *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip-hop*. São Paulo: AnnaBlume, 1998. Coleção Outros Diálogos.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. 3 ed. México: FCE, 2014.

FEIXA, Carles. *De jóvenes, bandas y tribus*. 3 ed. 5. reimp. Barcelona: Ariel, 2012. Coleção Antropología.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmen. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, vol. 25, n.º 2, maio-ago. 2010, pp. 185-204. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/QLxWgzvYgW4bKzK3YWmbGjj/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

FERREIRA, Martins. *Como usar a música em sala de aula*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2001. Coleção Como Usar.

FRITH, Simon. *Sound effects: Youth, leisure, and the politics of rock'n'roll*. New York: Pantheon, 1981.

GIDDENS, Anthony. Risco, confiança, reflexividade. In: GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Unesp, 1997, pp. 219-254.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

“Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica

GOFFMAN, Erwing. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. *Jovens na política: animação e agenciamento do voto em campanhas eleitorais*. Campinas-SP: Pontes, 2009. Coleção Cultura & Política.

GUERRA, Paula; QUINTELA, Pedro. Culturas urbanas e sociabilidades juvenis contemporâneas: um (breve) roteiro teórico. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 47, n. 1, jan/jun, 2016, p. 193-217. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/5684>. Acesso em: 08 set. 2023.

GUERRA, Paula. *A instável leveza do rock: gênese, dinâmica e consolidação do rock alternativo em Portugal*. Porto: Afrontamento, 2013. Coleção Biblioteca das Ciências Sociais/Sociologia, v. 88.

HERSCHMANN, Micael. *O funk e o hip hop invadem a cena*. 2. edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia? In.: GONÇALVES, Danyelle Nilin (org.). *Sociologia e juventude no ensino médio: formação, PIBID e outras experiências*. Campinas: Pontes Editora, 2013.

LIMA FILHO, Irapuan P. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. *Revista de Ciências Sociais*. Fortaleza, v. 45, n. 01, jan/jun. 2014, pp. 103-120. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2421>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LIMA FILHO, Irapuan P. A juventude como estética. *Revista Coletiva*, Recife, Número 17 | set/out/nov/dez 2015, pp. 1-4. Disponível em: <http://www.coletiva.org/index.php/artigo/a-juventude-como-estetica/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. Barulho nas ruas escuras: estilo de vida e redes sociais nos agrupamentos roqueiros. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, vol. 109, maio 2016, pp. 105-136. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/6239>. Acesso em: 09 set. 2023.

LIMA FILHO, Irapuan P. Culturas juvenis no ensino médio: bens culturais e trocas simbólicas em agrupamentos identitários. In: GONÇALVES, Danyelle N.; LIMA FILHO, Irapuan P. (orgs.). *Escola e universidade: encontros entre sociologia e educação* [livro eletrônico]. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52734>

LOPES, F. Willams R. (Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 52, n. 1, mar./jun., 2021, pp. 245-282. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/59993>. Acesso em: 30 abr. 2024.



MAGNANI, J. Guilherme C.; SOUZA, Bruna M. de (orgs.). *Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice M. (org). *Karl Mannheim: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1982, pp. 67-95. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 25.



“Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo-RS, v. 51, n. 3, set. dez. 2015, pp. 251-260. Disponível em: [https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/csu.2015.51.3.02](https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.02). Acesso em: 09 set. 2023.

MOREIRA, Ana C.; SANTOS, Halinna; COELHO, Irene S. A música na sala de aula: a música como recurso didático. *Unisanta Humanitas*, vol. 3, n.º 1, 2014, pp. 41-61.

NOVAES, Regina. Entre juventudes, governos e sociedade (e nada será como antes...). In: PAPA, Fernanda de C.; FREITAS, M. Virgínia (orgs.). *Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2011.

NÓVOA, André. *Músicos em movimento: mobilidades e identidades de uma banda na estrada*. Lisboa: ICS, 2011. Coleção Breve Antropologia.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; COSTA, Ricardo C.R. *Sociologia para jovens do século XXI*. Imperial Novo Milênio, 2016.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 2003.

PAIS, José Machado. Bandas de garagem e identidades juvenis. In: COSTA, M.R. da; SILVA, E.M. da (org.). *Sociabilidade juvenil e cultura urbana*. São Paulo: Educ, 2006.

PAIS, José Machado. Cotidiano e Reflexividade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 23-46, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/THhNxqcBpnjzjxQmsb4RBbb/>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PAIS, José Machado. Círculo dos afetos juvenis: identidades, relacionamentos e imagens de si. In.: GARBIN, Elisabete Maria; PRATES, Daniela M. A. (orgs.). *Juventudes contemporâneas: emergências, convergências e dispersões*. 1ª edição. Porto Alegre: CirKula, 2020.

PAULO, Maria de Assunção Lima de. *As construções das identidades de jovens rurais na relação com o meio urbano em um pequeno município*. 2010. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9589>. Acesso em: 09 set. 2023.

ROJEK, Chris. *Pop music, pop culture*. Cambridge: Polity Press, 2011.

ROSZAK, Theodor. *A contracultura: reflexões sobre a sociedade tecnocrática e a oposição juvenil*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1972.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. 5 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

SEREN, Lucas. *Gosto, música e juventude*. São Paulo: AnnaBlume, 2011.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio (org.). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, pp. 10-23.



“Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica

SILVA, Bruna M.; LIMA FILHO, Irapuan P. Sociologia e música: estratégias teórico-didáticas no ensino médio. In: OLIVEIRA, Rosemary; CARLEIAL, Adelita N. (orgs.). *Sociologia na Escola Média: metodologias de ensino em foco*. Teresina: EdUFPI, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RODRIGUES, Lorena da S.; VIEIRA, Ma. Hermínia C. Vai Ser Sal, Pivete: variação, atitudes e identidade cultural no falar da comunidade de prática dos pirangueiros de Fortaleza. In: VIANA, Rakel Beserra de M.; RODRIGUES, Lorena da S.; PONTES, Valdeci de O.; CARVALHO, Hebe M. de. (orgs.). *Estudos em sociolinguística variacionista e sociofuncionalismo*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, pp. 165-180.

VIANNA, Hermano (org.). *Galerias cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

ZANETTI, Hermes. *Juventude e revolução: uma investigação sobre a atitude revolucionária juvenil no Brasil*. Brasília: EdUnB, 2001.

## APÊNDICE 1 – Roteiro Seminário Culturas Juvenis

1. Qual galera escolhida?
2. Estilo (visual)
3. como é o vestuário? Quais acessórios, peças, cores marcantes?
4. Atitudes/comportamentos
5. Quais atitudes? expressões corporais ou gestos? modos de falar ou gírias?
6. Origens históricas e sociais, ou “fases”?
7. quando e como surgiu essa galera? e na realidade nacional?
8. Manifestações musicais
9. escolher pelo menos quatro músicas que representem essa galera, informando de quando é, quais intérpretes, de onde e os temas abordados.
10. Visão de mundo
11. quais opiniões marcantes, símbolos, ideais ou filosofias? Exemplificar com letras de músicas ou frases marcantes
12. Representação da juventude
13. Que “tipo” de jovem compõe essa galera? Por que é uma galera juvenil?

# O que temos pesquisado sobre o Pibid Sociologia no Brasil: um levantamento preliminar

*What we researched about Pibid Sociology in Brazil: a preliminary survey*

*Lo que investigamos sobre el Pibid Sociología en Brasil: un estudio preliminar*

Beatriz Amorim de Barros<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0002-1188-6818

## Resumo

O presente artigo tem visa analisar as produções sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Sociologia. Para isso, foi construído um estado da arte, objetivando compreender como essa política pública criada para fortalecer o magistério contribui para a formação docente do ensino de sociologia na educação básica. As produções foram levantadas nas plataformas Periódicos Capes e Scielo por meio das palavras-chave "Pibid", "Pibid Sociologia" e "Pibid Ciências Sociais". Foram encontrados artigos entre os anos de 2013 a 2022, que foram organizados em três categorias analíticas: a) impasses na formação inicial, b) propostas e reflexões de práticas pedagógicas e c) relação Pibid-comunidade-juventude e discutidos no presente artigo. O artigo conta com um relato de experiência e traz reflexões para que se dê continuidade a pesquisas a respeito do Pibid Sociologia, sendo uma delas a construção do estado da arte de teses e dissertações sobre o tema.

**Palavras-chave:** Pibid Sociologia, Pibid, formação docente, ensino de Sociologia.

## Abstract

This article aims to analyze the productions on the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (Pibid) Sociology. To this end, a state of the art was constructed, aiming to understand how this public policy created to strengthen teaching contributes to teacher training for sociology teaching in basic education. The productions were collected on the Periódicos Capes and Scielo platforms using the keywords "Pibid", "Pibid Sociologia" and "Pibid Ciências Sociais". Articles were found between the years 2013 and 2022, which were organized into three analytical categories: a) impasses in initial training, b) proposals and reflections on pedagogical practices and c) Pibid-community-youth relationship and discussed in this article. The article contains an experience report and brings reflections to continue research on Pibid Sociology, one of which is the construction of the state of the art of theses and dissertations on the topic.

**Keywords:** Pibid Sociology, Pibid, teacher training, teaching Sociology.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Ciências Sociais e graduanda em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Atual mestrande no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGSOL) da UnB. E-mail: beatrizbamorim@gmail.com

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las producciones sobre el Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid) en Sociología. Para ello, se construyó un estado del arte, con el objetivo de comprender cómo esta política pública creada para fortalecer la enseñanza contribuye a la formación docente para la enseñanza de la sociología en la educación básica. Las producciones fueron recopiladas en las plataformas Periódicos Capes y Scielo utilizando las palabras clave "Pibid", "Pibid Sociologia" y "Pibid Ciências Sociais". Se encontraron artículos entre los años 2013 y 2022, los cuales se organizaron en tres categorías analíticas: a) impases en la formación inicial, b) propuestas y reflexiones sobre las prácticas pedagógicas y c) relación Pibid-comunidad-jóvenes y discutidos en este artículo. El artículo contiene un relato de experiencia y trae reflexiones para continuar las investigaciones sobre Sociología Pibid, una de las cuales es la construcción del estado del arte de tesis y disertaciones sobre el tema.

**Palabras clave:** Sociología Pibid, Pibid, formación docente, enseñanza de la Sociología.

## 1. Introdução

Nos últimos anos, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tem se destacado como uma importante política pública voltada para o fortalecimento da formação de professores no Brasil. Desde sua implementação, em 2007, o Pibid tem buscado promover a integração entre a formação acadêmica e a prática docente, oferecendo bolsas de iniciação à docência a estudantes de graduação, sob a supervisão de professores da rede pública de ensino. Assim integram o chão da sala de aula ao cotidiano acadêmico.

No entanto, a primeira chamada do programa em 2007 contemplava somente as disciplinas de áreas do conhecimento das Ciências Naturais e Exatas (Química, Física, Biologia e Matemática) do currículo do ensino médio. A Sociologia, juntamente com as matérias das áreas de Humanas e Códigos, integrou o segundo edital do programa, em razão da Portaria Normativa nº 122 (Brasil, 2009).

No contexto da Sociologia, o Pibid se soma à valorização do ensino de Sociologia na sua integração no currículo escolar em conjunto com a Filosofia a partir da Lei Federal nº 11.684 de 2008, que aprovou a obrigatoriedade das disciplinas no ensino médio. Nesse sentido, a política pública assume um papel crucial ao proporcionar às(aos) futuras(os) docentes a oportunidade de desenvolver habilidades pedagógicas, aprofundar conhecimentos teóricos e empíricos e refletir criticamente sobre os desafios e as possibilidades da educação no Brasil. Nesse sentido, é essencial analisar o estado da arte do Pibid Sociologia, considerando as contribuições e os desafios enfrentados por essa política pública ao longo dos anos.

Por isso, este artigo propõe-se uma análise aprofundada do Pibid, fazendo um recorte dessa política pública na disciplina escolar de Sociologia. Dessa maneira, será produzido um

estado da arte considerando não apenas os avanços alcançados, mas também os desafios e lacunas que ainda permeiam essa iniciativa. Através da revisão de artigos científicos que refletem sobre o Pibid de forma direta, busca-se compreender como o Pibid Sociologia tem contribuído para a qualificação do ensino de Sociologia no contexto brasileiro, bem como identificar possíveis caminhos para o aprimoramento dessa política pública no futuro.

O artigo conta com esta primeira seção, que consiste em uma breve introdução sobre o tema, e segue com a seção “Contextualizando o debate: panorama de estudos sobre o ensino de Sociologia”, na qual se correlaciona o artigo e seu assunto no subcampo científico de ensino de Sociologia, que é composto por pesquisadores que voltam seus trabalhos, dentre outras temáticas, à formação continuada de licenciandos e professores de Sociologia.

Em seguida, contamos com a seção “Sobre minha experiência”, na qual escrevo um relato de experiência com reflexões que motivaram a pesquisar o Pibid. Posteriormente, temos a seção de “Procedimentos metodológicos”, em que descrevemos os métodos e as técnicas utilizadas para avaliar e encontrar os artigos analisados, bem como quais bibliotecas foram acessadas.

Posterior a essa seção, temos “O estado da arte do Pibid Sociologia”, que se divide em cinco partes: i) “Uma análise descritiva da pesquisa”, ii) “Impasses na formação inicial”, iii) “Propostas e reflexões de práticas pedagógicas”, iv) “Relação Pibid-comunidade-juventude e v) “Alguns comentários sobre as obras”. E, por fim, a última seção com as considerações finais.

## **2. Contextualizando o debate: panorama de estudos sobre o ensino de Sociologia**

Antes de nos debruçarmos sobre o papel do Pibid é interessante rememorar os caminhos percorridos pelas produções científicas que tratam do ensino de Sociologia. As Ciências Sociais e a Sociologia possuem relação com pensamentos de expansão do acesso à educação e com a democracia (Weber, 1996; Oliveira; Melchiorretto, 2020). A primeira virada de chave que possibilitou a mudança de perspectiva sobre a educação, enxergando-a sob um olhar sociológico, foi na década de 1930. Nesse momento, alguns acontecimentos foram importantes para esse contexto, sendo alguns deles o Movimento da Escola Nova, com a participação de intelectuais de diversas áreas, o movimento constitucionalista e a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e da Universidade de São Paulo, esta última em 1934. Somado a esse contexto, também é relevante mencionar que a disciplina de sociologia foi obrigatória no currículo escolar entre os anos de 1925 a 1942.

Já nos anos 1950, Anísio Teixeira, ocupando a presidência do Instituto de Estudos Pedagógicos (Inep), viabilizou pesquisas com a criação de centros de pesquisa regional, somando-se a outro marco desse período: a revista Educação e Ciências Sociais (1956-1962) e escritos

de Florestan Fernandes e Fernando de Azevedo, renomados cientistas sociais desse período. Entre os anos 1970 e 1980, porém, houve uma estagnação de pesquisas relacionando a sociologia e a educação.

Uma hipótese para essa estagnação é o fato de que a Reforma de Capanema, que consistiu em uma reforma curricular na educação básica em 1942, retirou os cursos complementares da educação secundária e concomitante a isso formavam-se a primeira geração de cientistas sociais brasileiros, conquanto, sem ter contato direto com a sociologia e a educação correlacionadas.

Foi somente nos anos 2000 que percebemos um número significativo de produções acadêmicas no formato de teses de doutorado e dissertações de mestrado (Handfas; Maçaira, 2014). Como quando se estruturavam os cursos de Ciências Sociais no Brasil não houve a presença da Sociologia no currículo escolar, era de se esperar que a agenda de pesquisa da Sociologia e da educação estivessem difusas. Entretanto, sobretudo a partir de 2008, com a Lei nº 11.684, que reintroduziu a obrigatoriedade a Filosofia e a Sociologia no currículo escolar nacionalmente, percebemos que o ensino de Sociologia ganhou destaque.

Enquanto a Sociologia da Educação enfoca em estudar a relação das desigualdades sociais e dos sistemas de ensino, bem como possui forte presença e produções vinculadas à Faculdades de Educação, o ensino de Sociologia é entendido como um subcampo científico em processo de autonomização. Mesmo não sendo consenso entre os pesquisadores dessa temática, Oliveira e Melchiorretto (2020) destacam que essa concepção é derivada da teoria dos campos, de Pierre Bourdieu:

como bem observa Bourdieu (2005), um campo é marcado por sua relativa autonomia, podendo ser mais ou menos autônomo a depender de sua capacidade de refratar as influências externas. Nessa direção, o ensino de sociologia parece se inserir ainda na lógica mais ampla do campo da sociologia acadêmica, uma vez que seus agentes buscam se integrar em sociedades científicas reconhecidas nacionalmente, participar de congressos nacionais e internacionais em sociologia, participar de programas de pós-graduação na área etc., fazendo parte, portanto, dos espaços de consagração da vida acadêmica (Oliveira; Melchiorretto, 2020, p. 3 *apud* Bourdieu, 2005).

Sendo assim, é possível concluir que o subcampo de ensino de Sociologia se encontra em autonomização, e um exemplo disso são os espaços que esse tema ocupa nos congressos da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), com um Grupo de Trabalho (GT) próprio. Como também, a Associação Brasileira de Ensino de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), que possui encontro e caderno de publicações própria, o Encontro Nacional para o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), que acontece bianualmente, e a criação de mestrados profissionais na área de ensino de Sociologia.

Ademais, a agenda de pesquisa desse subcampo se volta tanto para pesquisas sobre lecionar a Sociologia no ensino médio quanto no ensino superior, refletindo também sobre a formação continuada, estágios, currículo etc. Nesse cenário, o Pibid se encontra como uma política pública que integra o ensino superior à educação secundária, possibilitando-nos discutir sobre nossas intervenções em ambos os espaços.

### 3. Sobre minha experiência<sup>2</sup>

Desde que ingressei na Universidade de Brasília, no curso de Ciências Sociais, tinha curiosidade em lecionar para saber se realmente gostaria de seguir a carreira de professora. Por isso, já no meu segundo semestre, procurei adentrar em algum projeto que me permitisse ter contato com a sala de aula. Assim, encontrei o Pibid Sociologia, que naquele momento já havia passado por seleção e contava com 9 bolsistas. Pedi para entrar, mesmo que voluntária, e acompanhei as pibidianas de maio de 2019 até janeiro de 2020.

Nesse período, trocamos de escola e professor supervisor. Eu acabei não tendo contato com o professor anterior, mas as pibidianas me contaram que as experiências não foram positivas. Porém, em compensação, as experiências que tivemos no Centro de Ensino Médio Elefante Branco, em Brasília, foram interessantes e me motivaram não só a permanecer, mas a seguir descobrindo o universo da licenciatura em Ciências Sociais.

No ano seguinte, quando abriu um novo edital, eu me inscrevi. No momento, era pandemia de covid-19 e as aulas da UnB estavam prestes a retornar, mas no formato de ensino remoto emergencial. Por isso, todo o processo seletivo e, infelizmente, o edital completo, de 2020 a 2022, seguiu o formato online.

Contudo, esse edital era ainda mais instigante: era interdisciplinar com a História, contando com o dobro quando comparado com o edital anterior. Ademais, é importante ressaltar que o distanciamento social não foi páreo para a comunidade que o Pibid História-Sociologia da UnB criou. Juntos produzimos o *podcast* “Pibidiário”, que pode ser encontrado no *YouTube*, participamos de eventos na Universidade e de encontros nacionais, como o ENESEB. Também produzimos resenhas sobre filmes com o intuito de serem utilizadas como material didático, discutimos acerca do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular e, como último trabalho, publicamos um livro no repositório da UnB intitulado “Oficinas didáticas interdisciplinares: proposições do Pibid História e Sociologia UnB 2020-2022”.

---

<sup>2</sup> Nessa seção, descreverei em primeira pessoa para contar sobre minha experiência com o Pibid.



Em nossas reuniões semanais, discutimos o livro “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática” (Hooks, 2020) e toda semana algum membro era responsável por apresentar um dos ensinamentos de bell hooks. Essa prática foi tomada de entusiasmo e intimidade e, posteriormente, publicamos alguns vídeos sobre nossas reflexões na conta do nosso edital no *Instagram* (@pibidario).

Posterior a essas experiências, me tornei ainda mais motivada a seguir não somente na licenciatura, mas a pesquisar cientificamente a contribuição do Pibid para egressas como eu.

#### **4. Procedimentos metodológicos**

Neste artigo será construído um estado da arte do Pibid Sociologia, objetivando compreender como essa política pública, criada para fortalecer o magistério, contribui para a formação docente do ensino de sociologia na educação básica. O foco principal é levantar as produções acadêmicas sobre o Pibid, especialmente aquelas que abordam sua influência na formação docente de futuros professores de Sociologia, a fim de refletir sobre seu impacto qualitativo – ou não – na trajetória de seus participantes.

O levantamento bibliográfico foi realizado nas plataformas Periódicos Capes e Scielo<sup>3</sup>, que são reconhecidas por abrigarem um vasto acervo de periódicos científicos. A primeira plataforma surgiu no ano de 2000 a fim de democratizar o acesso ao conhecimento científico nacional e está sob domínio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), enquanto a plataforma Scielo surgiu em 1996, chegou ao Brasil em 1997 e reúne periódicos tanto brasileiros quanto internacionais e é uma biblioteca eletrônica sem fins lucrativos.

Ademais, foram utilizadas as palavras-chave “Pibid Sociologia” e “Pibid Ciências Sociais”. Tais conceitos-chave foram escolhidos para garantir uma busca mais precisa, tendo em vista que o foco da pesquisa se dá não somente no Pibid, mas no programa na área de Sociologia. Se optou por buscar tanto “Ciências Sociais” quanto “Sociologia” devido ao fato de que em algumas universidades o programa abrange todas as Ciências Sociais e englobam a Antropologia e a Ciência Política, enquanto em outras restringe-se à área do conhecimento que está no currículo escolar, sendo esta a Sociologia.

Esse último caso é a realidade do Pibid Sociologia da Universidade de Brasília, no qual o curso de licenciatura em Ciências Sociais é vinculado ao Departamento de Sociologia da universidade. Entretanto, vale ressaltar que esse critério não impossibilita a participação de

---

<sup>3</sup> Scientific Electronic Library On-line.

estudantes da Antropologia nos editais; qualquer estudante vinculado às habilitações do curso de Ciências Sociais pode participar do projeto.

Durante a produção do estado da arte e deste artigo foram encontrados materiais, como livros e artigos científicos que tratam sobre GTs e resultados de congressos da Sociologia e das Ciências Sociais. Dois desses livros foram encontrados fisicamente trazem os resultados das edições do ENESEB de 2013 e 2017. Por se tratar de um encontro sobre o ensino de Sociologia e possuir um GT próprio para os resultados do Pibid, existem contribuições relevantes sobre relatos de experiência, entraves enfrentados por pibidianos<sup>4</sup> e uma avaliação acerca do futuro do Pibid, que naquele momento se via ameaçado<sup>5</sup>. Contudo, não cabe em nossa análise, que se restringimos a artigos científicos publicados em periódicos. No entanto, ressaltamos a importância de em um momento posterior analisar materiais como os supracitados para contribuir com as discussões sobre formação continuada e estágios.

Para termos um estado da arte mais conciso, os artigos serão categorizados em três vertentes, sendo elas: 1) impasses na formação inicial; 2) propostas e reflexões de práticas pedagógicas; e 3) relação Pibid-comunidade-juventude.

## **5. O estado da arte do Pibid Sociologia**

### **5.1 Uma análise descritiva da pesquisa**

Partindo para a descrição do levantamento, na plataforma de periódicos da Capes foram encontradas 2404 publicações que tem como uma de suas temáticas o “Pibid”; 71 artigos com a palavra-chave “Pibid Ciências Sociais”; e 39 com “Pibid Sociologia”. Dessas publicações, todavia, 10 se repetiam – acreditamos que seja pelo fato de terem sido publicadas ou divulgadas em meios/revistas diversas – e outras não se tratavam diretamente do programa. Assim, o número de artigos que conseguimos mapear foi o de 20.

Na base de dados do Scielo, por sua vez, a análise contou com o recorte entre os anos de 2013 e 2023, devido ao fato de que o ano inicial marca a data de publicação do primeiro trabalho encontrado, e foi feita com o recorte em “título” e “resumo”. Foram encontrados 27 artigos científicos publicados em revistas vinculadas a programas de pós-graduação de universidades públicas nacionais com a palavra-chave “Pibid”, dos quais nenhum se tratava de

---

<sup>4</sup> Discentes que participam do programa.

<sup>5</sup> As obras foram escritas em período concomitante a ataques à educação pública, sendo um exemplo disso a Emenda Constitucional n. 95 de 2016, conhecida popularmente como “teto de gastos”, que foi responsável por congelar os gastos nas áreas de saúde e educação por quinze anos.

subprojetos da Sociologia ou das Ciências Sociais. Já as palavras-chave “Pibid Ciências Sociais” e “Pibid Sociologia” não obtiveram dados encontrados.

Abaixo encontra-se um quadro com o mapeamento dos artigos encontrados, classificando-os pelo ano da publicação, título, autor(es), periódico de publicação, universidade do periódico em que foi publicado e categoria, conforme descrita na metodologia do artigo. Posteriormente à figura, analisamos os artigos seguindo as categorias apresentadas no quadro.

Quadro 1: Produção de artigos publicados em periódicos de estrato superior sobre o Pibid-Sociologia e formação docente<sup>6</sup>.

Ano	Título	Autor (a) / Organizador (a)	Periódico	Universidade/ Entidade	Categoria
2013	Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID	OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima	Revista Eletrônica InterLegere	UFRN	1
2013	A prática compreensiva na formação docente em Sociologia: uma experiência a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação À Docência	ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; NILIN, Danyelle Gonçalves	Revista Cocar	UEPA	2
2014	O Pibid na área de Ciências Sociais: condições epistemológicas e perspectivas sociológicas: as perspectivas pública e cosmopolita	SANTOS, Mário Bispo dos	Revista Brasileira de Sociologia	SBS	1
2014	Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: o Pibid no processo formativo das licenciaturas em Ciências Sociais	GONÇALVES, Danyelle Nilin; FILHO, Irapuan Peixoto Lima	Revista Brasileira de Sociologia	SBS	3
2015	O Pibid de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso e a formação de professores de Sociologia para a Educação Básica	RODRIGUES, Francisco Xavier Freire; SILVA, Edilene da Cruz	Ciências Sociais Unisinos	Unisinos	2
2015	Sociologia, formação de professores e interdisciplinaridade: Conquistas e desafios nas experiências do Pibid de Ciências Sociais na PUC-Campinas	DUQUE, Tiago; BOLFE, Ana Paula	REVEDUC	UFSCar	2
2016	O evento “Ciclo de saberes: experiências com o ensino de Sociologia no curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFMT	BITENCOURT, Silvana Maria; RODRIGUES, Francisco Xavier Freire	Caminho Aberto	UFMT	2
2017	O Pibid na área de Ciências Sociais: da formação do Sociólogo à formação do professor em Sociologia	SANTOS, Mario Bispo dos	Sociedade e Estado	UnB	1
2017	Análise da prática de ensino e a formação no Pibid. Dossiê práticas de ensino e aprendizagem: A experiência docente e os desafios epistemológicos e metodológicos da educação	PATROCÍNIO, Laís Barbosa	Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social	UniBH	2

<sup>6</sup> Levantamento embasado na revisão bibliográfica feita na obra “Dicionário do Ensino de Sociologia” (2020) com adaptações e atualizações feitas pela autora do presente trabalho.

2017	Sociologia no ensino médio e o PIBID: brincando, pensando e construindo práticas educativas com autonomia	SILVEIRA, Cristina Cruvello; PEREIRA, Natália; MOURA, Wallace	Revista Interinstitucional Artes de Educar	UERJ	2
2017	Desafios do ensino de Sociologia: Uma experiência do PIBID no Liceu de Humanidades de Campos	ALVES, Anderson de Souza; RIBEIRO, Gabriel B.; FELÍCIO, Julius Cezar; COELHO, Mariana Gomes; MIRANDA, Mayara S.; FERREIRA, Flávia Mendes	Mundo livre: Revista multidisciplinar	UFF	1
2018	Sociologia e Antirracismo: A experiência do PIBID no desenvolvimento de práticas pedagógicas de combate ao racismo e valorização da diferença étnico-racial	FAISTING, André Luiz; AGUIAR, Márcio Mucedula	Revista Interfaces da Educação	UEMS	2
2019	A contribuição do Pibid/Ciências Sociais para a formação do professor de Sociologia	ARAÚJO, Luciana; MARTINS, Letícia; MENDONÇA; Sueli	Educação em Revista	Unesp	1
2020	Apresentação do dossiê “Por dentro do IFPB: Conhecer e expressar”	SANTOS, Rita de Cássia Melo; WAGNER, Adolfo	CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais	UFPB	3
2020	CONHECER PARA INTERVIR: Diagnóstico do IFPB – João Pessoa para realização de atividades do PIBID/Sociologia UFPB	SANTOS, Rita de Cássia Melo; SILVA, Adriano Felix da; TOLEDO, Aline; MEDEIROS, Brenno Ricardo Ramos de; LIBERATO, Franklyn Sizerlando (Ayra); CADORE, Marcelo; CAVALCANTE, Paula Cristina; MELLO, Roberta do Nascimento; CABRAL, Selma de Souza; MENDES, Tyago Carneiro; SILVA, Valter Gomes; WAGNER, Adolfo	CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais	UFPB	3
2020	Obras literárias como instrumento de ensino de Sociologia: a realidade social por trás das páginas de ficção	MELLO, Roberta do Nascimento	CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais	UFPB	2
2020	Dispositivos cinematográficos no processo de ensino aprendizagem em sociologia no IFPB/Jaguaribe: diálogos e práticas possíveis	CAVALCANTE, Paula Cristina Tenório	CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais	UFPB	2
2020	Escola cercada	MARTINS, Raiana	CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais	UFPB	3
2021	O poder disciplinar produz, a sociologia problematiza e o PIBID - Direitos Humanos resiste	KRAEMER, Celso; MONTEIRO, Érica Fernanda	Revista Brasileira do Ensino Médio	UFPE e SEE-PE	1
2022	Formação docente e ensino remoto emergencial: experiências didáticas no Pibid/Sociologia	SOUZA, Jordânia de Araújo; GAUDENCIO, Júlio Cezar; MORAIS, Leila Samira Portela de; SANTOS, Lúcia de Fátima	Diversitas Journal	Unear	2

Fonte: Dados advindos do “Periódicos Capes” e elaboração da autora (2023).

## 5.2 Impasses na formação inicial

O primeiro artigo levantado nesta categoria foi publicado no periódico da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e escrito por Amurabi Oliveira e Vilma Barbosa. Ao introduzir o histórico da disciplina de sociologia no currículo escolar, segundo Saviani (2009; 2011), os autores pontuam a importância dos estágios obrigatórios nos cursos de licenciatura, sobretudo de Ciências Sociais, por possuir uma inserção recente na educação básica. Oliveira e Barbosa (2013) ressaltam a necessidade de se articular teorias, conceitos e temas nas aulas de Sociologia.

Nessa análise, o Pibid é descrito enquanto uma tentativa de preencher parte da lacuna presente na formação de professores, cuja maior problemática é o distanciamento do contexto de trabalho para o qual o licenciando está se formando e sua realidade no ambiente universitário. Além disso, por se tratar de um artigo escrito nos anos iniciais de experiências do Pibid da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), mais especificamente, no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – Campus de Sumé (CDSA), o foco se dá na descrição das atividades planejadas para o programa, ao mesmo tempo em que são apontados os limites de atuação.

Outro ponto diferencial foi a correlação entre o Pibid e as reformas curriculares dos cursos de licenciatura: não obstante, antes de discutirmos os objetivos do Pibid, é forçoso destacar que a formação de professores já tinha sido objeto de interesse na Reformas Curriculares dos Cursos de Licenciatura, tendo bases e premissas semelhantes às apresentadas pelos programas governamentais, a exemplo da importância da inserção do licenciando em seu contexto de trabalho fortalecendo a relação entre teoria e prática e ensino superior e básico. (Oliveira; Barbosa, 2013, p. 151).

Rompendo com os objetivos anteriores, Mário Bispo (2014) tem como foco mapear as condições epistemológicas que embasam as atividades dos atores do Pibid das Ciências Sociais, sendo esses os pibidianos. Por essa razão, o autor aponta que o programa dialoga com a demanda da universidade de se ter uma maior participação na formação docente através de uma produção científica, do ensino se desenvolvendo simultaneamente e de forma interdisciplinar.

Contudo, há uma contradição entre a forma como a ciência é feita e como ela é transposta, e essa contradição se estende às mais diversas áreas do conhecimento. Todavia, o período de ausência da Sociologia no currículo escolar ajudou a fragilizar ainda mais essa transposição e reforçar a contradição presente na proposta do Pibid e nas condições de ensino de sociologia.

A partir da divisão disciplinar, o principal questionamento apresentado pelo autor se trata em pensar para que, para quem e por que ensinar sociologia. Por meio dessa hipótese,

então, Bispo (2014) analisa o objetivo da sociologia escolar por duas perspectivas: entender a disciplina enquanto meio de compreensão da realidade ou entendê-la enquanto meio de intervenção na realidade. A primeira concepção se alinha a licenciados em Ciências Sociais e dialoga com o modelo disciplinar, enquanto a segunda se interliga a docentes de outras áreas, mas que lecionam a disciplina de sociologia, sob a ótica da interdisciplinaridade e da aplicabilidade do conhecimento. Nesse sentido, o artigo finaliza atribuindo a necessidade de o Pibid contribuir para o objetivo de se pensar a forma e o agente cujo a Sociologia se direciona nas escolas.

Dando sequência à análise dessa categoria, o artigo intitulado “O Pibid na área de Ciências Sociais: da formação do sociólogo à formação do professor de sociologia”, escrito também por Mário Bispo dos Santos, faz parte de sua tese de doutorado defendida em 2017 no Programa de Pós-Graduação de Sociologia da UnB. Dialogando com seu artigo escrito em 2014, o autor também tem como objetivo no referido artigo investigar as representações sociais dos pibidianos, sendo essa a primeira publicação a trabalhar com dados de Pibids da área de Ciências Sociais nacionalmente. Esse marco é relevante tanto para mapear o perfil daqueles e daquelas que ocupam o espaço das escolas e pensam novas práticas pedagógicas e metodológicas, quanto para refletir sobre os padrões e diferenças advindas desse levantamento.

Alves et al. (2017), por sua vez, relata uma atividade de oficina de cartazes, feita com o tema Política, Poder e Estado nas turmas de terceiro ano do Escola Estadual Liceu de Humanidades de Campos, em Niterói (RJ). Através dessa experiência, os autores pontuam as dificuldades enfrentadas pelo corpo discente para desenvolver um olhar sociológico. Dentre esses obstáculos, vale mencionar o fato de ainda se ter profissionais de outras áreas lecionando a disciplina e a necessidade de promover o uso do olhar sociológico para que os estudantes reconheçam os padrões sociais e tenham “o poder de relativizá-los e desconstruí-los, usando a imaginação sociológica” (Alves, 2017), embora não tenha uma argumentação propositiva de como realizar.

Em sequência, Araújo, Martins e Mendonça (2019) analisam as contribuições do Pibid de Ciências Sociais para o curso de licenciatura na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). A partir de uma revisão bibliográfica sobre a criação do programa, o ensino de Sociologia na Educação Básica e os desafios que a disciplina enfrenta, o método utilizado se soma com entrevistas de dois bolsistas e oito egressos do Pibid de Ciências Sociais na universidade.

Além da bibliografia teórica, que conta com a discussão de Gatti (2011) sobre a problemática da formação docente ser entendida pela academia como um apêndice ao curso, sendo três (e, posteriormente, quatro) anos de formação específica e um ano de formação pedagógica, também foram analisados documentos como o decreto do Conselho Nacional de Educação



(CNE) sobre a mudança da estrutura curricular dos cursos, incluindo matérias da área da educação. Vale mencionar que o curso de licenciatura em Ciências Sociais só foi alterado em 2008, período concomitante ao seu reingresso na grade escolar, e que a obra de Oliveira e Barbosa (2013) teceu uma crítica similar.

Mesmo com essas críticas, que se somam à dificuldade de socialização das atividades do programa com estudantes da graduação e professores da rede de ensino básica, além da falta de interdisciplinaridade, é concluído que o Pibid é subsídio teórico metodológico para licenciandos, além de, segundo entrevistas com egressos, contribuir para a melhoria acadêmica no engajamento em pesquisas voltadas à licenciatura e a valorização do papel do professor.

O último artigo dessa categoria, escrito por Kraemer e Monteiro (2021), que argumentaram, sob referencial teórico de Michel Foucault (1989, 2005, 2008), sobre as dificuldades enfrentadas durante o programa de problematizar paradigmas educacionais cristalizados, isto é, tradicionais.

### **5.3 Propostas e reflexões de práticas pedagógica**

Na segunda categoria, o primeiro artigo analisado foi escrito por Almeida e Nilin (2013) e traz uma análise a partir da visão de uma das supervisoras do Pibid da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Dentre as questões impostas, o enfoque se dá na maneira pela qual o Pibid Ciências Sociais optou por adotar para inserir os vinte bolsistas nas escolas Escola de Ensino Médio Liceu Vila Velha e Colégio Estadual Presidente Humberto Castelo Branco. Segundo as autoras, ambas as escolas recebem um público jovem em vulnerabilidade social e possuem problemas relacionados à gestão e organização escolar e índices de evasão escolar. Por isso, foi proposto que os pibidianos construíssem diagnósticos sobre as condições simbólicas e estruturais das escolas, visando o desenvolvimento de um olhar crítico acerca do trabalho do sociólogo docente.

Dando sequência à análise, os artigos de Rodrigues e Silva (2015), Bitencourt e Rodrigues (2016) e Duque e Bolfe (2015) tratam de relatos de experiência. Os dois primeiros focam na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e foi escrito por coordenadores institucionais, enquanto o terceiro retrata a experiência do programa na universidade PUC de Campinas e escrito por docentes e supervisores, trazendo uma análise das atividades nas escolas e nas reuniões institucionais.

Patrocínio (2017), por sua vez, escreve sobre sua experiência enquanto supervisora em uma escola em Minas Gerais. Já Silveira e Pereira (2017) dialogam sobre a experiência com ferramentas como jogos e como seus usos podem beneficiar a mediação didática e a autonomia. Para isso, usam como referencial teórico Paulo Freire (1996) e Peter Berger (1986).

Já Faisting e Aguiar (2018) trazem uma abordagem diferente: utilizam reflexões sobre as experiências do Pibid para propor a formação docente articulada com a valorização étnico-racial e a educação antirracista. Essa proposta surge devido ao contexto que as estudantes da Universidade Federal de Grandes Dourados (UFGD) possuem, com a proximidade de terras indígenas e, conseqüentemente, conflitos por territórios e a perspectiva eurocêntrica e colonial. Como tentativa de romper com essa lógica, os autores têm como referencial teórico Frantz Fanon (1979; 2008), Guerreiro Ramos (1957) e Kabengele Munanga (1999).

Mello (2020) relata a experiência do uso de obras literárias para mobilizar o ensino de Sociologia. No Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB) de João Pessoa, foram propostas atividades sobre os livros de literatura infanto-juvenil, “Divergente”, da autora Veronica Roth, “O doador de memórias”, de Lois Lowry, “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, “O sol na cabeça”, de Giovanni Martins, e “Jogos vorazes”, da autora Suzanne Collins. Além disso, a pibidiana também narrou a proposta de produção de cordéis com os estudantes. Já Cavalcante (2020) relata a experiência de mobilizar recursos cinematográficos para o ensino de Sociologia.

Por fim, a obra mais recente do estado da arte e a última dessa categoria consiste em um artigo publicado em 2022 que trata sobre as experiências do Pibid/Sociologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) nos anos de 2020 e 2021. Esses pibidianos atuavam dentro do Ensino de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) na modalidade de ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia de covid-19. Dentro do contexto pandêmico, as desigualdades foram acentuadas e isso impactou o ensino e a aprendizagem, sobretudo do público da escola-campo dos pibidianos da UFAL, visto que por se tratar de adultos majoritariamente mães e pais, era priorizado o ensino via internet dos filhos, além de ter que lidar com a jornada empregatícia ou com o desemprego. Todos esses fatores somados ao fato de que os estudantes não possuíam acesso à internet e nem ferramentas tecnológicas de qualidade.

Nesse cenário, a atuação do Pibid/Sociologia se voltou para se especializar nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Contudo, sua atuação se restringiu somente à ferramenta WhatsApp devido à falta de acessibilidade da comunidade estudantil e de não ser a totalidade dos pibidianos que possuíam boas condições de acesso virtual. Como medida paliativa, foram utilizados recursos como podcasts, infográficos produzidos pelos próprios pibidianos e orientados por seus supervisores. Com esse relato, percebe-se que o Pibid teve um papel significativo no âmbito de aproximar a escola da realidade dos estudantes durante a pandemia, todavia, que isso foi feito de forma precária.

## 5.4 Relação Pibid-comunidade-juventude

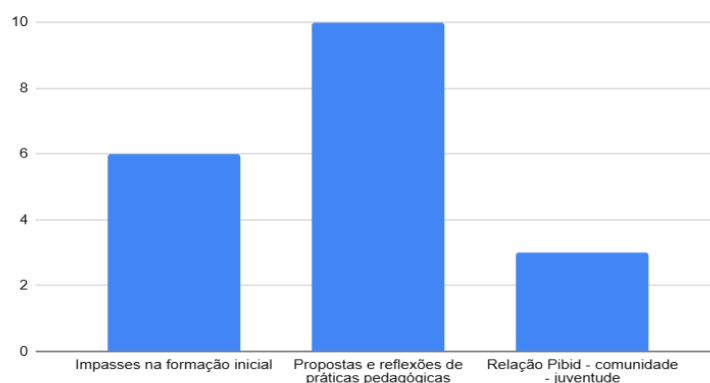
Em um artigo publicado na Revista Brasileira de Ciências Sociais, Gonçalves e Filho (2014) fazem uma análise fundamentada na Universidade Federal do Ceará (UFC). Assim como Oliveira e Barbosa (2013) e Araújo, Martins e Mendonça (2019), que enfocam na lacuna presente no processo formativo de licenciandos em Ciências Sociais. Contudo, o que diferencia essa obra das supracitadas é o fato de que ao decorrer da escrita é feita uma conexão relevante com a área de Sociologia da juventude, uma vez que os autores apontam a instituição escolar como um local fundamental para a pesquisa acerca das culturas juvenis. Outro ponto de destaque se trata da alusão à frase popular de que “a escola não é para iniciantes” com a necessidade de futuros professores se ambientarem e conhecerem a realidade das escolas, fator que o Pibid contribui.

Por conseguinte, dos cinco artigos publicados no ano de 2020 sobre o Pibid na Revista Eletrônica de Ciências Sociais CAOS, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), dois são de autoria da professora Rita de Cássia Santos, que foi responsável por coordenar a edição do Pibid que publicou esses resultados. No primeiro artigo, a autora faz uma apresentação detalhada do dossiê, enquanto no segundo há um detalhamento das atividades realizadas no Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB), campus João Pessoa. Esse relato dialoga com as experiências dos pibidianos que constam nesta edição com a data do ano de 2020, sendo um exemplo o de autoria de Martins (2020), que produziu um ensaio com registros fotográficos do espaço escolar e intitula-se “Escola cercada”.

### 5.5 Alguns argumentos sobre as obras

Como categorizamos os artigos analisados em três eixos, também foi concluído que, dentre as temáticas definidas, a de maior expressão foi a de “Propostas e reflexões de práticas pedagógicas”, como evidencia o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Resultado da categorização das produções do estado da arte



Fonte: *Google Sheets*, com dados colhidos pela autora (2024).

Quanto à metodologia, a maioria das obras tem como base relatos de experiências de pibidianos. Apesar de ser relevante dar voz às vivências provindas do Pibid, também seria proveitoso interligar esses relatos com os resultados dos questionários da Capes, assim estabelecendo uma ligação institucional.

Em relação a referenciais teóricos, contudo, percebemos a predominância de autores ligados à educação e à pedagogia, como Freire e Saviani, enquanto problematizações com óticas sociológicas possuem abordagens de Pierre Bourdieu e Michel Foucault. Também é relevante destacar que nessa temática não é expressiva a citação de autores do subcampo do ensino de Sociologia, como Handfas, Cigales e Bodart, por exemplo. Nesse sentido, seria interessante que as próximas produções sobre o Pibid Sociologia se aproximassem do subcampo de pesquisa de ensino de sociologia.

### **Considerações finais**

Analisando as publicações da última década (2013-2023), percebemos algumas similaridades nas obras, bem como a necessidade de dar continuidade aos trabalhos lidos, sendo um próximo passo um estado da arte acerca das teses e dissertações sobre o Pibid Sociologia. Outro ponto de apoio pode ser pesquisar, de maneira mais profunda, as contribuições que o Pibid traz para os docentes coordenadores das universidades e para os pibidianos e professoras(es) que recebem os bolsistas nas escolas, por meio de pesquisas que englobem entrevistas com esses três agentes. Dialogando com essas três perspectivas de forma integral, será possível ajudar a rastrear os desafios vivenciados pelo programa e sua efetividade, assim, viabilizando futuramente propostas de melhorias para tal política pública.

Ademais, também é percebido que a maioria das produções argumentam sobre a importância do programa e de sua valorização, mas não pontuam os desafios vivenciados pelo Pibid. Com os relatos de experiência, somados à minha experiência pessoal enquanto pibidiana voluntária no ano de 2019 e bolsista no edital seguinte, compreendo a necessidade nos atentarmos às contribuições do Pibid para a construção de práticas pedagógicas de estudantes que, durante o projeto, fazem a ponte entre a universidade e a escola e optam por seguir na área da docência.

Como Gonçalves e Filho (2014) pontuam, a universidade necessita continuar desenvolvendo reflexões sobre a formação docente independente do Pibid, uma vez que o programa não engloba todos os estudantes de licenciatura, além de não ser de interesse da totalidade dos discentes de participar.

Ao falarmos sobre os desafios enfrentados pelo Pibid desde sua criação, é imprescindível relacioná-los ao contexto de desmonte da Educação, proclamado e influenciado pela conjuntura política, econômica e social brasileira e mundial. São exemplos *impeachment* sofrido pela ex-presidenta Dilma Rousseff, que teve como uma de suas consequências a supracitada Emenda Constitucional nº 95, os cortes orçamentários nas universidades e a aprovação e implementação do Novo Ensino Médio, tendo em vista que ambos os acontecimentos influenciaram na atuação de docentes de Sociologia, bem como no financiamento de pesquisas na área.

Nesse sentido, por fim, percebe-se que os resultados positivos dos Pibids nadaram contra a maré que novamente tentava tirar a disciplina do currículo do Ensino Médio, mas que, graças à mobilização da categoria a partir das articulações e à continuidade de projetos, – mesmo que por vezes com recursos escassos, como contam os relatos dos estudantes nos artigos analisados – permaneceram, produziram e fortaleceram o subcampo de ensino de Sociologia.

Recebido em 11/09/2023  
Aprovado em 01/05/2024  
Publicado em 16/08/2024

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; ALVES, Judas Tadeu Pereira. In: Danyelle Nillin Gonçalves (Org.). Ensino de Sociologia na Educação Básica: experiência do Pibid na formação de professores. *Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, Pibid e outras experiências*. Marília: Editora Pontes, p. 153-166, 2013.

ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; NILIN, Danyelle Gonçalves. A prática compreensiva na formação docente em Sociologia: uma experiência a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação À Docência. Belém: *Revista Cocar*, p. 77–86, 2013.

ALVES, Anderson de Souza; RIBEIRO, Gabriel B.; FELÍCIO, Julius Cezar; COELHO, Mariana Gomes; MIRANDA, Mayara S.; FERREIRA, Flávia Mendes. Desafios do ensino de Sociologia: Uma experiência do PIBID no Liceu de Humanidades de Campos. Niterói: *Mundo Livre: revista multidisciplinar*, vol. n. 2, p. 1-15, 2017.

ARAÚJO, Luciana Aparecida; MARTINS, Letícia Bernal; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A Contribuição do PIBID/Ciências Sociais para a formação do professor de Sociologia. Marília: *Educação em Revista*, v. 20, n. 1, p. 7-24, 2019.

BERGER, Peter. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanista*. Petrópolis: Vozes, 1986.

BITENCOURT, Silvana Maria; RODRIGUES, Francisco Xavier Freire. O evento “Ciclo de saberes: experiências com o ensino de Sociologia” no curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFMT. Cuiabá: *Caminho Aberto*, p. 106–110, 2016.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. *Revista de Ciências Sociais*, v. 48, n. 2, p. 256–281, 2017.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Quando o assunto é Sociologia Escolar: estado da arte nos periódicos de estratos superiores nas áreas de Ciências Sociais, Educação e Ensino. Fortaleza: *Revista de Ciências Sociais*, v. 51, n. 1, p. 353-396, 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Normativa CAPES n. 122, 2009.

BRASIL. *Lei n. 11.684*: inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: 2 de junho de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394*, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

CAVALCANTE, Paula Cristina Tenório. Dispositivos cinematográficos no processo de ensino aprendizagem em sociologia no IFPB/Juaribe: diálogos e práticas possíveis. João Pessoa: CAOS – *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, p. 117–130, 2020.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; PORTELA, Cristiane; ROSA, Bibiana; ALMEIDA, Gabriela; STUMPF, Paulo; SANTANA, Alice Rocha; SANTOS, Alexandre; AMORIM, Beatriz; OLIVEIRA, Beatriz; LUZ, Guilherme da; BATISTA, Celine; SILVA, Nathalia Luiza Alves; SOARES, Nathália Sofia Araújo; RIBEIRO, Gabriel Antônio da Silva; CONCEIÇÃO, Gabrielle Pereira da; ALCÂNTARA, Luiza; MIRANTA, Thaian; RABELO, Gabriela; MENDONÇA, Júlia Duarte Pires de; SAMPAIO, Pedro; FERNANDA, Laísa; AGUIAR, Lauanny; SOUZA, Ricardo de. *Oficinas didáticas interdisciplinares: proposições do Pibid História e Sociologia UnB 2020-2022*. Brasília: Universidade de Brasília, 2022.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento do Distrito Federal*: Caderno Ensino Médio. 1ª ed. Brasília: SEEDF, GDF, 2020.

DUQUE, Tiago; BOLFE, Ana Paula. Sociologia, formação de professores e interdisciplinaridade: Conquistas e desafios nas experiências do Pibid de Ciências Sociais na PUC-Campinas. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 1, p. 262-275, 2015.

FAISTING, André Luiz; AGUIAR, Márcio Mucedula. Sociologia e Antirracismo: A experiência do PIBID no desenvolvimento de práticas pedagógicas de combate ao racismo e valorização da diferença étnico-racial. Paranaíba: *Revista Interfaces da Educação*, 2018, p. 184–202, 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & sociedade*, v. 23, p. 257-272, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; FILHO, Irapuan Peixoto Lima. Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: o Pibid no processo formativo das licenciaturas em Ciências Sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 2, n. 3, p. 81-100, 2014.



HANDEFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. São Paulo: BIB – *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, p. 43-59, 2014.

HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Editora Elefante, 2020.

JUNQUEIRA, Marili Pires; PIMENTA, Rosângela Duarte. In: Haydée Caruso; Mario Bispo dos Santos (Org.). O PIBID e a formação docente em Ciências Sociais: permanências das possibilidades frente as novas diretrizes do programa. *Rumos da Sociologia na Educação Básica: Reformas, resistências e experiências de ensino*. Porto Alegre: Editora CirKula, 1. Edição, p. 169-185, 2019.

KRAEMER, Celso; MONTEIRO, Érica Fernanda. O poder disciplinar produz, a sociologia problematiza e o PIBID - Direitos Humanos resiste. Ipojuca: *Revista Brasileira do Ensino Médio*, 2021, v. 4, p. 14-22, 2021.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2. Edição, 2005.

MARTINS, Raiana. Escola cercada. João Pessoa: CAOS – *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, p. 132–138, 2020.

MELLO, Roberta do Nascimento. Obras literárias como instrumento de ensino de Sociologia: a realidade social por trás das páginas de ficção. João Pessoa: CAOS – *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, p. 101–115, 2020.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. Natal: *Revista Eletrônica Inter-Legere*, v. 13, p. 140-162, 2013.

OLIVEIRA, A.; MELCHIORETTO, B. O ensino de sociologia como tema de pesquisa nas ciências sociais brasileiras. São Paulo: BIB – *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, p. 1-26, 2020.

PATROCÍNIO, Laís Barbosa. ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO E A FORMAÇÃO NO PIBID. Dossiê práticas de ensino e aprendizagem: A experiência docente e os desafios epistemológicos e metodológicos da educação. Belo Horizonte: *Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte*, v. 10, n. 2, p. 66-73, 2017.

RODRIGUES, Francisco Xavier Freire; SILVA, Edilene da Cruz. O PIBID de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso e a formação de professores de Sociologia para a Educação Básica. São Leopoldo: *Ciências Sociais Unisinos*, v. 51, n. 3, p. 290-300, 2015.

SANTOS, Mario Bispo dos. O PIBID na área de Ciências Sociais: condições epistemológicas e perspectivas sociológicas: as perspectivas pública e cosmopolita. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 2, n. 3, p. 55-89, 2014.

SANTOS, Mario Bispo dos. O PIBID na área de Ciências Sociais: da formação do sociólogo à formação do professor em Sociologia. Brasília: *Sociedade e Estado*, 2018.

SANTOS, Rita de Cássia Melo; SILVA, Adriano Felix da; TOLEDO, Aline; MEDEIROS, Brenno Ricardo Ramos de; LIBERATO, Franklyn Sizernando (Ayra); CADORE, Marcelo; CAVALCANTE, Paula Cristina; MELLO, Roberta do Nascimento; CABRAL, Selma de

Souza; MENDES, Tyago Carneiro; SILVA, Valter Gomes; WAGNER, Adolfo. CONHECER PARA INTERVIR: Diagnóstico do IFPB - João Pessoa para realização de atividades do PIBID/Sociologia UFPB. João Pessoa: CAOS – *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, 2020, p. 16–38.

SANTOS, Rita de Cássia Melo; WAGNER, Adolfo. Apresentação do dossiê “Por dentro do IFPB: Conhecer e expressar”. João Pessoa: CAOS – *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, 2020, p. 12–15.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Editores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Editores Associados, 2011.

SILVEIRA, Cristina Cruvello; Elisabete; PEREIRA, Natália; MOURA, Wallace. Sociologia no ensino médio e o PIBID: brincando, pensando e construindo práticas educativas com autonomia. Rio de Janeiro: *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 2017, p. 184–200.

SOUZA, Jordânia de Araújo; GAUDENCIO, Júlio Cezar; MORAIS, Leila Samira Portela de; SANTOS, Lúcia de Fátima. Formação docente e ensino remoto emergencial: experiências didáticas no Pibid/Sociologia. Maceió: *Diversitas Journal*, v. 7, n. 3, p. 2068-2086, 2022.

## O ensino de Sociologia no estágio supervisionado docente obrigatório: a fotografia como ferramenta pedagógica

*The teaching of Sociology in the supervised mandatory teaching internship: photography as a pedagogical tool*

*La enseñanza de la Sociología en la práctica docente obligatoria tutelada: la fotografía como herramienta pedagógica*

Beatriz Azevedo Borges<sup>1</sup>

ORCID: 0009-0006-2279-6638

Daniel de Menezes Soglia<sup>2</sup>

ORCID: 0009-0000-3644-6504

### Resumo

O artigo explora a importância do estágio supervisionado docente como um espaço de aprendizado e de emancipação para estudantes de Ciências Sociais, enfatizando a utilização da fotografia como uma ferramenta metodológico-pedagógica no ensino de Sociologia, especialmente na educação básica. O estudo baseia-se nas experiências de dois licenciandos do curso de Ciências Sociais da UFBA durante o estágio obrigatório no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, em Salvador, em 2022. O texto descreve a imersão dos estagiários na sala de aula, contextualizando o ambiente escolar e as temáticas trabalhadas, detalhando o processo de experimentação metodológica e incluindo erros e acertos, que culminaram em reflexões sobre o poder da fotografia como narradora de histórias, guardiã de afetos e promotora da conexão entre teoria e prática. Além disso, o artigo destaca a relevância do ensino de Sociologia no ensino médio brasileiro para a formação de cidadãos críticos e conscientes das dinâmicas sociais e políticas, enfatizando, portanto, o papel essencial do estágio supervisionado docente na formação de futuros professores de Sociologia, permitindo a vivência da realidade da sala de aula e o desenvolvimento de uma identidade profissional. A exposição fotográfica "Fotografando o Trabalho e o Cotidiano dos trabalhadores informais do entorno do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes da cidade de Salvador-BA" é o elemento central dessas experiências e o resultado da reflexão dos autores. A imagem é considerada uma ponte para o diálogo crítico em sala de aula, mobilizando afetos e aproximando o abstrato do cotidiano dos estudantes.

**Palavras-chave:** estágio supervisionado docente, ensino de Sociologia, trabalho informal, ferramenta pedagógica, fotografia.



<sup>1</sup> Mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com ênfase em Sociologia urbana, e licenciatura pela mesma instituição. Concomitantemente, também cursa o bacharelado em Ciências Sociais na UFBA e é coordenadora da atividade de extensão "Curso Pré-Enem" em um colégio estadual de Salvador, onde ministra aulas de Sociologia para estudantes do ensino médio. E-mail: b.azevedoborges@gmail.com

<sup>2</sup> Mestrando em Antropologia pela UFBA, licenciatura em Ciências Sociais pela mesma universidade, com período sanduíche na Universidade de Coimbra. Atua e pesquisa na área da Sociologia urbana e da Antropologia urbana, com ênfase no espaço público e suas sociabilidades. Tem experiência com Fotografia e Antropologia visual. E-mail: dms\_191@live.com.

## Abstract

The article explores the importance of the supervised teaching internship as a space of learning and emancipation for Social Sciences students, emphasizing the use of photography as a methodological-pedagogical tool in the teaching of Sociology, especially in basic education. The study is based on the experiences of two undergraduate students from the UFBA Social Sciences course during their mandatory teaching internship at Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, in Salvador-BA, in 2022. The text describes the interns' immersion in the classroom, contextualizing the school environment and the thematics worked on, detailing the process of methodological experimentation, including mistakes and successes, which culminated in reflections on the power of photography as a story-teller, guardian of affections and promoter of the connection between theory and practice. Furthermore, the article highlights the relevance of teaching Sociology in Brazilian High School for the formation of critical citizens who are aware of social and political dynamics, emphasizing, therefore, the essential role of the supervised teaching internship in the training of future Sociology teachers, allowing them to experience the reality of the classroom and developing a professional identity. The photographic exhibition "Photographing the Work and Daily Life of informal workers in the surrounding of the Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes in the city of Salvador-BA" is the central element of these experiences and the final result of the authors' reflection. The image is considered a bridge for critical dialogue in the classroom, mobilizing affections and bringing the abstract closer to students' daily lives.

**Keywords:** supervised teaching internship, teaching of Sociology, informal work, pedagogical tool, photography.

## Resumen

El artículo explora la importancia de la pasantía docente tutelada como espacio de aprendizaje y emancipación de los estudiantes de Ciencias Sociales, enfatizando el uso de la fotografía como herramienta metodológico-pedagógica en la enseñanza de Sociología, especialmente en la educación básica. El estudio se basa en las experiencias de dos estudiantes de pregrado de la carrera de Ciencias Sociales de la UFBA durante su pasantía obligatoria en el Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, en Salvador-BA, en 2022. El texto describe la inmersión de los pasantes en el aula, contextualizando la escuela y los temas trabajados, detallando el proceso de experimentación metodológica, incluyendo errores y aciertos, que culminó en reflexiones sobre el poder de la fotografía como narradora de historias, guardiana de afectos y promotora de la conexión entre teoría y práctica. Además, el artículo destaca la relevancia de la enseñanza de Sociología en la escuela secundaria brasileña para la formación de ciudadanos críticos y conscientes de las dinámicas sociales y políticas, destacando, por tanto, el papel esencial de la pasantía docente tutelada en la formación de los futuros profesores de Sociología, permitiendo experimentar la realidad de las clases y desarrollar una identidad profesional. La exposición fotográfica "Fotografiando el trabajo y la vida cotidiana de los trabajadores informales en el Colégio Estadual

Deputado Manoel Novaes en la ciudad de Salvador-BA" es el elemento central de estas experiencias y el resultado final de la reflexión de los autores. La imagen es considerada un puente para el diálogo crítico en el aula, movilizand o afectos y acercando lo abstracto a la vida cotidiana de los estudiantes.

**Palabras clave:** pasantía docente tutelada, enseñanza de la sociología, trabajo informal, herramienta pedagógica, fotografía.

## 1. Introdução

O artigo que se segue busca refletir sobre a importância do estágio supervisionado docente como espaço de aprendizagem e de emancipação dos licenciandos em Ciências Sociais, advogando pelo seu caráter inventivo e criador, rumando situar a fotografia como potente ferramenta metodológico-pedagógica no ensino de Sociologia, sobretudo na educação básica, e destacando a utilização das narrativas de vida que ela faz emergir, bem como a reconstrução e o registro de memórias. Surge das experiências compartilhadas por estudantes, professores, coordenadores e trabalhadores informais, no estágio supervisionado docente obrigatório de dois licenciandos do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no início do ano de 2022, no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, em Salvador.

Retomando as experiências iniciais em sala de aula, situa os leitores tanto no espaço do colégio, quanto nas temáticas trabalhadas, fazendo-os mergulhar em uma amostra do processo de ensino-aprendizagem em Sociologia. Reconstrói, portanto, os trajetos tortuosos de invenção metodológica dos estagiários, os diversos erros e acertos que culminaram nas reflexões finais, de caráter exploratório, sobre a potência da fotografia como contadora de histórias, retentora de afetos e de encontros, mobilizadora da relação teoria-prática, enfim, ferramenta pedagógica.

O ensino de Sociologia no ensino médio brasileiro desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes das dinâmicas sociais, políticas e culturais do país e do mundo. Este texto explora a trajetória desse ensino no Brasil, destacando os obstáculos enfrentados, os avanços obtidos e a importância da disciplina no currículo, sendo o estágio obrigatório supervisionado docente fundamental na formação de futuros professores de Sociologia por proporcionar uma experiência de mediação entre a escola, a universidade e a sociedade, permitindo que os estudantes de licenciatura vivenciem a realidade da sala de aula e desenvolvam uma identidade profissional.

Durante o estágio, os licenciandos tiveram a oportunidade de observar a prática docente, participar de aulas, interagir com os estudantes e compreender as nuances da profissão, além, é claro, da ministração das regências. Ademais, o estágio permite aos licenciandos realizar

O ensino de Sociologia no estágio supervisionado docente obrigatório: a fotografia como ferramenta pedagógica pesquisas e reflexões sobre sua prática, contribuindo para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica e emancipatória.

A implementação da exposição fotográfica intitulada “Fotografando o Trabalho e o Cotidiano dos trabalhadores informais do entorno do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes da cidade de Salvador-BA” é, portanto, o elemento aglutinador dessas experiências e objeto final de reflexão dos autores.

Aqui, busca-se, acima de tudo, pensar a imagem como ponte para o diálogo crítico. É nas lacunas dela mesma, ante seu caráter indexical, que estudantes e professores podem proliferar a fala em sala de aula, coadunando pontos de vistas múltiplos. Também, é por meio dos afetos que essas fotografias mobilizam, em especial os retratos, que um laço entre teoria e vida pode emergir trazendo para o íntimo o abstrato que corre lá fora.

## **2. O ensino de Sociologia no Brasil: um panorama histórico geral**

A Sociologia como disciplina do ensino médio é uma área de estudo crucial para proporcionar a adolescentes e jovens a compreensão das dinâmicas sociais, políticas e culturais do país e do mundo. Ao longo das décadas, ela tem desempenhado um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes, preparando-os para enfrentar os desafios de uma sociedade complexa e diversificada. Para melhor compreender esse assunto, é preciso explorar a trajetória do ensino de Sociologia no Brasil, analisar os obstáculos enfrentados e os progressos obtidos e a importância dessa disciplina no currículo do ensino médio do Brasil.

A história do ensino de Sociologia no país remonta ao início do século XX, mas sua consolidação como disciplina escolar aconteceu nas décadas de 1930 e 1940. Durante esse período, as reformas educacionais lideradas pelo político Gustavo Capanema resultaram na inclusão da Sociologia no currículo escolar brasileiro (Zotti, 2006). Tais reformas buscavam criar uma educação mais alinhada com as necessidades da sociedade moderna e promover o pensamento crítico entre os estudantes, apesar dos sentidos dessa disciplina estarem em disputa entre, pelo menos, duas correntes: os pensadores católicos e os laicos.

No entanto, o ensino de Sociologia no Brasil não foi contínuo ao longo da história, pois pela primeira vez foi proposta como disciplina no sistema educacional brasileiro em 1882, durante o Império, apresentada por Rui Barbosa e Carlos de Carvalho, como parte de uma reforma educacional para modernizar o país, que estava passando por mudanças sociais e econômicas significativas na época. Porém, a disciplina se estabeleceu nas salas de aula.

Após a Proclamação da República, em 1889, a Sociologia foi finalmente introduzida nas escolas brasileiras, em 1891, seguindo o pensamento de um dos “pais” da Sociologia, o



O ensino de Sociologia no estágio supervisionado docente obrigatório: a fotografia como ferramenta pedagógica

filósofo francês Auguste Comte. Esse período foi caracterizado por grandes transformações sociais, como o fim da escravidão e o início da industrialização, e a Sociologia foi vista como uma forma de preparar os cidadãos para essa nova realidade (Zotti, 2006). Tal ciência teve altos e baixos no sistema educacional durante as décadas seguintes, e, em 1925, foi incluída nos currículos escolares novamente, na Reforma Rocha Vaz (Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925), mas sua efetividade ainda dependia da autonomia dos estados em decidir se a incluiriam ou não. Nesse período, profissionais de diversas áreas, como advogados, engenheiros e médicos, ministravam aulas de Sociologia.

Durante o regime da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), a disciplina foi alvo de censura e de repressão devido ao seu potencial crítico e subversivo, em que muitos professores e estudiosos foram perseguidos, e o conteúdo programático foi adaptado para atender aos interesses do governo. Isso levou a um declínio na qualidade do ensino de Sociologia, um enfoque no ensino profissionalizante e na formação de uma geração de estudantes menos exposta a perspectivas críticas.

Vale destacar que a chamada “Reforma Jarbas Passarinho”, de 1971, reformulava novamente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com a Lei nº 5.692/1971, que torna obrigatória a profissionalização no ensino médio e retira a Sociologia como disciplina obrigatória do Curso Normal (ela, quando inserida, aparecia ligada ao núcleo profissionalizante). A partir de 1980, muitas associações profissionais e sindicais de cientistas sociais travaram intensas campanhas pela inserção da disciplina inicialmente no ensino médio, o que levou ao retorno da Sociologia ao currículo da Escola Secundária.

Esse foi um período de redemocratização da sociedade brasileira, fortemente marcado pelas distintas lutas pelos direitos humanos, com o surgimento de movimentos sociais e partidos políticos que valorizavam a educação como meio para o exercício da cidadania. Até que em 2006, o ministro da Educação, Fernando Haddad, tornou obrigatório o ensino da Sociologia no ensino médio em escolas públicas e privadas do Brasil. No entanto, apenas em 2008 a Lei nº 11.684 foi aprovada, tornando a Sociologia uma disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio.

Após essa aprovação, a disciplina ganhou corpo institucional, participando de iniciativas de fomento, tais como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) (2012, 2015 e 2018), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) (2009-2020) e, recentemente, a Residência Pedagógica (2019-2020) (Bodart; Feijó, 2020). Houve também um avanço nas pesquisas sobre o ensino de Sociologia no intuito de garantir uma formação docente de qualidade.

Todavia, após a aprovação do Novo Ensino Médio, ancorado na Lei nº 13.415/2017, um processo de fragilização da presença da Sociologia vem sendo posto em curso, haja vista que a

O ensino de Sociologia no estágio supervisionado docente obrigatório: a fotografia como ferramenta pedagógica

reforma não garante a curricularização da disciplina, pois versa sobre a “obrigatoriedade de estudos e práticas de sociologia e filosofia” a ser diluída no ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, porém, não há apresentação de detalhes sobre como a Sociologia deverá ser apresentada nos currículos estaduais.

A impressão que temos é que vivenciamos um retrocesso aos debates que pareciam ter sido superados em 2008, voltando à visão de “desdisciplinarização” do currículo, sendo a Sociologia uma das “vítimas” desse processo (juntamente com Filosofia, Artes e Educação Física) por sua falta de tradição no interior do currículo obrigatório nacional e pela fragilidade de sua presença, marcada pelo preconceito, pela reduzida carga-horária e pelo fato de que a grande maioria dos professores que a lecionam o fazem como forma de complementar sua carga-horária de trabalho (Bodart; Feijó, 2020).

Hoje, a presença do ensino de Sociologia no ensino médio, no que diz respeito a sua carga horária, assim como sobre a definição dos seus conteúdos, passando ainda pela curricularização da disciplina, depende de uma relação de pressão com as secretarias estaduais de educação e uma luta política na tentativa de fazer presente seus principais temas, na contramão da diluição dos seus autores, teorias e práticas. O descaso vivido pela educação pública brasileira, pensada a partir da ideia de projeto e não de crise, como nos ensina Darcy Ribeiro (1984), acentua-se na desvalorização dos professores e rebate também na sua presença em sala de aula, na desvalorização da disciplina de Sociologia, tanto para com os estudantes quanto para com os gestores, que por vezes cedem a disciplina para fechamento de carga horária para outros professores.

É, portanto, por meio da luta política, da pressão dos meios democráticos institucionais e das ruas que podemos agir na contra hegemonia da ordem capitalista, que não perde de vista a disputa no âmbito da cultura, da ideologia e das ideias. É desconstruindo sentidos, mediando conflitos e propondo pedagogias emancipatórias que caminharemos para um norte de equidade social, e a Sociologia tem parte fundamental nesse processo.

Diante disso, podemos destacar autores que dialogam sobre o ensino de Sociologia e contribuem para o constante desenvolvimento do pensamento sociológico no Brasil. No artigo de Antonio Alberto Brunetta e Marcelo Cigales (2019), os autores se dedicaram a analisar 170 artigos em 18 dossiês para compreenderem o conteúdo dessas publicações sobre o subcampo do ensino de Sociologia no Brasil, entre os anos de 2007 e 2015. Um dos resultados da pesquisa foi de que muitos dos autores das publicações advêm da área da educação, mesmo que haja um esforço para alcançar o território da Sociologia.

Os autores concluem que para a Sociologia consolidar-se como um campo científico independente, o ensino dessa disciplina precisa, acima de tudo, ser capaz de resistir às influências provenientes do âmbito educacional. Isso implica que, enquanto área de estudo, está

O ensino de Sociologia no estágio supervisionado docente obrigatório: a fotografia como ferramenta pedagógica intrinsecamente ligada à Sociologia escolar, que ao longo da história é caracterizada pela falta de continuidade no currículo brasileiro.

Apesar do aumento de força do subcampo do ensino de Sociologia na última década, o que reflete a produção dos estudos analisados, sem a obrigação da disciplina, assim como o reconhecimento social e simbólico, há um enfraquecimento da profissionalização docente, dos materiais didáticos, das abordagens de ensino e de todas as questões destacadas nessa pesquisa. No final, resta apenas a história da disciplina como foco de investigação, pois, entre todos os temas, é o que possui maior autonomia diante deste cenário de instabilidade disciplinar.

### **3. A importância do estágio obrigatório supervisionado docente e a trajetória de dois licenciandos em ciências sociais da UFBA**

O Estágio Obrigatório Supervisionado Docente (EOSD) é por excelência um espaço de mediação entre a escola, a universidade e a sociedade, em que há o encontro de práticas distintas, lógicas, valores, lugares e papéis sociais. Vale ressaltar e refletir criticamente que o curso de Ciências Sociais na UFBA possui apenas 2 componentes curriculares relacionados ao estágio docente obrigatório, sendo que em apenas 1 o licenciando tem acesso direto ao colégio e desempenha a regência supervisionada em sala de aula.

Durante o EOSD, o discente em formação adentra um novo meio, ou seja, uma nova realidade, com contradições e implicações distintas, e é nesse novo *lócus* que precisa estagiar, a partir do processo de troca de saberes e fazeres, para se construir docente. Esse adentramento no estágio é muito enriquecedor para o discente, partindo do ponto de vista que a construção do conhecimento é também fruto da materialidade do processo vivido, dos confrontos e dos encontros, das percepções dos diferentes papéis sociais que circulam a escola, do reconhecimento do próprio espaço escolar e do fazer educacional em sala de aula. Tudo isso contribui para a formação de uma identidade “professoral”, juntamente dos conhecimentos metodológicos e didáticos que o discente manejará, com as observações, as coparticipações, a regência e a vivência ao lado da professora orientadora e da supervisora.

Além disso, o EOSD é para os graduandos em licenciatura um espaço para alimentar a pesquisa, exercitando a observação antropológica qualitativa na prática da etnografia escolar (André, 1995), assim como trabalhando com aglutinação de dados quantitativos na utilização de questionários, por exemplo, bem como entrevistas e conversas informais. Com isso, o licenciando pode, ao fim do estágio, refletir criticamente sobre os dados gerados a partir desses métodos, sobre o ambiente escolar e as práticas didáticas e metodológicas que o perpassaram

O ensino de Sociologia no estágio supervisionado docente obrigatório: a fotografia como ferramenta pedagógica ao longo do processo, buscando avaliar e compreender essa reflexão em forma de artigos, relatórios e/ou pesquisas futuras.

É nessa interpenetração de fazeres que o licenciando se faz e se enxerga enquanto futuro professor, buscando compreender as lógicas sobrepostas nos discursos, isto é, entre a teoria e a prática, o escrito e o vivido, entre o dito e o feito (Lima, 2008). O estudante pode compreender as diversas nuances que permeiam a profissão observando o funcionamento e a gestão de uma escola no seu dia a dia, os professores nas salas de aula e ele mesmo enquanto agente escolar desenvolvendo um papel social naquele espaço. O estágio docente se torna, assim, o ambiente de construção de uma identidade profissional, e, ademais, o *lócus* da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas (Lima, 2008, p. 198).

Com essa inserção, é possível entender a estrutura do colégio, seu funcionamento e seus conflitos e, com isso, compreender de forma mais ampla algumas características da educação brasileira. O estágio permite um olhar de dentro e de perto, como propôs a etnografia do antropólogo José Guilherme Magnani (2018). Isso faz com que o licenciando entenda e sinta melhor sua área de trabalho, se familiarize com o cotidiano escolar e perceba os “pontos positivos” e os “pontos negativos”, de acordo com suas referências e valores, do ofício do docente.

Portanto, o EOSD pode propiciar a esse estudante de licenciatura, para além de um meio privilegiado para frutificar e produzir conhecimentos “professorais” éticos e críticos, uma possibilidade de investigação do seu círculo social, gerando, assim, consciência crítica-reflexiva e histórica, compreendendo o mundo como algo construído socialmente em disputas de poder e nas inter-relações sociais.

Acreditamos no Estágio como *lócus* de formação do professor reflexivo-pesquisador, de aprendizagens significativas da profissão, de cultura do magistério, de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social. Reafirmamos o nosso conceito de Estágio, como campo de conhecimento, que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais. (Pimenta; Lima, 2004, p. 61)

De acordo com o texto “Formação de professores de ciências sociais/sociologia: subsídios para o debate”, de Leomir Souza Costa (2015), pode-se afirmar que:

[...] a reintrodução da Sociologia como disciplina obrigatória do ensino médio e a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), vem abrindo caminho para a criação de novos cursos de licenciaturas em Ciências Sociais (Perruso; Pinto, 2012), inclusive com novas configurações.” (p.190). “Boa parte dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais criados a partir de 2008 encontra-se em instituições que já disponibilizavam o bacharelado, algo que indica um redirecionamento de esforços por parte do corpo docente dos departamentos desses cursos. Em razão disso, as licenciaturas começam a se colocar como um

problema relevante, da mesma forma que a questão da formação do professor estabelece-se como uma demanda urgente a ser discutida e (re)pensada. Nesse sentido, a expansão de novos cursos não apenas lança novos modelos de formação de professores como também questões para os modelos já existentes.” (p.191). “Será que as licenciaturas de Ciências Sociais (assim como as demais) – e seus distintos modelos – são realmente cursos de formação de professores *stricto sensu*? [...] A formação de professores, chamada muitas vezes –senão sempre– de a parte pedagógica reduz-se a um mínimo de disciplinas. São cerca de cinco, variando um pouco para mais ou para menos: duas didáticas; uma ou duas psicologias da educação; uma de legislação educacional; além dos estágios supervisionados e/ou práticas de ensino. Mesmo nas universidades onde já existem dois cursos distintos, o pesquisador ainda é posto em evidência, em detrimento da figura do docente, uma vez que a grande maioria das disciplinas é dita do bacharelado e são poucas as voltadas para a licenciatura (Costa, 2015, p. 192).

Dessa forma, é possível indagar sobre como será a chegada desse licenciado em Ciências Sociais na rede pública de ensino. Muitas vezes, por conta da baixa qualidade na formação de professores, estes acabam chegando descapacitados ou com reduzida bagagem acadêmica relacionada à licenciatura para poderem exercer o ofício de docente. Somado a isso, estão as precárias condições de gestão, de estrutura e de ensino de muitas escolas públicas brasileiras, que há anos precisam lidar com o baixo investimento por parte dos poderes públicos e com o desmonte da Educação Pública que, de tempos em tempos, acontece no país.

É sabido que ensinar as Ciências Humanas, em especial a Sociologia, não é tarefa fácil. Alguns temas ainda são tabus, outros são silenciados e, ainda, e outros nem sequer conseguem ser expostos aos discentes em salas de aula. O estudo e o ensino responsável da Sociologia requer paciência e “jogo de cintura” por parte dos docentes, uma vez que ensinar e debater sobre a sociedade, em especial a brasileira, as relações entre os indivíduos, os processos sócio-históricos, as teorias e metodologias próprias desse saber é de extrema importância para a afirmação, a manutenção e a resistência da identidade e cultura de um povo ou nação.

Portanto, se faz ainda mais necessário investir na formação de professores em geral, mas também em especial na área de Sociologia, para que tais debates não sejam silenciados e que os discentes possam ter acesso ao conhecimento de forma ampla e com qualidade para, assim, conseguirem serem críticos, compreender e analisar bem a sociedade e elaborarem suas opiniões embasados em informações bem expostas e debatidas. Formar professores críticos permite o desenvolvimento e a consolidação de uma sociedade mais justa e democrática.

### 3.1 Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes



O Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes (CEDMN), inaugurado em 1992 e reformulado em 2006, onde foi realizado o estágio docente obrigatório, está situado no bairro do



O ensino de Sociologia no estágio supervisionado docente obrigatório: a fotografia como ferramenta pedagógica

Canela, na Avenida Araújo Pinho, nas proximidades dos bairros Campo Grande, Federação e Vitória, sendo, portanto, um colégio central na cidade de Salvador, capital do estado da Bahia.

É também próximo à Faculdade de Educação (FACED) da UFBA, do Hospital Universitário Professor Edgard Santos e de boa parte do campus universitário. O prédio onde se localiza o colégio era um hospital de emergências que foi adaptado, sendo o Dr. Manoel Novaes um médico e deputado que muito fez e, por isso, o governo da Bahia prestou-lhe uma homenagem, pois o ano da inauguração do colégio foi o ano da sua morte.

O colégio foi criado com a finalidade de ser a primeira escola pública de formação musical no Brasil, sendo implantada com toda estrutura física para o ensino de Música. Para facilitar a formação dos estudantes, optou por ser uma escola com formação a partir da alfabetização, passando pelas séries iniciais, tendo um currículo direcionado para a orientação artística, onde os alunos participavam de atividades com teatro, dança, coral, artes plásticas e música.

O bairro do Canela é um bairro de classe média/média alta, rodeado de clínicas e laboratórios de saúde, assim como prédios residenciais, a UFBA e o Instituto Federal da Bahia (IFBA). Há grande circulação de estudantes, haja visto a sua proximidade com grandes polos universitários. Suas ruas principais convivem diariamente com um fluxo intenso de veículos, contrastando com a tranquilidade de algumas vias secundárias. O Canela é um bairro muito repleto de serviços, que respira cultura e que mistura uma arquitetura de casas antigas com prédios modernos de classe média.

É nesse sentido que conseguimos caracterizar um pouco o entorno do colégio, considerando aspectos socioeconômicos e culturais. Exatamente em frente ao portão do colégio encontra-se um supermercado grande, bastante conhecido da cidade e na mesma rua há vários trabalhadores informais, vendendo lanches, frutas, guarda-chuvas, serviço de chaveiro, amolador de alicate, dentre outros. A maioria fica na calçada ou próximo a ela.

São trabalhadores que se estabeleceram ali há anos ou alguns que chegaram depois da pandemia da covid-19 em decorrência do desemprego. Muitos dos estudantes se deslocam para a escola de ônibus municipais e conseguem descer próximo ao colégio por conta da boa quantidade de pontos de ônibus ao redor. Já o metrô não está tão próximo assim. A rua é mão única e não muito movimentada, apesar de sempre haver carros e pessoas passando. Não é um bairro com histórico de violência.



### **3.2 A temática das aulas do estágio docente e a aproximação com as narrativas de vida dos trabalhadores informais**

Nas doze aulas de regência do estágio docente, os dois estagiários assumiram o tema: “Trabalho, Tecnologia e Mudanças Sociais”, que fazia parte da Unidade 2 do 2º ano do ensino médio matutino regular do colégio. Houve uma conversa inicial com a professora supervisora para formulação dos planos de aula e, nesse momento, dialogar sobre como ela gostaria que trabalhássemos o assunto, dentro de suas perspectivas pedagógicas. A partir do processo de observação, e depois de muita pesquisa sobre o tema, elaboramos nossos planos de aula.

Os assuntos principais, vinculados tanto ao livro didático que o colégio utilizava quanto às problemáticas propostas pela professora supervisora, seriam as transformações tecnológicas, a racionalização e a flexibilização do trabalho no século XX, ou seja, a reestruturação produtiva do capital, assim como as consequências nas relações trabalhistas da implementação de novos modelos flexíveis de trabalho oriundos dessas transformações: “uberização” do trabalho; trabalho intermitente; terceirização e trabalho informal, por exemplo.

Pudemos trabalhar com os estudantes do 2º ano A e B, a teoria da dependência, junto ao conceito de superexploração do trabalho cunhados pelo cientista social Ruy Mauro Marini (Marini, 2017), na tentativa de explicar os baixos salários reservados aos países do sul global, como o Brasil, aproximando os estudantes da temática do trabalho informal e de suas potencialidades de remuneração, por vezes acima do salário-mínimo estipulado pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Fato de difícil explicação no caminhar das aulas, haja vista a negação de muitos estudantes ao trabalho com carteira assinada, vendo no empreendedorismo ou em outras carreiras não convencionais, tais como esporte ou nas mídias sociais, as possibilidades de ascensão financeira.

De acordo com o site “JusBrasil”, em uma publicação de Ana Maria Aste (2020),

a diferença básica entre trabalho formal e informal é que o trabalho formal tem contrato de trabalho e registro na Carteira Profissional, bem como segue determinadas regras de acordo com a CLT, além de possuir uma estabilidade financeira, uma vez que pode contar com o salário todos os meses e costuma ter um horário fixo de trabalho. Já o trabalho informal não tem registro na Carteira Profissional e não tem contrato de trabalho, por isso, não dá ao trabalhador os benefícios e direitos, como férias, seguro-desemprego, licença maternidade, aposentadoria. O trabalhador informal costuma ter mais liberdade de horários e flexibilidade. Quem trabalha informalmente não tem descontos no salário, mas também não tem garantias e nem pode contar com o INSS para o caso de doença, por exemplo. No entanto, é facultado ao trabalhador informal contribuir como autônomo junto ao INSS, para que possa ter direito a auxílio-doença, salário maternidade, aposentadoria (Aste, 2020).

Como o tema das aulas era Trabalho, procuramos abordar modelos por eles mais conhecidos, como o trabalho informal (objeto do projeto de fotografia implementado no colégio, o qual abordaremos a seguir), buscando, a todo momento, relacionar com as narrativas de vida dos trabalhadores do entorno do colégio que tivemos contato ao longo do processo do estágio docente. Fato que nos pareceu demasiadamente interessante como proposta pedagógica. A relação que fomos construindo com esses trabalhadores foi orgânica e muito enriquecedora para que pudéssemos, depois, desenvolver o projeto.

A partir das idas ao colégio, estabelecemos vínculos importantes com esses trabalhadores, que foram agentes e agência na exposição final do projeto de fotografia. Isto é, eles contavam suas narrativas de vida e nós, como “mediadores temporários” entre o colégio e esses trabalhadores, pudemos correlacionar com o tema estudado dentro da sala de aula, produzindo, por fim, uma exposição fotográfica sobre e com esses trabalhadores. Obviamente, esse foi um projeto de “muitas mãos”, como detalharemos a seguir.

No início do processo, tivemos dificuldade em estabelecer relações entre a teoria e a prática com os estudantes, trazendo-os, assim, para o campo do real, da “vida vivida” atravessada pelas palavras por nós ditas. Porém, com o tempo, pudemos nos afeiçoar no “jogo pedagógico”. Essa era, talvez, a grande sacada: a sabedoria da relação teoria-prática na vida do estudante e como manejá-la para convencê-los que vale a pena aprender. Assim, a ideia de que “a gente só sabe aquilo que a gente conhece” se encaixa bem nesse contexto. Ou, como escreveu o patrono brasileiro da educação libertadora, Paulo Freire:

só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador reconhecendo, o antes sabido. (Freire, 1993, p. 119)

A humanização da teoria, levada na prática pela contação de histórias, tanto das nossas próprias quanto as dos trabalhadores informais convidados pelo projeto, aproximaram os estudantes do tema, retendo melhor a sua atenção e gerando uma empatia afetiva.

### **3.3 O projeto de fotografia no estágio docente: a fotografia como recurso pedagógico-metodológico para o ensino de Sociologia**



No desdobrar do século XXI a fotografia tomou uma centralidade particular na formulação da representação de indivíduos e de grupos e nas formas dos mesmos imaginarem o mundo. A câmera, ferramenta acoplada a celulares digitais instantaneamente sacados no

O ensino de Sociologia no estágio supervisionado docente obrigatório: a fotografia como ferramenta pedagógica decorrer do dia a dia, ganha destaque nesse processo de imaginação colocando essa forma de linguagem como um emergente campo de reflexão da Ciências Sociais, em especial na Sociologia e na Antropologia (Novaes, 2014).

A importância dessa reflexão acerca da visualidade como forma de aprendizagem e de imaginação do mundo faz emergir um interesse particular no teor metodológico dessas ferramentas, em especial no ensino de Sociologia e da Antropologia. Esse interesse está calcado, como afirma Bodart (2015), na capacidade do trabalho com imagens potencializar o olhar dos alunos despertando a “imaginação sociológica”. Isto é, nas palavras do autor, objetivar “por meio da prática docente o despertar de um olhar mais atento às relações e aos fenômenos sociais que o cerca, a fim de minimizar a postura comum de “olhar não vendo” e/ou de explicar os fenômenos a partir de uma perspectiva do senso comum” (Bodart, 2015, p. 81).

O autor antagoniza “o olhar não vendo” ao “ver”, apontando o segundo como uma “compreensão sociológica do que está diante dos olhos.” Sendo assim, na visão de Bodart (2015), o uso das imagens como ferramenta metodológica no ensino de Sociologia reside nessa potência particular, a transformação do enxergar, do “olhar não ao vendo” ao “ver”,

Como apontado por Oliveira (1996), o olhar é um dos elementos centrais para a compreensão da realidade social, formando junto do ouvir e do escrever o *métier* do antropólogo, todos, ademais, atravessados pelo exercício da reflexão metodológica pautados nos saberes teóricos das Ciências Sociais. Portanto, aguçar o olhar dos alunos e sua “imaginação sociológica” em um processo concomitante de atravessamento e reflexão dos temas da Ciências Sociais foi o que orientou o projeto fotográfico descrito neste subcapítulo.

Para além, como aponta Novaes (2014), a fotografia tem a capacidade de trazer à reflexão o sujeito que observa, sendo suficientemente aberta para não fechar conclusões, provocando sentimentos mais do que induzindo verdades, aguçando, portanto, o olhar, o espaço do incompreensível, da dúvida, da construção crítica e dialogada dos temas que ela apresenta.

Diria que tanto a fotografia como a narrativa têm esta capacidade [...] de acolher a experiência de quem contempla ou ouve. Acolhimento que desperta em quem ouve ou contempla novas reflexões sobre suas próprias experiências. Por acolhimento da fotografia quero dizer que ela é suficientemente “aberta” para que o observador possa mergulhar em seu interior e, paradoxalmente, perceber em si mesmo o que a foto desperta. Ao vermos algo, vemos não apenas a aparência da coisa que a imagem nos mostra, mas igualmente a relação que mantemos com esta aparência. [...] Quando o observador se permite um mergulho na imagem está evoca e desperta nele sentimentos, lembranças e sensações sobre os quais começa a falar. Dificilmente um texto acadêmico se abre e acolhe quem o lê dessa maneira (Novaes, 2014).

Assim sendo, transformando os interlocutores, tanto os alunos quanto os sujeitos da imagem, em sujeitos da linguagem fotográfica (Copque, 2010), a exposição “Fotografando o Trabalho

O ensino de Sociologia no estágio supervisionado docente obrigatório: a fotografia como ferramenta pedagógica e o Cotidiano dos trabalhadores informais do entorno do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes da cidade de Salvador-BA” ambiciona aproximar-se de uma Antropologia/Sociologia visual, que busca assumir as imagens como objetos sociais ativos, isto é, tomá-las como vivas através de sua performatividade, levando em conta a produção social que as possibilita existir, os gestos, os valores, as práticas e os conflitos que emergem de sua textura (Edwards, 2001).

Pensando com Copque (2010), o sujeito enunciador, no processo de feitura da imagem, é capaz de revelar, a partir de gestos, poses, enquadramentos aparentemente banais, os seus valores e significados, de forma simbólica, corporificada, performada. Assumindo essa posição, se faz possível rastrear as relações sociais, sentidos e significados que se articulam ao redor da produção e desempenho delas. Tomando, assim, as imagens como abertas à agência, tanto dos fotografados como dos sujeitos que observam, se evoca um espaço de construção coletiva atravessada por diversos sujeitos, possibilitando o diálogo e a aproximação com os alunos.

No decorrer do estágio, o projeto fotográfico foi construído coletivamente entre os estagiários, os estudantes do 2º ano e a professora supervisora. O projeto teve o intuito de pensar a fotografia como possibilidade pedagógica-metodológica, conciliando teoria e prática no fazer educacional atrelado ao ensino de Sociologia, promovendo oficinas e discussões sobre teoria fotográfica com os estudantes, assim como uma exposição final, feita coletivamente com e sobre os trabalhadores informais do entorno do colégio.

A proximidade de um dos estagiários com a fotografia – sendo fotógrafo amador há um tempo – foi essencial para trazer esse recurso com responsabilidade e qualidade para dentro da sala de aula. O trabalho informal, tema central do projeto fotográfico, estava diretamente ligado ao conteúdo das últimas aulas do estágio docente que estávamos construindo com os estudantes, em consonância com o tema geral indicado na Unidade 2 para aquele ano do ensino médio, já comentado acima.

O projeto foi realizado em três momentos, nas aulas de quinta-feira, durante três semanas consecutivas. No primeiro encontro, aconteceu uma Oficina de introdução à fotografia, ministrada pelo estagiário-fotógrafo, que incluiu as duas turmas (2º ano A e B), na qual também apresentamos a proposta do projeto aos estudantes. Já no segundo encontro, na aula anterior à montagem da exposição, nós levamos as fotos produzidas com os trabalhadores informais do entorno do colégio para apreciação dos estudantes, fomentando o diálogo sobre o que haviam apreendido ao longo das aulas sobre trabalho informal, o que estavam vendo e sentindo com tais fotografias e contamos a história de um desses trabalhadores, um bem conhecido entre os estudantes.

Nesse processo, tentamos aproximar teoria e prática, articulando sempre com o tema da aula em questão: trabalho informal. Contamos sobre o desejo dele de continuar a trabalhar de

O ensino de Sociologia no estágio supervisionado docente obrigatório: a fotografia como ferramenta pedagógica modo informal, ou seja, sem carteira de trabalho assinada e, assim, pudemos debater sobre as diversas possibilidades de relação dentro da esfera do trabalho, tomando criticamente os aspectos positivos e negativos, e demais questionamentos, implicados nessas escolhas.

No terceiro encontro, a Exposição Fotográfica, construída coletivamente com os estudantes das duas turmas do estágio docente e outros estudantes que se engajaram na montagem. Convidamos dois trabalhadores que foram fotografados para fazerem uma fala, durante a exposição, contando um pouco sobre suas vidas, suas rotinas de trabalho, sobre a relação com o colégio etc.

Os dois possuem uma grande relação com os estudantes e os professores, e um deles está há 28 anos trabalhando em frente ao portão do colégio. Ao todo, foram 19 trabalhadores informais fotografados e 30 imagens. As fotos ficaram expostas penduradas por cordões, no corredor de entrada do colégio. Além disso, havia cavaletes com cartolinas contendo textos explicativos – confeccionados pelos próprios estudantes – sobre a exposição e seu tema. Uma amiga dos estagiários que é museóloga foi convidada para auxiliar no planejamento e na execução de toda a estrutura física e simbólica da exposição, levando em consideração distintos aspectos visuais e subjetivos relativos ao registro e a memória que a fotografia carrega, pensando em como ornar tudo isso dentro do ambiente escolar.

O momento de abertura da Exposição Fotográfica contou com a presença da diretora, da coordenadora, da professora supervisora da disciplina e de outros professores, bem como dos estudantes de todo o colégio, acompanhados por uma boa música, deixando o momento acolhedor e descontraído. A exposição ficou aberta ao público em geral por 2 meses.

Destarte, o projeto de fotografia no nosso estágio docente foi uma amplificação de uma perspectiva da narrativa de vida como possível ferramenta pedagógica, em especial para o ensino de Sociologia, a fim de se trabalhar e desenvolver conteúdos do ensino médio a partir de outras metodologias, diferentes das convencionais. Buscamos uma dança entre o real e o abstrato, entre as narrativas de vida dos trabalhadores informais e a literatura acadêmica da Sociologia sobre trabalho informal, atrelando teoria e prática, e demonstrando, afinal, que uma retroalimenta a outra e são indissociáveis.

A Exposição Fotográfica também rumou aproximar a instituição escolar com o bairro e a comunidade ao redor, trazendo as fotografias dos trabalhadores e trabalhadoras para dentro do pátio principal do colégio, permitindo um trânsito de indivíduos diversos. Somado a isso, esse projeto também pôde fortalecer a extensão dos conhecimentos acadêmicos sobre o assunto e o fazer educacional alicerçado nas relações reais/cotidianas de sujeitos trabalhadores que entrecortam a vida da comunidade escolar.



Figura 1 – Vendedores Ambulantes Situados ao Redor do Colégio Estadual Manoel Novaes



Fonte: Autores

Figura 2 – Vendedores Ambulantes Situados ao Redor do Colégio Estadual Manoel Novaes



Fonte: Autores



Figura 3 – Vendedores Ambulantes Situados ao Redor do Colégio Estadual Manoel Novaes



Fonte: Autores

Figura 4 – Vendedores Ambulantes Situados ao Redor do Colégio Estadual Manoel Novaes



Fonte: Autores

**Figura 5** – Vendedores Ambulantes Situados ao Redor do Colégio Estadual Manoel Novaes



Fonte: Autores

Todas as imagens acima, e outras, fizeram parte da exposição final apresentada no pátio da escola e todos os fotografados eram trabalhadores informais que trabalhavam, à época, ao redor do Colégio Deputado Estadual Manoel Novaes.

## Conclusão

A Sociologia, como parte integral do ensino médio brasileiro, desempenha um papel central na formação de cidadãos críticos e na compreensão das dinâmicas sociais, políticas e culturais, tanto do Brasil quanto do mundo. Sua trajetória no cenário educacional brasileiro reflete as transformações sociais, políticas e econômicas vivenciadas pelo país, passando por períodos de inclusão, exclusão, censura e revalorização curricular.

Desde sua introdução inicial proposta, em 1882, e sua consolidação nas reformas educacionais das décadas, de 1930 e 1940, a Sociologia enfrentou desafios significativos, em especial, durante a Ditadura Civil-Militar, a disciplina sofreu repressão, com o conteúdo sendo adaptado aos interesses do regime, comprometendo seu caráter crítico e subversivo. O retorno da disciplina ao currículo escolar, durante a redemocratização, foi marcado por lutas intensas em prol de uma educação crítica e emancipadora.

O ensino de Sociologia no estágio supervisionado docente obrigatório: a fotografia como ferramenta pedagógica

Entretanto, os desafios contemporâneos para o ensino de Sociologia são vastos. A reforma do ensino médio, apesar de ter estabelecido a Sociologia como disciplina obrigatória, abriu espaço para ambiguidades curriculares, resultando na diluição da matéria e, dependendo da pressão exercida sobre as secretarias estaduais de Educação, para sua efetiva implementação. Além disso, a desvalorização da educação pública brasileira e da própria disciplina reforça a necessidade de um comprometimento constante com a defesa e promoção de um ensino de qualidade.

O EOSD destaca-se como uma ferramenta pedagógica fundamental para uma formação assertiva de futuros educadores, por proporcionar aos licenciandos uma perspectiva prática da realidade educacional e social, e permite uma interação profunda entre teoria e prática, contribuindo, assim, para a formação de uma identidade “professoral”. Ainda, é uma oportunidade para investigação e pesquisa, que amplia o repertório acadêmico e pedagógico dos futuros professores.

Nesse sentido, o projeto fotográfico, implementado durante o período de estágio, reflete a importância de abordagens pedagógicas inovadoras, evidenciando o recurso da fotografia como resgate e (re)construção de narrativas de vida, elucidado pelo fortalecimento do registro e da memória dessas trajetórias. Ademais, aguçam a imaginação sociológica dos alunos, convocando-os para a reflexão. Ao focar no trabalho informal e conectar essa temática com as realidades vividas pelos trabalhadores no entorno do colégio, o projeto estabeleceu uma ponte entre a academia e as comunidades escolar e do bairro, reafirmando a relevância da Sociologia em discutir e elucidar as complexidades da sociedade brasileira.

Finalmente, o ensino da Sociologia no Brasil, ao combinar as lentes críticas da disciplina com abordagens pedagógicas inovadoras, mediadas dentro de sala de aula pelo estágio docente obrigatório, por exemplo, têm o potencial não apenas de informar, mas de transformar, enfatizando a importância da educação como ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa, consciente e democrática.

Recebido em 11/09/2023

Aprovado em 08/03/2024

Publicado em 16/08/2024

## Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. p.15-26.

ASTE, Ana Maria. Qual a diferença entre trabalho formal e informal? *JusBrasil*, 2020. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/qual-a-diferenca-entre-trabalho-formal-e-informal/1150997113>. Acesso em: 08 out. 2023.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. As Ciências Sociais no currículo do ensino médio brasileiro. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. 2, p. 219-234, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194>. Acesso em: 20 jun. 2022.

O ensino de Sociologia no estágio supervisionado docente obrigatório: a fotografia como ferramenta pedagógica

BODART, Cristiano das Neves. Fotografia como recurso didático no ensino de sociologia. *Em Tese*, UFSC, Florianópolis, v. 12, n. 02, ago./dez. 2015, p. 81-102.

BRUNETTA, A. A.; CIGALES, M. P. Dossiês sobre ensino de Sociologia no Brasil (2007-2015): temáticas e autores(as). *Latitude*, Maceió, v. 12, n. 1, p. 171, 2019. DOI: 10.28998/ite.2018.n.1.7416. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/7416>. Acesso em: 15 fev. 2024.

COPQUE, Bárbara Andrea Silva. *Uma etnografia visual da maternidade na Penitenciária Talavera Bruce*. 2010.

COSTA, Leomir Souza. *Formação de professores de ciências sociais/sociologia: subsídios para o debate*. Em *Tese*, v. 12, n. 2, p. 187-203, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n2p187/30826>. Acesso em: 21 jun 2022.

EDWARDS, Elizabeth. A fotografia e a performance da história. *ArtCultura*, 23(42), 27–47, 2001.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; Tia, não. Cartas a quem ousa ensinar*. 23. ed. Civilização Brasileira, 1993.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. Reflexão Sobre o Estágio/Prática de ensino na formação de Professores. *Diálogo Educ*. Curitiba, v.8, n. 23 p. 195. 205, jan/abr. 2008.

MAGNANI, José Guilherme Cantor; SPAGGIARI, Enrico. (Orgs.). *Lazer de perto e de dentro: uma abordagem antropológica*. São Paulo: Sesc, 2018.

MARINI, Ruy. Mauro. Dialética da Dependência. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 325–356, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i3.24648. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24648>. Acesso em: 24 out. 2022.

NOVAES, Sylvia Caiuby. O silêncio eloquente das imagens fotográficas e sua importância na etnografia. *Cadernos de Arte e Antropologia*, Núcleo de Antropologia Visual da Bahia, v. 3, n. 2, p. 57–67, 2014.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*. São Paulo, USP, v.39, n.1, p. 13-37, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Planejando o estágio em forma de projetos. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. (ed.). *Estágio e Docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004. p. 219 – 281.

RIBEIRO, Darcy. *Nossa escola é uma calamidade*. Salamandra Editora, 1984.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, 2006, p. 451-472.



ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário nas Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, Goiânia, 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 08 out. 2022.



**Artigos (v. 19 n. 1 - 2024)**



# Michel Maffesoli e a pós-modernidade

*Michel Maffesoli and the postmodernity*

*Michel Maffesoli y la postmodernidad*

Renan da Silva Souza<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0002-4478-2433

## Resumo

Qual o entendimento que se deve ter sobre a noção de “pós-modernidade”? Assumindo uma posição de clara extrapolação do campo da estética, é uma verdadeira consideração sociológica do termo que encontramos na obra de Michel Maffesoli. Depois de rapidamente apresentar suas noções centrais, anteriores ao emprego da noção, e indispensáveis para tornar sua compreensão assimilável – focando especialmente na questão da potência societal –, buscaremos apresentar, então, aquilo que ele entende por pós-modernidade e as principais características que a ela atribui, como também a maneira com a qual busca dar conta de uma teoria de mudanças e invariâncias nas sociedades humanas. A identificação da pós-modernidade com um “estado nascente” na contemporaneidade, marcado pela saturação da matriz prometeica e pelo ressurgimento do ideal comunitário, deverá ser vislumbrada ao fim do trabalho.

**Palavras-chave:** pós-modernidade; mudança social; contemporaneidade.

## Abstract

What understanding should one have of the notion of “postmodernity”? Assuming a position of clear extrapolation from the field of aesthetics, it is a true sociological consideration of the term that we find in the work of Michel Maffesoli. After briefly presenting his central notions, prior to the use of the notion and indispensable to make his understanding assimilable, we will then seek to present what he understands by postmodernity and the main characteristics he attributes to it, as well as the way in which he seeks to give account of a theory of changes and invariances in human societies. The identification of post-modernity with a “nascent state” in contemporaneity should be glimpsed at the end of the work.

**Keywords:** postmodernity; social change; contemporaneity.

## Resumen

¿Qué comprensión se debe tener de la noción de “posmodernidad”? Asumiendo una posición de clara extrapolación desde el campo de la estética, es una verdadera consideración sociológica del término que encontramos en la obra de Michel Maffesoli. Después de presentar rápidamente sus nociones centrales, previas al uso de la noción e indispensables para hacer asimilable su comprensión, se buscará presentar lo que él entiende por posmodernidad y las principales características que le atribuye, así como

---

<sup>1</sup> Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (2021), foi membro do Programa de Educação Tutorial (PET) Ciências Sociais entre os anos de 2018-2021 e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Filosofia na UFRN. E-mail: renan\_souz@hotmail.com



la forma en que busca dar cuenta de una teoría de los cambios e invariencias en las sociedades humanas. La identificación de la posmodernidad con un “estado naciente” en la contemporaneidad debe vislumbrarse al final del trabajo.

**Palabras clave:** posmodernidad; cambio social; contemporaneidad.

## 1. Introdução

Dentro da Sociologia, Michel Maffesoli ocupa uma posição de tensão. Isso porque, para além da elaboração de uma obra em franca oposição à mera especialização dos campos científicos, ele também representa uma curiosa síntese intelectual de múltiplas correntes de pensamento. Seu nome é comumente associado por alguns ao que acabou por se definir de modo vago, como “campo do imaginário”, já para outros, está envolvido numa reatualização da Sociologia das “formas” simmeliana. De modo mais popular, Maffesoli é considerado um verdadeiro profeta da pós-modernidade, defendendo amplamente a utilização do termo como noção válida e competente para a compreensão das sociedades contemporâneas.

A noção de pós-modernidade é mal recebida na comunidade acadêmica, e não é de espantar que tal rejeição respingue em quem quer que a adote. Entretanto, existem outros elementos envolvidos no caso de Maffesoli, de modo que sua má recepção não se deve apenas ao fato de abraçar e defender a utilização da pós-modernidade como noção compreensiva da realidade contemporânea, mas por ter desde o início escolhido temas pouco convencionais. A fantasia, o sonho, o jogo, a sexualidade: o imaginário é a “folle du logis”, e diferentemente do tratamento “funcional” dado por Castoriadis ao termo (Maffesoli, 2001, p. 80), Maffesoli sempre enfatizou os aspectos “irracionais” e “obscuros” do comportamento humano.

Se o nosso interesse for empreender uma compreensão da realidade que não negue a eficácia de tais fenômenos chamados “irracionais”, podemos e *devemos* inseri-los como problema de análise: “o não racional não é o irracional, ele não se posiciona com relação ao racional; ele aciona uma lógica diferente da que tem prevalecido desde o iluminismo” (Maffesoli, 2018, p. 261). É preciso, então, que desde logo nos desarmemos como “inimigos prévios” e não o acusemos tão cedo de “irracionalista”.

Como compreendeu bem Luiz Felipe Baêta Neves (2018, p. 12), “se devesse ser acusado de qualquer coisa seria a de ser hiper-racionalista, porque considera o conhecimento como capaz de – ao menos, na pior hipótese – apontar fenômenos que estreitos e preconceituosos racionalismos ignoram, menosprezam, julgam”. Hiper-racionalidade essa por ele próprio reivindicada, ao citar o uso da noção que fazia Charles Fourier para descrever uma forma de pensamento que integra tanto os aspectos racionais quanto os não racionais da ação humana (Maffesoli, 1993).

Seria um erro acreditar que a obra de Maffesoli é centrada e ancorada na hipótese do pós-moderno, em razão de seus trabalhos anteriores a utilização do termo dão a tônica de toda sua obra posterior, ainda que haja um procedimento de reformulação e reconsideração constante dos mesmos temas. É preciso que fique claro que a hipótese do pós-moderno em Michel Maffesoli é uma *consequência* de suas análises mais fundamentais, e não a causa, como poderia se acreditar (Maffesoli, 1998).

A seguir, buscaremos demonstrar a prioridade dessas análises que se concentram em circunscrever um objeto de estudo reivindicado pelo autor como dimensão ignorada por análises mais convencionais da Sociologia. Isto é, a hipótese daquilo que chama de “centralidade subterrânea”.

## 2. Sobre a potência ou a hipótese da “centralidade subterrânea”

Assim como se pôde denominar certos autores como autores de interstícios, Maffesoli é igualmente um pensador das frechas e das lacunas da dominação. Como herança fundamental de um período “marxista”, poderíamos apontar a questão da dominação como centro de gravidade de primeira ordem da sua obra, um fio condutor que perpassa mais ou menos explicitamente os múltiplos temas que aborda. Por outro lado, desde o início de sua reflexão, há igualmente uma busca por aquilo que não se resume à dominação, algo que escapa do seu raio de alcance, de sua lógica.

É nesse sentido que entram as temáticas acerca da “violência” e, posteriormente, da “manipulação” intersticial que ocorre nas práticas cotidianas. A elaboração dessas análises se faz num quadro de pressupostos epistemológicos muito próximos do pensamento da complexidade, mas é preciso lembrar que o apelo por uma antropologia que rejeitasse a estreita compartimentação científica e que englobasse múltiplos aspectos do “macaco nu” está igualmente presente em Gilbert Durand desde “As Estruturas Antropológicas do Imaginário” (Durand, 2012, p. 18).

Ao lado do tema da dominação, ancorado na problemática do poder e de sua capacidade de exercer comando/obediência, há uma preocupação fundamental em sua obra de discernir uma instância que escapa de suas injunções. A adequação termo a termo ao produtivismo industrial, que se encontra tanto no marxismo quanto no anarquismo, será revelada por uma atitude que permanece “no mesmo campo daquilo que é criticado”, pseudo-oposição que não é em nada alternativa à dominação e que explica a capacidade de “tomada do poder” das organizações operárias: “há em germe no marxismo o positivismo da tecnocracia do capitalismo avançado e do capitalismo de Estado” (Maffesoli, 1976, p. 149, tradução nossa).

Por um lado, se tivermos em mente que há uma conexão estreita entre o processo de racionalização e a dominação, isto é, que “o processo de racionalização em sua essência e em

seu apogeu [...] tem por função a redução da diferença, da alteridade e, por isso, se inscreve em uma lógica da dominação”, e, por outro, o apelo marxiano pela necessidade de uma organização racional da economia e da sociedade, perceberemos que a sua “crítica da economia política tornou-se crítica *na* economia política” ao permanecer no campo da crença no progresso tecnológico, no campo da eficácia, da produtividade e da planificação inteligente da sociedade.

Resumindo a análise maffesoliana a respeito do papel do movimento operário na formação da sociedade de controle, “o movimento operário organizado situa sua oposição no interior da axiomática burguesa [...] sua luta contra a estrutura social tecnológica-produtivista se faz em nome do próprio princípio de base dessa estrutura” (Maffesoli, 1976, p. 149, 150, 157, 159, 183, 184, tradução nossa).

Ao citar Habermas junto à sua afirmação de que o “interesse”, como instância econômica, não dá conta da gênese da ideologia, nem tampouco de seu funcionamento. Assim, ele assinala a importância de se remeter à noção do *Homo loquax* para além do *Homo faber*. A atividade comunicacional deve ser tratada como um elemento tão importante quanto a atividade instrumental no processo de socialização (Maffesoli, 1976, p.177). Trata-se de ressaltar “a troca”, “a interação” ou, em suma, “a socialidade”. *Eis aí talvez o ponto fundamental de toda a obra maffesoliana*: a socialidade será assimilada à instância que poderá ser abordada em termos de “violência social” ou “afirmação da vida” (Maffesoli, 1976, p. 136, 137).

Conforme observação de Francisco Rüdinger (2007, p. 37),

a socialidade é, noutros termos, uma estrutura ou forma fundamental, fragmentada, multidimensional e polifônica, que atravessa a realidade social de ponta a ponta; trata-se de uma estrutura antropológica primária, na qual se enraízam certas experiências essenciais e o imaginário coletivo; é o que percorre toda a vida social, desde seu início e, como tal, é anterior a qualquer outra; resumidamente: é o elemento fundador da sociedade

Em oposição à “vertigem econômica”, a proposição aqui presente, que ecoará ao longo de suas obras posteriores, é a de que não podemos reduzir a esfera do político ao conjunto das funções econômicas, executivas, legislativas, judiciárias, administrativas – ou talvez, em síntese, o termo “institucional” seja amplo para designá-las todas –: “é do dinamismo do social que aqui se trata”. Há aí o interesse em pensar de uma forma original a estruturação da socialidade, uma maneira de crítica da política “em nome da lógica da afirmação, da potência, da violência social” (Maffesoli, 1976, p. 142, tradução nossa).

Frente a um processo de racionalização paranoica que culmina na dominação, é preciso dar conta de uma “prática do mundo que faça economia da mediação, e isso através de uma experiência imediata do real, por uma consideração do gestual” (Maffesoli, 1976, p. 151). A consideração da questão da socialidade é uma maneira de problematizar a ideia de que apenas

a *Ratio* é um critério de estruturação social, esquecendo que a “irracionalidade” é componente essencial da estruturação antropológica, um componente da ação e da situação humana.

“Convém guardar no espírito o elemento simbólico, a inserção social, a socialidade que é o enraizamento de nosso problema” (Maffesoli, 1976, p. 160, 161, 173, tradução nossa). Portanto, é preciso centrar a reflexão na socialidade “como elemento motor do fato social” e, assim, distanciar-se definitivamente de uma abordagem marxista na medida em que essa sustenta e reproduz o axioma economicista. Trata-se de uma busca pelos “elementos que indicam a não-adaptação da mentalidade à destinação econômica”, lembrando daquilo que Habermas chamava de “interação” social, e Jean Baudrillard de “troca simbólica”, enfatizando a atividade comunicacional em detrimento da ênfase no aspecto da produção (Maffesoli, 1976, p. 162, 182, 184).

É a partir da noção de “violência” que Maffesoli tateará em busca do que possa ser uma escapatória do processo de racionalização, isso porque se deve entender “violência” no sentido muito amplo, talvez mesmo como “ilegalismo”, sendo ele passível de diversas modulações na realidade social. Toda sua obra seguinte, em colaboração com Alain Pessin, “A violência fundadora”, se voltará para a análise da forma “violência”, devendo ser considerada menos como uma falha, a violência é expressão de uma energia, expressão de *potência social*, expressão de um “querer-viver” incontrolável (Maffesoli; Pessin, 1978, p. 21).

Não nos deteremos nessa obra, sendo suficiente apontar dois pontos cruciais:

1. a violência deve ser entendida como uma das formas pelas quais o “estar junto” se elabora, uma vez que, pela troca simbólica que aí ganha sentido, a atomização social é rompida, bem como, deve ser vista a partir das características de que elabora o “ajuntamento”, a “criação coletiva”, e o “rompimento da atomização”. Na referida obra, a ambiguidade da violência é ressaltada, por um lado, mediante dimensão utilitária, isto é, na medida em que a violência possui um caráter fundante de novas ordens, já por outro, é analisada em sua dimensão própria, que não se resume ao resultado do processo instituinte, mas que a considera como que internamente a partir de sua lógica (Maffesoli; Pessin, 1978, p. 46, 47).
2. O fundamental aqui, entretanto, é encarar as noções largamente utilizadas por Maffesoli de “potência societal”, “centralidade subterrânea”, “socialidade” e, posteriormente, as de “massa”, “sociedade ofícosa” etc. Na medida em que todas buscam dar conta da dimensão do “estar-junto”, dessa energia social elementar, essas noções devem ser encaradas como sinônimas, e Maffesoli costuma utilizar uma pela outra sem maiores problemas.

A questão da potência e do poder recebe tratamento importante em *A violência totalitária*. Aí reencontramos, sob citação de Raymond Aron, a afirmação de que “ver a essência do político apenas na luta pelo poder é uma filosofia parcial”, sendo necessário alargar tal noção

no sentido amplo de “estruturação societal” para abarcar no seu campo não apenas o poder, mas também a dimensão da potência. Ao que tudo indica, a noção de potência utilizada por Maffesoli está estreitamente conectada com a utilização que dela faz Georges Balandier em “Sens et Puissance” (2004).

Reduzir o político ao poder, ou à luta pelo poder, é tomar em consideração um campo fechado [...] e não se esforçar por apreender o que pode contrabalançar o poder é reconhecer o jogo do mesmo, do idêntico, é privilegiar a repetição social (Maffesoli, 1999, p. 53, tradução nossa).

E, mais adiante, dirá ele que “se a política enquanto instância separada e enquanto justificação da separação generalizada remete ao poder, resta dar conta desse campo do político onde se manifesta o dinamismo da potência coletiva” (Maffesoli, 1999, p. 58, tradução nossa). Tratando do poder enquanto estrutura invariante do processo de constituição social, fazendo referência a Julien Freund para descrevê-lo enquanto princípio de autoridade baseado na obediência-comando, Maffesoli (1999, p. 37, tradução nossa) afirmará que “deve-se reconhecer essa invariância da estrutura das sociedades de ser sempre a consequência da dominação, do poder, da supremacia de alguns ou de grupos sobre outros grupos ou indivíduos”.

Mesmo nas sociedades sem Estado, como aquelas analisadas por Pierre Clastres, devemos entender a ausência de Estado não como uma situação “pré-estatal”, mas como sociedades verdadeiramente “anti-estatais”, as quais o poder encontra-se sempre à espreita, o que explicaria o esforço constante depreendido por estas últimas para sempre e novamente desconstruí-lo. Portanto, ainda que apenas representativamente, “o posicionamento societal se faz em relação ao poder” (Maffesoli, 1999, p. 38, tradução nossa).

É preciso, ainda, ver o poder como polo estrutural, enquanto a potência deve ser referida como polo dinâmico, entrando o primeiro naquilo que Pareto chamava de “derivações” da atividade humana, isto é, aquilo que é variável, enquanto o segundo deve ser entendido como “resíduo” ou aquilo que é “constante”, seu entrecruzamento dando conta da constituição da trama social (Maffesoli, 1999, p. 35). Essa maneira de colocar o problema parece colocar a questão da invariância no âmbito de uma antropologia política, enquanto as respectivas modulações e variações seriam remetidas para um âmbito propriamente sociológico (Maffesoli, 1999, p. 180). “É segurando firme essas duas pontas simultaneamente que nossa análise pode reivindicar ser um discurso do social” (Maffesoli, 1999, p. 326, tradução nossa).

Essa maneira de dar conta do “pleroma social”, do polo dinâmico, não deve ser entendida como um beneficiamento, um privilegiamento indevido em relação a ela. Embora o tema da potência seja o ponto nodal da obra maffesoliana, sua ideia obsessiva por excelência, não

devemos ver aí uma posição maniqueísta que enxerga um mal, o poder, um bem e o não-poder, mas apenas uma ênfase legitimada pela aparição de um “novo objeto de investigação”. Em suma, a partir da análise da potência, devemos “reconhecer *de fato* que existe um estruturante social que escapa à delimitação do poder” (Maffesoli, 1999, p. 61, tradução nossa) e que, dessa forma, o relativiza.

A questão posta por Michel de Certeau (2014, p. 40), “se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela”, poderíamos responder, na perspectiva de Maffesoli, que devemos buscar a explicação a partir daquilo que não apenas extrapola o poder, mas verdadeiramente o *funda*: a potência deve ser entendida como instituinte, como “substância social” que alimenta o poder e, desse modo, possui anterioridade ontológica em relação a ele, “o poder e a economia e os conflitos que lhes caracterizam são dependentes da potência e não o contrário” (Maffesoli, 1999, p. 63, tradução nossa).

Mas, afinal de contas, o que é a “potência”? Maffesoli responderá a essa pergunta afirmando que se trata de

um conjunto de elementos (força coletivo, diferença...) que funcionam em articulação, e somente quando se desviam desse funcionamento é que eles possuem a tendência a se distinguir e que sua articulação (potência) pode tornar-se objeto de comentário e investigação (Maffesoli, 1999, p. 62, tradução nossa).

Frente à homogeneização que se insere na lógica do poder, a potência é essencialmente o espaço da pluralidade, da diferença e da conjunção, e nela também se desenrola o laço afetivo, laço carismático que, enquanto tipo ideal “puro”, é “especificamente estranho” à economia. “Assim, a comunidade emocional que ele estrutura se apresenta, no misto social do qual buscamos traçar os contornos, como o elemento alternativo ao desejo do poder” (Maffesoli, 1999, p. 58, 59).

Na esteira das elaborações que fará a respeito dessa noção, ficará cada vez mais claro que se trata verdadeiramente de contrapor “a violência do Estado contra a força vital da sociedade”, e daí se seguirão os pares de oposição já classicamente estabelecidos na tradição da Sociologia: orgânico/mecânico, espontâneo/artificial etc.

### 3. Pós-modernidade em Michel Maffesoli

Se ainda em 1976 Maffesoli abordava sobre uma “sociedade econômica” que deslizava em direção a uma “sociedade de controle”, da mesma forma que em “A violência totalitária”, ao apontar o ancoramento das sociedades ocidentais na matriz do progresso, que englobando a ciência, a técnica, a produção, a razão, a felicidade e a igualdade, elementos todos presentes na



“sociedade de controle e de dominação”, ele pôde dizer que ela é “dominante e informa no mais alto grau a sociedade contemporânea” (Maffesoli, 1999, p. 161, 162, tradução nossa).

Há igualmente a posição dúbia, como que receosa, da afirmação de que tal matriz pode não ser exatamente “irreversível”, “que este acontecimento seja irreversível, é o que não acreditamos [...]” (Maffesoli, 1999, p. 162, tradução nossa). Também, a respeito da burocracia como uma lógica que “de uma maneira circular ressurgir quando uma outra lógica se esgota ou quando um antagonismo de lógicas opostas não pode mais funcionar”, Maffesoli (1999, p. 294, 297, tradução nossa) afirmará que é “difícil dizer se esse esquema prevalecerá, não podendo jamais prever-se o fenômeno de saturação de um princípio organizacional, e todas as reviravoltas são em todos os momentos possíveis”.

Por outro lado, há aqui afirmações que se relacionam a outras já feitas a respeito da “potência” como algo que está fora da lógica do “poder”: “podemos detectar contemporaneamente indícios de uma ultrapassagem do dogmatismo do racionalismo e da mística do progresso”, ultrapassagem essa identificável em uma “crise epistemológica” que ameaça o triunfalismo do progressismo ocidental (Maffesoli, 1999, p. 231, tradução nossa) e, mais adiante, encontramos a afirmação de que aquilo chamado por Gilbert Durand “de ‘boa consciência epistemológica do Ocidente’, a boa consciência da ciência faustiana que tende a se desestruturar (Maffesoli, 1999, p. 231, tradução nossa).

Após as análises já mencionadas em “A conquista do presente”, o autor parece perder o receio que lhe caracterizava antes ao expor as características que encontramos a respeito da vida cotidiana, enquanto expressão da centralidade subterrânea<sup>2</sup>. “Eis a hipótese: o sentimento, em seu sentido mais largo, relegado como as mulheres à casa, tende a reafirmar sua eficácia no jogo societal” (Maffesoli, 1985, p. 33, tradução nossa), ou, ainda, “assim como o individualismo parece extenuado, o social encontra-se igualmente ‘bem cansado’” (Maffesoli, 1985, p. 15, tradução nossa).

De maneira mais fundamental,

o indivíduo e o social que lhe é corolário tendem a se apagar no *confusional*. Em oposição ao que prevaleceu na nossa modernidade, o orgasmo acentua o todo ou a correspondência dos diversos elementos desse todo. Em seguida, trata-se de salientar que esse orgasmo, que pode parecer anômico em muitos aspectos, permite estruturar ou regenerar a comunidade. Em contraste com uma moral do “dever-ser”, ele remete a um *imoralismo-ético* que consolida o laço simbólico de toda sociedade (Maffesoli, 1985, p. 14, tradução nossa).

<sup>2</sup> Dimensão trágica, o presenteísmo, o cinismo e a duplicidade, a teatralização da existência e a importância do lúdico e do jogo motivarão, em “A sombra de Dioniso”, afirmações que transformarão por completo suas hipóteses iniciais.

Para entender o jogo de palavras, faz-se necessário a alusão aos termos empregados classicamente pela Sociologia alemã. Segundo Maffesoli, o “social” diz respeito à “relação racional mecânica dos indivíduos entre eles”, já o uso de “societal” deve fazer uma alusão às características essenciais do “estar-junto”, enquanto a “socialidade” deve ser entendida como o societal em ato. A utilização do termo “orgiasmo”, como uma estrutura da “potência” ou da “socialidade”, pode ser comprovada com a afirmação da introdução de que, “à maneira de uma centralidade subterrânea”, o livro possui a ambição de mostrar “que há uma lógica passional que anima sempre e novamente o corpo social” (Maffesoli, 1985, p. 13, 16).

Podemos nos perguntar se há uma correspondência perfeita entre “orgiasmo” e “socialidade”, de modo que um pudesse ser usado como sinônimo do outro. E ao que tudo indica, devemos ver aquele mais como uma “estrutura” desta, isto é, como uma de suas características operacionais fundamentais, pois o essencial do “orgiasmo” é que ele diz respeito a uma “saída de si”, a um *ex-tase* e a uma “ultrapassagem do indivíduo num campo mais vasto” inerente à lógica do ato social, e é nesse sentido que, posteriormente, ele se referirá ao tipo-ideal weberiano da “comunidade emocional”, à categoria mannheimiana “orgiástico-extática” e ao “orgiasmo” como “forma dionisíaca” (Maffesoli, 2018, p. 34). Mas, o “orgiasmo” é também uma “arquitetônica de paixões” que se elabora a partir da *coincidentia oppositorum* de elementos díspares organicamente dispostos.

Por outro lado, não podemos esquecer que igualmente presente na Sociologia clássica alemã, existe a análise de que a individualização é inseparável das estruturas coletivas modernas, e é nesse sentido que Maffesoli entende o “indivíduo” como “correlato do Social”, associação de resto enfaticamente sublinhada em “A violência totalitária”.

Além do mais, já que fizemos referência à “forma dionisíaca”, é preciso dizer que é em “A sombra de Dioniso” que encontramos a ênfase na associação do polo dinâmico com a figura de Dioniso, enquanto a matriz progressista e todos os seus elementos tributários, incluso o poder, estaria resumida na figura de Prometeu. Ênfase, é claro, pois ele já havia feito tal associação de maneira dispersa anteriormente, como é o caso em “A conquista do presente” (Maffesoli, 1998, p. 129). Se isso é importante de ser dito é porque essas figuras estarão amplamente presentes no seu vocabulário, mas precisamos ter em mente que se, por um lado, a associação de uma matriz dionisíaca com a centralidade subterrânea é originalidade sua, por outro, a figura de Prometeu já grassava como sinônimo de produtivismo e racionalização<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Para citarmos apenas um forte exemplo, Herbert Marcuse (1975, p. 147, 148, 150) fará de Prometeu o arquétipo do “princípio de desempenho” e “o herói cultural do esforço laborioso, da produtividade e do progresso através da

Mas Maffesoli não esgota a figura de Dioniso apenas nas características que lhe opõem ao produtivismo e à racionalização. Para ele, Dioniso é a figuração da pluralidade, deus de múltiplas faces, como também a negação do princípio de individuação. Essa ideia encontra-se em um dos primeiros escritos de Nietzsche, “A visão dionisíaca do mundo”,

são dois os poderes que principalmente elevam o homem natural ingênuo até o esquecimento de si característico da embriaguez, a pulsão da primavera [*Frühlingstrieb*] e a bebida narcótica. Seus efeitos estão simbolizados na figura de Dioniso. O *principium individuationis* é rompido em ambos os estados, o subjetivo desaparece inteiramente diante do poder irruptivo do humano-geral, do natural-universal. As festas de Dioniso não firmam apenas a ligação entre os homens, elas também reconciliam homem e natureza. Voluntariamente a terra traz os seus dons, as bestas mais selvagens aproximam-se pacificamente: coroados de flores, o carro de Dioniso é puxado por panteras e tigres. Todas as delimitações e separações de casta, que a necessidade [*Not*] e o arbítrio estabeleceram entre os homens, desaparecem: o escravo é homem, o nobre o de baixa extração unem-se no mesmo coro báquico (Nietzsche, 2019, p. 8-9).

Eis aí a fórmula da ordem *confusional*, do “orgiasmo”: o princípio de individuação é rompido e as barreiras disjuntivas de uma ordem político-econômica específica são apagadas em prol de uma “união cósmica”, que acentua muito mais uma atitude conjuntiva no seio de uma estrutura politeísta, estrutura na qual se exerce o jogo da diferença. Ainda que em “A sombra de Dioniso” Maffesoli já expõe uma “mudança civilizacional em vias de se operar” – “uma nova modulação do dionisíaco” – e trate de elaborar suas consequências a partir de uma série de fenômenos que, como já vimos, servem de caracterização da “pós-modernidade” (a moda, a cultura, a não-participação política, o hedonismo, a rejeição do produtivismo fundado no trabalho etc.), é apenas em “O tempo das tribos” que ele utilizará, pela primeira vez, a noção de “pós-modernidade”:

as tribos que ele [Dioniso] impulsiona apresentam uma perturbadora ambiguidade. Sem desprezar uma tecnologia das mais sofisticadas, elas são meio bárbaras. Talvez seja esse o signo da pós-modernidade que se anuncia. Mas, qualquer que seja ele, o princípio da realidade nos convida a levá-las em consideração, já que estão aí, e também nos lembra que, em muitos períodos, foi exatamente a barbárie que regenerou uma porção de civilizações moribundas (Maffesoli, 2018, p. 53).

É importante salientar que é apenas numa obra de 1988 que a noção aparece, pois já se completava quase uma década após a publicação de “A condição pós-moderna”, de Lyotard, e cinco anos após a publicação de “L’ère du vide”, de Lipovetsky. Suspeitamos que a utilização do termo “pós-modernismo” ou “pós-modernidade” por Lipovetsky tenha sido crucial, pois é em franca polêmica em relação à tese do “neonarcisismo” que essa obra se posiciona.

---

repressão”, enquanto, assim como Orfeu e Narciso, Dioniso representaria “a redenção do prazer, a paralisação do tempo, a absorção da morte; silêncio, sono, noite, paraíso o princípio do Nirvana, não como morte, mas como vida”.

Procederemos a uma esquematização das principais características que compõem o quadro da pós-modernidade para, posteriormente, tentar dar conta de sua fundamentação teórica. Para essa finalidade, nos serviremos de dois prefácios, um de “A conquista do presente”, de 1998, e outro de “A violência totalitária”, de 1999.

Encontramos então a afirmação de que há um “estado nascente” de coisas que convêm chamar de “pós-modernidade”. Ainda que em estado nascente, podemos elaborar uma análise prospectiva com base em certas tendências, o que, de resto, foi feito tanto pelos clássicos quanto por muitos autores contemporâneos. Se Ulrich Beck pôde dizer que sua análise se constituía como uma “teoria social prospectiva, empiricamente orientada”, isto é, que “a despeito de um passado *ainda* vigente”, ela se esforçaria por “tornar visível o *futuro que já se anuncia* no presente” (Beck, 2011, p. 12), e poderíamos aplicar o mesmo para Michel Maffesoli.

Esses indícios, que dão os contornos das tendências, indicam que aquilo que críamos ultrapassado volta ao proscênio. Que fique claro, entretanto, que não se trata de um “eterno retorno do mesmo”, o que acabaria por nos levar a uma concepção simplesmente cíclica das sociedades humanas. Se devemos abandonar o modelo linearista da história, tampouco devemos nos contrapor a partir de um modelo circular: trata-se de pensar a “espiral”. Encontramos, então, uma definição simples de pós-modernidade: “a sinergia de fenômenos arcaicos e do desenvolvimento tecnológico” (Maffesoli, 1998, p. 15, tradução nossa).

Os grandes temas explicativos daquilo que polemiza chamando de “pós-medievalidade”, isto é, a modernidade seria o Estado-Nação, as instituições e o sistema ideológico. Em contraste, para a pós-modernidade teríamos um retorno do local, a importância da tribo e uma bricolagem mitológica.

Já o retorno do localismo, elemento característico da vida cotidiana enfatizado desde pelo menos “A conquista do presente”, é sinônimo de “heterogeneização”, enquanto em “A violência totalitária” havia a afirmação de que “o efeito mais direto do desaparecimento progressivo do poder local é a coerção da uniformidade mortífera” (Maffesoli, 1999, p. 317, tradução nossa)<sup>4</sup>. Maffesoli, nas reivindicações de autonomia, vê autonomia, soberania e descentralização, assim como na derrocada do “Império do Leste”, vê indícios de uma crescente revalorização do local. Para além da crítica que se possa fazer aos nacionalismos, o retorno de termos como “país”,

<sup>4</sup> Referindo-se à “morte dos povos”, Nietzsche (2018, p. 46) faria Zarathustra dizer: “Estado é o nome do mais frio de todos os monstros frios. E de modo frio ele também mente; e esta mentira rasteja de sua boca: ‘Eu, o Estado, sou o povo’”. Também encontramos em Castells (1999, p. 315-317) a associação entre instituição do Estado-Nação e homogeneização, uma vez que “a maioria dos Estados-Nação [...] foi instituída com base na negação das identidades histórico-culturais de seus elementos constitutivos” e via no ressurgimento das autoridades locais mais um sinal da “crescente diversificação e fragmentação dos interesses sociais”.

“território” e “espaço” pode ser remetido a um sentimento de pertencimento e a uma partilha emocional que se realiza concretamente em um local: “le lieu fait lien”, isto é, “o lugar faz laço”. Frente ao homem desenraizado, tema clássico acerca da modernidade, temos aí um “enraizamento dinâmico”, que é tanto causa como efeito da fragmentação institucional.

Frente à rejeição, as instituições tornadas cada vez mais abstratas e desencarnadas, a exigência de proximidade patente no localismo também dá ensejo ao “neo-tribalismo pós-moderno”, termo polêmico para certas perspectivas, mas que, acima de tudo, deve designar os “microgrupos” que pululam na contemporaneidade. Assim como a tribo primitiva possuía a função de proteção frente às ameaças da vida, também as tribos contemporâneas e os “microgrupos” repousam na necessidade atemporal de “solidariedade” e de “proteção”: “nas selvas de pedra que são as megalópoles contemporâneas, a tribo desempenha a função que era a sua na selva *stricto sensu*” (Maffesoli, 1998, p. 16, tradução nossa).

Seria errôneo acreditar que o tribalismo é fenômeno de “povão”. Ao contrário, inclusive ele penetra no meio daqueles que mais fortemente o rejeitam, afinidades eletivas no seio “dos partidos, das universidades, dos sindicatos e de outras organizações formais”. A lista não poderia ser esgotada, podendo ser citadas “tribos religiosas, sexuais, culturais, esportivas, musicais...”, embora múltiplas em conteúdo, sua *forma* é idêntica: “ajuda mútua”, “partilha do sentimento”, “ambiência afetual” (Maffesoli, 1998, p. 16-17).

Também, é preciso salientar que, embora haja motivos para se temer “um enclausuramento endogâmico”, cujo efeito seria a de um “horror à alteridade”, a multiplicação dos grupos tende a moldar uma realidade social sem *centro* que se configura como uma *rede*, uma “*constituição em rede dos microgrupos*” que, ao contrário das antigas tribos primitivas, permite a circulação baseada na eletividade (Maffesoli, 2018, p. 177).

Utilizando a imagem da metástase, dirá ele que

é bem possível que os grupos secundários, verdadeiras metástases dentro do corpo social, ainda que signifiquem, com sua presença, o fim de uma modernidade civilizada, esboquem com pertinência a forma societal que está nascendo (Maffesoli, 2018, p. 127).

Essa nova forma de organização, baseada no local e na tribo, induz o que ele chama de “bricolagem mitológica”. Em comparação com a ideologia, centralizadora por excelência, vemos surgir uma miríade de pequenos relatos específicos no âmbito da especificidade de cada tribo. Os “grandes relatos de referência”, uma clara referência a Lyotard, “particularizam-se, encarnam-se, limitam-se à dimensão de um território dado”.

Com isso, precisamos ter em mente que o ano é 1998 e os indícios desse fenômeno são ainda o ressurgimento dos dialetos locais, o recrudescimento de diversos sincretismos



filosóficos e religiosos etc. (Maffesoli, 1998). Frente à verdade centralizada e ideológica, vemos uma fragmentação de verdades parciais, “cada território, real ou simbólico, de alguma forma secreta seu modo de representação e sua prática linguística [...] de onde emerge uma ‘babelização’ potencial que se costuma tentar denegar” (Maffesoli, 1998, p. 17).

Num contexto fundado na tribo local geradora de pequenas mitologias, o indivíduo se satura e deixa espaço para a “pessoa” que, em seu sentido etimológico, compreende a multiplicidade de “máscaras” ou papéis, que de maneiras diversas são assumidas no seio de diferentes tribos muitas vezes concomitantes. O indivíduo com sua identidade fixa abre espaço para “identificações múltiplas”, o que explicaria a percepção presente no senso comum de “fluidez”. Relembrando a estrutura orgiástica, a tônica se coloca agora na perda de si, no *ex-tase*, na perda *no outro*, com o conseqüente enfraquecimento da questão da “autonomia” em relação a uma “heteronomia”: “eu é um outro” (Maffesoli, 1998, p. 18). Talvez seja aí o ponto de contato entre a teoria pós-moderna e as teorias pós-estruturalistas que tentam dar conta de um “apagamento” do sujeito.

Em paralelo com tudo isso, evidentemente, se encontra a questão do presenteísmo, o tempo contraído em espaço, uma “einsteinização” do tempo, como dirá ele. A importância mais ou menos explícita colocada no “carpe diem”, viver aqui e agora, indica uma afirmação da vida que vai de par com a crescente rejeição das promessas paradisíacas, quer se trate de um paraíso sagrado ou profano. E o reconhecimento da condição humana como precária leva a afirmação de que se é verdade que “a vida não é um rio tranquilo”, ela é o que se *tem*.

Atitude afirmativa que permite explicar que, apesar da exploração econômica da alienação e da dominação dos poderes, esse “querer-viver” teimoso insista em viver. Sabedoria do homem ordinário, “quando não se tem o que se ama, é preciso amar o que se tem” (Certeau, 2014, p. 51). Os indícios de tal atitude presenteísta são múltiplos, entre eles “a saturação do projeto e a desconfiança frente a uma História finalizada”, o que desvia a atenção para uma busca do *sentido* no próprio ato e não em um objetivo longínquo e ideal (Maffesoli, 1998, p. 19).

Para além da “pessoa” e do “presenteísmo”, há igualmente a crescente importância da “imagem” na constituição do sujeito. Na esteira da tradição judaico-cristã, a modernidade se constituiu como um exacerbamento do intelecto e uma proporcional desconfiança com relação à “imagem”, aos sentidos em geral, e “a modernidade foi essencialmente iconoclasta” (Maffesoli, 1998, p. 19, tradução nossa). Se no final do século passado Maffesoli – e também Gilbert Durand (Durand, 2004) – podia detectar “o retorno com força” da imagem (imagem publicitária, imagem televisiva, imagem virtual), o que dizer agora com a explosão de fenômenos como



o *Twitter* e o *Instagram*?<sup>5</sup> A tecnologia, longe de “desencantar” cada vez mais o mundo, é instrumento de religião, de “reencatamento”.

Tal retorno da imagem só pode acentuar a importância de se pensar a partir das noções de imaginário, simbólico, imaterial.

O que é certo é que a emergência de valores arcaicos que acreditamos totalmente ultrapassados deve nos tornar atentos ao fato de que, se as civilizações são mortais, a vida curiosamente perdura. Assim, não atribuindo a este termo um estatuto conceitual muito rígido, a pós-modernidade nascente nos lembra que a modernidade foi uma “pós-medievalidade”, isto é, que ela permitiu uma nova composição do estar-junto. Vir a ser espiralesco do mundo! (Maffesoli, 1998, p. 20-21, tradução nossa)

## Conclusão

Se o quadro esboçado acerca da pós-modernidade lembra diretamente muitos aspectos associados à “potência” e à “centralidade subterrânea”, é que o princípio “explicativo” daquela reside nesta. É importante lembrar que a distinção poder/potência corresponde uma distinção entre matriz prometeica/matriz dionisíaca, e a imagem da espiral, por ele ressaltada, é útil para destacar que não se trata do “retorno do mesmo”, mas, se poderíamos assim falar, do retorno cíclico de matrizes constantes. Isto é, matrizes que, articuladas a contextos históricos específicos, acabam por produzir especificidades históricas.

Em “O tempo das tribos”, ele dirá que

as numerosas questões que dizem respeito à saturação do político, à mudança de valores, ao fracasso do mito progressista, ao ressurgimento do qualitativo, à importância conferida ao hedonismo religioso, à pregnância da imagem, que se acreditava totalmente afastada e que cada vez mais invade a nossa vida cotidiana [...], têm todas elas como pano de fundo aquilo que se pode chamar de *potência* irreprimível [...]. Já que a crise é a crise dos poderes, naquilo que eles têm de formal, de abstrato, é essa oposição entre o *poder extrínseco* e a *potência intrínseca* que precisamos pensar com rigor [...] (Maffesoli, 2018, p. 58).

Para descrever esse retorno cíclico de matrizes constantes, isto é, para dar conta da questão do “(re)surgimento”, Maffesoli se servirá da imagem de um movimento pendular que se alterna entre uma e outra, de modo que a saturação da matriz progressista, que chamará de “atitude projetiva”, “intencionalidade voltada para o futuro” e “extensiva”, é substituída por uma ênfase “in-tensiva”. Se nos permitíssemos, assim, expressar, tudo se passa como se a socialidade, virando às costas para as “formas” que não mais reconhece, passasse a elaborar um “cuidado de si”. Retomando mais a frente essa imagem espacial, ele afirmará que “à extensão

<sup>5</sup> Para fazer uma rápida referência, lembremos a afirmação de Perry Anderson (1999, p. 105), “outrora, em jubilo ou alarmado, o modernismo era tomado por imagens de máquinas; agora, o pós-modernismo é dominado por máquinas de imagens”.

da história se opõe a “in-tensão” do mito” e, mais adiante, que “a ex-tensão dá lugar à in-tensão” (Maffesoli, 2018, p. 163, 222, 267).

Seja como for, é preciso ver no mecanismo da saturação aquilo que parece provocar o deslizamento entre um polo e outro. A noção de “saturação” é herança de P. Sorokin, e em “O tempo retorna” ele especificará que se trata de um processo de desestruturação de um dado corpo ao qual se segue uma reestruturação a partir dos elementos do corpo desconstruído. Desestruturação-recomposição: um processo perpétuo de elaboração sempre renovada da ordem.

Se lembrarmos que os “pequenos bárbaros”, destruidores da civilização, são identificados por ele como “explosões vitalistas”, não teremos receio em dizer que neles se expressa a vida que “segue sempre em diante”, deixando para trás as formas mortíferas que ameaçavam prendê-la. “Vida e morte ligadas em uma mistura estreita e infinita” (Maffesoli, 2012, p. 3).

Para retomar uma passagem presente em “A violência fundadora”,

queremos dizer com isso que há mais vitalidade nesse comportamento destruidor (caos, nada, morte) que na atitude que ‘representa’ oficialmente a vida. Podemos dizer ainda que não se deve confundir a vida social com uma de suas ‘formas’, qualquer que seja ela, e se a ordem, a distensão [ou ex-tensão] etc. caracterizam uma de suas modalidades, temporalmente a mais importante, a perda, o dispêndio, a morte etc. se inscrevem igualmente em sua dinâmica (Maffesoli, 1978, p. 51, tradução nossa).

As implicações da hipótese da saturação são múltiplas, e, para que possamos apreciá-las, é preciso que recorramos à comparação com outras teorias que propõem falar do tempo presente, como aquelas elaboradas por Ulrich Beck e Scott Lash. Se lembramos bem, Beck defende a ideia de que é o próprio “êxito” dos sistemas industriais capitalistas que concorre para sua “autoconfrontação”. A transição das transformações por ele delineada deve ser vista menos como uma crise do industrialismo capitalista do que como consequência direta de sua “vitória”, e é o próprio êxito da sociedade industrial que provoca a dissolução “dos contornos da sociedade industrial” (Beck, 2012, p. 12-13). Ora, se levamos em consideração as afirmações de Maffesoli, encontraremos um esquema muitíssimo similar a partir da noção de “saturação”.

Já em “A violência totalitária”, Maffesoli (1999) afirmaria que “o paradoxo do progresso reside no fato que a desconstrução do racionalismo será a obra do próprio racionalismo”. Eis aí a consequência direta do exacerbamento que representou a modernidade: assim como a “autoconfrontação” da “sociedade de risco” é produto do próprio “êxito” industrial, a saturação da matriz progressista, juntamente com a saturação da modernidade, são resultados inerentes de sua própria ação frenética.

Em segundo lugar, devemos salientar que Beck falava da “modernização reflexiva” como uma desincorporação seguida de uma reincorporação das formas sociais industriais por

outra modernidade, enquanto Lash (2012) dizia que “a ação é progressivamente libertada da estrutura”. Por um momento, esqueçamos das afirmações desses autores de que o processo pode ser interpretado como “uma nova reestruturação moderna”, ou que seu motor seja o processo de individualização. Aqui, o essencial é que *todos*, Lash, Beck e Maffesoli, concordam no primeiro passo da questão: *há uma desestruturação* em andamento. Nesse sentido, a hipótese maffesoliana não pode ser encarada como absurda ou propriamente lunática.

É a respeito do segundo passo que discordam: para Maffesoli, o Estado nascente não aponta para uma continuidade dos valores modernos, e sua estruturação se fundamenta em direção oposta ao que prevaleceu na modernidade; para os outros dois, e muitos outros, o que surge na ribalta é só e somente a continuidade de elementos essenciais da modernidade. Ainda, para Maffesoli, longe de ser o motor da transformação, o indivíduo se satura e se perde no campo mais vasto da estrutura orgiástica, seus valores não dizem mais respeito a um sujeito autônomo, mas heterônomo: “eu é um outro”.

Por fim, o verdadeiro motor da transformação não é o indivíduo, mas a “centralidade subterrânea”, a “socialidade”, “a potência societal”, e o seu resultado não é a formação de novas estruturas modernas, mas o ressurgimento do ideal comunitário.

Recebido em 26/05/2023  
Aprovado em 13/03/2024  
Publicado em 16/08/2024

### Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BALANDIER, Georges. *Sens et puissance: les dynamiques sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 2004.

BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2011.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura*; v.2. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2014.



DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

DURAND, Gilbert. *Introduction à la mythologie: mythes et sociétés*. Albin Michel, 1996.

LASH, Scott. A reflexividade e seus duplos: estrutura, estética, comunidade. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

MAFFESOLI, Michel. *La contemplation du monde: figures du style communautaire*. Paris: Éditions Grasset & Fasquelle, 1993.

MAFFESOLI, Michel. *Logique de la domination*. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

MAFFESOLI, Michel. PESSIN, Alain. *La violence fondatrice*. Paris: Éditions Du Champ Urbain, 1978.

MAFFESOLI, Michel. *La conquête du présent: por une sociologie de la vie quotidienne*. Paris: Desclée de Brouwer, 1998.

MAFFESOLI, Michel. *La violence totalitaire*. Paris: Desclée de Brouwer, 1999.

MAFFESOLI, Michel. *L'ombre de dionysos*. Paris: Librairie des Méridiens, 1985.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo retorna: formas elementares da pós modernidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento Comum: compêndio de sociologia compreensiva*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

MAFFESOLI, Michel. A pós-modernidade se orienta para “algo de anarquista”. *Em Questão*, vol. 19, núm. 2, julho-diciembre, 2013, pp. 11-19.

MARCUSE, Herbert. *Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975,

NEVES, Luiz Felipe Baêta. Tribalismo – Vida e teoria em Michel Maffesoli. In: *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. *A visão dionisíaca do mundo, e outros textos de juventude*. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

RÜDINGER, Francisco. *Civilização e barbárie na crítica da cultura contemporânea: leitura de Michel Maffesoli*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

WAIZBORT, Leopoldo. *As aventuras de Georg Simmel*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da FFLCH-USP/Editora 34, 2013.

## O jovem Lukács: um grito contra a alienação

*The young Lukács: a cry against alienation*

*El joven Lukács: un grito contra la alienación*

Rafael de Almeida Andrade<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0002-3291-2405

### Resumo

O presente artigo discute, ainda que de forma embrionária, aquilo que norteou a *práxis* de vida do filósofo húngaro György Lukács, a crítica da alienação. A recusa dos valores burgueses em sua rebeldia inicial está muito além de uma simples “caixinha” rotulada idealista, o jovem Lukács foi capaz de identificar uma crise cultural, social e ética na sociedade burguesa que, para além das rotulações, críticas e autocríticas, carrega um “fio condutor” de continuidade-descontinuidade que deve ser recuperado. A partir de uma leitura imanente da produção juvenil de Lukács e da revisão bibliográfica, nosso objetivo é demonstrar que entre 1904-1912 ele já apresentava em gênese o que desenvolverá em suas obras posteriores sobre o fenômeno da reificação e da alienação.

**Palavras-chave:** Jovem Lukács; alienação; reificação; crítica da cultura.

### Abstract

This article aims to discuss, albeit in an embryonic form, what guided the life praxis of the Hungarian philosopher György Lukács – the critique of alienation. The refusal of bourgeois values in their initial rebellion is far beyond a simple “little box” labeled idealist, the young Lukács was able to identify a cultural, social and ethical crisis in bourgeois society, which beyond labeling, criticism and self-criticism carries a continuity-discontinuity “conducting thread” that must be recovered. Our objective, based on an immanent reading of Lukács's youthful production and bibliographical review, is to demonstrate that between 1904-1912 Lukács already presents in genesis what he will develop in his later works on the phenomenon of reification and alienation.

**Keywords:** young Lukács; alienation; reification; critique of cultura.

### Resumen

Este artículo analiza, aunque de forma embrionaria, lo que guió la praxis de vida del filósofo húngaro György Lukács: la crítica de la alienación. El rechazo de los valores burgueses en su rebelión inicial va mucho más allá de una simple “cajita” tachada de idealista; el joven Lukács supo identificar una crisis cultural, social y ética en la sociedad burguesa que, más allá de las etiquetas, la crítica y la autocrítica, lleva un “hilo conductor” de continuidad-discontinuidad que es necesario recuperar. A partir de una lectura inmanente de la producción juvenil de Lukács y de la revisión bibliográfica, nuestro

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e integrante dos Grupos de Pesquisa “Cultura e Política do Mundo do Trabalho (CNPq)” e “Núcleo de Estudos de Ontologia Marxiana: Trabalho, Sociabilidade e Emancipação humana (NEOM/CNPq)”. E-mail: rafael.andrade@unesp.br.

objetivo es demostrar que entre 1904-1912 ya presentó en génesis lo que desarrollaría en sus trabajos posteriores sobre el fenómeno de la cosificación y la alienación.

**Palabras clave:** el joven Lukács; alienación; cosificación; crítica de la cultura.

## 1. Introdução

Esse texto é parte de minha pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unesp-Marília<sup>2</sup> e a proposta visa contribuir com o que ficou conhecido como “jovem” Lukács. Sob nossa perspectiva, a obra de Lukács carrega um “fio condutor” que deve ser recuperado a partir da categoria de *Aufhebung*, isto é, suprassunção, como bem salienta Mészáros (2013, p. 33), “a unidade entre continuidade e descontinuidade”.

Dessa maneira, o artigo objetiva reatar esse “fio condutor”, ou seja, demonstrar que a “ideia sintetizadora fundamental”, segundo Mészáros (2013, p. 33), é “a dramática tentativa de Lukács para *superar* a dualidade entre *Sollen* (Dever-ser) e *Sein* (Ser)” (Netto, 2013, p. 18). Com isso, o “fio condutor” da obra lukácsiana é a busca incansável pela unidade entre uma vida humana autêntica e a objetividade histórica (Netto, 2013).

De acordo com Justo (2020, p.12), quando se tem como objetivo traçar essa “linha” de continuidade-descontinuidade, analisando e identificando a “ideia sintetizadora fundamental”, estamos buscando “aquilo que é orgânico frente às rupturas sempre existentes na evolução intelectual de um pensador”. Para atingir nosso objetivo geral, trataremos, em específico, aquilo que norteou sua *práxis* teórico-política, a crítica da alienação e da reificação.

Assim, buscando esse “fio condutor” já é possível notar em gênese em seus escritos juvenis um impulso anticapitalista, e esse impulso tem, por exemplo, a alienação e a reificação como crítica implícita e ou explícita da dinâmica social capitalista. Ou seja, “a desumanização do humano, a transformação das relações humanas em relações entre coisas, entre objetos inertes” (Löwy; Sayre, 2015, p. 41).

É necessário destacar que a categoria da alienação desenvolvida por Marx nos “Manuscritos econômico-filosóficos” (1844), só apareceu ao público pela primeira vez em 1932, e foi nesse período que Lukács teve contato com os manuscritos originais durante seu exílio em Moscou. Foi o encontro com esse texto de Marx que proporcionou sua virada ontológica dos anos 1930. Obviamente, as categorias desenvolvidas por Marx na referida obra foram retomadas em diversas obras, inclusive no “O capital” (1867), como bem nos aponta Alcântara (2014) ao afirmar

<sup>2</sup> A pesquisa conta com o financiamento do programa “Unesp Presente – jovens talentos”, e está em processo de escrita.



que quando Marx “expressa precisas bases econômicas das alienações sob o capitalismo, no qual, entre outras coisas, explicita a satisfação do operário reduzida em suas funções biológico-reprodutivas e não como homem em sentido omnilateral” (Alcântara, 2014, p. 16-17).

Segundo Musto (2014), em 1923, no seu livro “História e Consciência de Classe” (HCC), Lukács foi capaz de antecipar esse debate sobre a alienação, que só viria a público em 1932 quando elaborou sobre o fenômeno da reificação. Já o processo de sedimentação e de maturação, que teve início em 1904, só teria sua síntese teórico-política na elaboração da “Estética” (1963) e em “Para uma Ontologia do Ser Social” (1968), que viria a ser conhecido como sua última fase, pois Lukács vem a falecer em 1971.

Ao longo de mais de seis décadas de trabalho, Lukács se esforçou de maneira rigorosa “para circunscrever a subjetividade do sujeito, para definir as condições de uma *unreduzierte Subjektivität* (uma subjetividade não reduzida e irreduzível) e, mais precisamente, de uma verdadeira *humanitas do homo humanus*” (Tertulian, 2001). Desde seus primeiros ensaios até sua adesão ao Partido Comunista (1918) e, conseqüentemente, ao marxismo, ele tentou a partir das mais variadas experiências intelectuais e objetivas procurar respostas ao modo de vida burguês e, de certa maneira, restituir “uma verdadeira subjetividade do sujeito” (Tertulian, 2001, p. 29).

Veja, Lukács transitou e absorveu das mais diferentes correntes filosóficas – Georg Simmel, Wilhelm Dilthey, Emil Lask, Ervin Szabó, Georges Sorel, Max Weber, Marx, Rosa Luxemburgo e Lenin –, mas manteve a estrutura geral do seu pensamento. A mudança do idealismo para o materialismo não implicou uma rejeição ou uma ruptura radical da ideia sintetizadora fundamental de seu pensamento.

As diferentes correntes que Lukács transitou são apenas influências, e como *influências*, exercem um papel de orientação como elemento constitutivo, elaborados e moldados a partir do núcleo central de seu pensamento, “suprassumidos – de seu princípio de seleção e síntese” (Mészáros, 2013, p. 34). Nessa relação dialética entre as ideias e as relações objetivas da realidade concreta, a realidade tem primazia sobre as influências intelectuais, ou seja, “ele não aprende nos livros as questões importantes de sua época, mas as vive, isto é, se for um homem significativo”, como é o caso de Lukács (Mészáros, 2013, p. 35).

A partir dessa constatação, é necessário salientar, como bem aponta Mészáros (2013, p. 34) “não estamos preocupados com a entidade psicológica atemporal – uma ficção metafísica –, mas com uma característica que só pode ser explicada em termos sócio-históricos concretos”, assim, a estrutura de pensamento de Lukács tem no seu núcleo “um comprometimento ontológico”, que tem em sua base um impulso moral, inseparável da sua existência particular em determinadas relações concretas (Mészáros, 2013). O desenvolvimento de Lukács carrega em

si uma “lógica interna” que a partir das mudanças históricas requerem do autor elaborações e reelaborações de respostas às demandas objetivas.

Em todos os diferentes estágios de seu percurso teórico-político, é evidente que Lukács foi motivado por questões práticas imediatas e sua reflexão se deu a partir das dinâmicas sociais e dos problemas concretos colocados na ordem do dia. Não é à toa que Lukács em seus escritos juvenis já constata a condição alienada da vida cotidiana na sociedade moderna capitalista.

Ainda que essa constatação seja incipiente, fragmentária e não sistematizada, pois, como mencionado anteriormente, Lukács só tomou conhecimento da formulação marxiana em 1930, porém, a partir da própria dinâmica social, isso é, da objetividade concreta, em especial a húngara, emergem para Lukács duas questões: a decadência e a hostilidade da sociedade burguesa contra a totalidade da cultura e, conseqüentemente, o processo de alienação e de reificação instaurados a partir da produção e reprodução da lógica burguesa.

O amplo e complexo processo de construção, consolidação e decadência da cultura centro-europeia, em especial aquelas ligadas ao Império Austro-Húngaro e a Alemanha, são o pano de fundo pelo qual se dá a formação daquilo que ficou conhecido como a “primeira fase” de formulação de Lukács, e é em torno desse processo cultural, social, político e econômico que ele desenvolve sua postura frente à objetividade concreta. O contexto histórico-cultural são as bases por onde as ideias se enraízam, e, naturalmente, a análise das formulações de Lukács deve ser precedida desses elementos – históricos, geográficos e culturais de uma Europa central imperialista, elementos cujas implicações para ele foram determinantes (Oldrini, 2017).

A realidade húngara petrificada na estrutura conservadora do dualismo e na aliança entre o latifúndio feudal e o capitalismo em processo tardio de desenvolvimento, somado a singular composição das minorias nacionais sob domínio húngaro, são a “paisagem” pela qual Lukács e a intelectualidade húngara encaram. Assim emerge um misto de impotência e tragédia que parece ser apenas possível transpor por um grito desesperado, exaurido de forças, na esperança de poder ser ouvido por aqueles que carregam a missão histórica de nos libertar.

Dessa maneira, “Lukács reconhece simultaneamente a necessidade e a impossibilidade da revolução” nesse período juvenil, como aponta Netto (1983, p. 15), porém isso não reflete em conformismo, mas em uma constante e intensa busca por objetividade. Lukács procurará a partir da sua não reconciliação com a realidade húngara alternativas para da crise da cultura e da sociedade burguesa.

## 2. O horizonte histórico-ideológico da elaboração do jovem Lukács

A princípio, é preciso expor quais os processos históricos e culturais em que Lukács estava envolvido naquele momento. Ou seja, entender a realidade em que Lukács estava submetido, bem como as elaborações e as respostas que estavam ao alcance do jovem autor. Nosso trabalho não visa nem um pré-julgamento de valor, nem uma separação rígida entre o jovem e o maduro Lukács. Pelo contrário, o trabalho que se segue é a tentativa de colocar o pensamento de Lukács enquanto processo de desenvolvimento, tendo como base o momento histórico concreto e suas obras.

São vastos os estudos marxistas, do processo de decadência e de crise – social e cultural – que se inicia na Europa após a tentativa revolucionária de 1848<sup>3</sup>, e o próprio Lukács<sup>4</sup> da maturidade estabelecerá a inflexão da burguesia pós 1848 como ponto nodal da modernidade capitalista. De fato, há uma relação entre o processo de decadência ideológica e a crise da cultura, e isso é perceptível a partir das correntes culturais dominantes em diferentes áreas, bem como é notável a mudança brusca de curso em relação às linhas anteriores a 1848 (Oldrini, 2017).

A burguesia pressionada pelas mudanças históricas entra em uma crise profunda com sua atitude revolucionária anterior. Cabe lembrar, que essa sociedade burguesa já havia completado seu aparecimento histórico, tanto economicamente quanto político-ideológica, sessenta anos antes de 1848. De 1789 a 1848, foram anos dominados por uma dupla revolução – a transformação industrial iniciada na Inglaterra e as transformações políticas confinadas na França (Hobsbawm, 2017), ambas responsáveis pelo triunfo dessa nova sociedade do “capitalismo liberal triunfante” (Hobsbawm, 2017, p. 22).

Essa decadência ideológica, denunciada já por Marx e Engels<sup>5</sup>, e que posteriormente foi absorvida por Lukács, é o período marcado pela tentativa de consolidação dos ideólogos burgueses em produzirem conhecimentos e que tem em seu núcleo a evasão da realidade concreta, de fato explicitas às intencionalidades de conservação do *status quo* da ordem burguesa do capital (Lara, 2013).

<sup>3</sup> Ver Coutinho, Carlos Nelson, 2010, p. 21-61.

<sup>4</sup> “Ao nível político-ideológico, Lukács reintroduziu, no pensamento marxista, a determinação precisa do fenômeno da *decadência ideológica* da burguesia, clarificando sua gênese, seu desenvolvimento necessário e suas consequências. Também lhe é creditada a revelação dos nexos contemporâneos entre reação política e ideologias irracionais, desvendando o fenômeno – próprio da etapa imperialista – que denominou *apologia indireta do capitalismo*. Ademais, foi ele quem, nos seus últimos dias, explicitou o socialismo como alternativa possível ao mundo manipulado do capitalismo tardio, alternativa de radicalidade democrática; visualizando o socialismo como *possibilidade objetiva*, Lukács restaurou, na ideologia do socialismo, a síntese de realismo antiutópico e esperança prometeica que caracterizou o projeto marxiano” (Netto, 2022, p. 16).

<sup>5</sup> Ver Marx, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

Já a teoria revolucionária burguesa, que se preocupava com a totalidade da vida, que tem seu último representante em Hegel (1770-1831) – é decomposta e substituída a partir da dissolução da herança do pensamento clássico, ou seja, os componentes objetivos da dialética da natureza, causalidade, movimento etc. são arrastados para interioridade da consciência, da psique, da intuição. E esse processo tem seus *pés* fincados na objetividade após a tomada do poder político pela burguesia e, concomitantemente, o processo de luta de classes em que o proletariado emerge como grande protagonista (Lara, 2013; Oldrini, 2017).

A Revolução de 1848 marca um “desvio” em que as vanguardas operárias e a *intelligentsia* percebem que seus interesses históricos são antagônicos à sociedade burguesa. Dessa forma, é a partir desse ano que emerge o proletariado organizado com suas vanguardas operárias e se coloca como sujeito histórico e revolucionário. Não é por acaso que o “Manifesto Comunista”<sup>6</sup> e a Revolução de 1848 são contemporâneos, ou seja, o panfleto de Marx e de Engels expressa o ponto de vista histórico e social o surgimento de um novo sujeito e de um novo projeto de sociedade.

No “Manifesto Comunista” Marx e Engels aponta esse rápido e intensivo processo de mudança social:

fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades conquistadas duramente, por uma única liberdade sem escrúpulos: a do comércio. Em outras palavras, em lugar da exploração dissimulada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou a exploração aberta, direta, despudorada e brutal (Marx; Engels, 2010, p.42).

Por sua vez, nos “Manuscritos econômico-filosóficos” (1844), Marx estabelece a relação entre propriedade privada e estranhamento no processo produtivo da sociedade burguesa, que produz o homem não somente como mercadoria humana, mas como um ser *desumanizado* (Marx, 2010). O desenvolvimento das forças produtivas e as condições da divisão do trabalho e da exploração do homem pelo próprio homem deram ao trabalho humano uma feição dolorosa, coercitiva, áspera e estranhada (Konder, 2009).

O processo de desenvolvimento capitalista engendra um tipo de relação social individualista, em que os indivíduos isolados são independentes para cumprir suas funções sociais e econômicas. Ou seja, as necessidades coletivas e individuais estão submetidas ao processo de acumulação capitalista (Lövy; Sayre, 2015; Lessa; Tonet, 2011). Dessa forma, “o capitalismo deu origem a indivíduos que perderam a noção da real dimensão genérica, social, das suas existências [...]”. Isto é, “ficando presos à mesquinha patifaria, ao estreito e pobre horizonte da acumulação do capital” (Lessa; Tonet, 2011, p. 79-80). O enriquecimento privado, o egoísmo

<sup>6</sup> Referência ao Manifesto do Partido Comunista escrito por Marx e Engels em fevereiro de 1848.

a busca por dinheiro tornam-se a razão que rege a vida individual, coletiva e genérica do homem (Lessa; Tonet, 2011).

Lukács vai se formar a partir desse contexto sócio-cultural, cujas forças objetivas são as relações de produção do processo de desenvolvimento econômico e da luta de classe que deles emergem. Assim dizendo, a formação de Lukács se dará a partir desse contexto de crise ocorrido no modo de vida, cuja centralidade da nossa análise estão no Império Austro-Húngaro e na Alemanha (bélica), como as bases sobre a quais serão desenvolvidas suas ideias. E é necessário nos concentrar sobre tal contexto, ainda que não esgotemos o assunto, para não reduzir o pensamento a um patamar de autonomia absoluta da realidade concreta (Costa, 2017).

Na Alemanha, por exemplo, o fracasso da cadeia, onde é mais evidente o processo de crise pelas próprias condições econômicas que ali se encontravam, principalmente pelo papel que a Prússia realizava em travar o desenvolvimento capitalista, é possível ver com mais nitidez a capitulação burguesa, o que Lenin denominou da *Via Prussiana* de desenvolvimento do capitalismo (Oldrini, 2017).

Por *Via Prussiana* entendemos como um modo não clássico, uma transição autoritária e não-democrática para a sociedade moderna. Isso significa que, de fato, a categoria elaborada<sup>7</sup> por Lênin é necessariamente um rearranjo político realizado pelo alto, excluído o debate da sociedade civil, que obrigatoriamente exclui as pautas dos setores populares (Rêgo, 1996). “Desse modo, os estados nacionais que daí emergiram carregam em suas entranhas os embriões da tirania” (Rêgo, 1996, p. 105).

O desenvolvimento alemão foi reiteradamente a negação das questões democrático-populares, e, no processo revolucionário de 1848, houve a concretização da capitulação burguesa que culminou na unificação alemã. A “modernidade” que adentrava acabava por confirmar o pacto de poder autoritário e excludente na Alemanha. Guilherme I e Bismarck iniciam um projeto bélico de fortalecimento militar, uma tentativa de incentivo comercial e uma espécie de mercado interno no norte alemão, diferentemente da França e da Inglaterra que estavam em acentuada ascensão industrial, bem como na corrida colonialista por diversas partes (Regô, 1996; Chacon, 1992).

Entre 1871 e 1914 houve um arranque no processo de industrialização, transformando a Alemanha em uma nação altamente industrializada, e de certa maneira as condições favoráveis criada pela unificação nacional – com a “unidade do mercado, abolição das barreiras econômicas etc.” (Löwy, 1998, p. 40). Como salienta Löwy (1998), o processo de industrialização

<sup>7</sup> Ver LENIN, Vladimir. *El programa agrario de la socialdemocracia en la primera Revolución Rusa*. 1908.

será rápido, intenso e brutal. Esse processo de industrialização atinge também áreas agrárias tradicionais, como Schleswig-Holstein, onde a produção dos pequenos camponeses será progressivamente substituída por uma agricultura capitalista, dissolvendo e destruindo as antigas estruturas sociais (Lowy, 1998, p. 40).

Até 1860, a produção alemã de aço, por exemplo, “engatinhava”, e estava atrás da França e ainda mais da Inglaterra. Já em 1910, a Alemanha produziu mais aço do que a França e a Inglaterra juntas, sendo esse arranque brutal o processo de desenvolvimento produtivo, passando de país atrasado e semifeudal a segunda maior potência industrial do mundo, atrás apenas dos Estados Unidos. Um dos pontos desse arranque é a introdução da Alemanha, mesmo tardiamente, no colonialismo, ao qual Bismarck definiu e formalizou o direito alemão a exploração e o estabelecimento de colônias na África (Lowy, 1998; Chacon, 1992).

Os progressos econômicos foram realizados sem uma revolução burguesa de fato, e a unidade nacional foi um “processo de prussialização da Alemanha, na qual tanto a burocracia aristocrática como todas as instituições destinadas a conservar intacta sua hegemonia política (o sistema eleitoral de três classes prussiano)” (Lukács, 2020, p. 54). Ou seja, o sufrágio universal se mantinha como mera fachada constitucional em uma aparência democrática (Lukács, 2020).

Como aponta Marx em “Crítica do Programa de Gotha”:

[...] um Estado que não é mais do que um despotismo militar com armação burocrática e blindagem policial, enfeitado de formas parlamentares, misturado com ingredientes feudais e, ao mesmo tempo, já influenciado pela burguesia; (Marx, 2012, p. 44).

Dessa maneira, a relação contraditória entre a economia e a política, não impediu o processo de desenvolvimento capitalista alemão, ou seja, “aqui se pode então compreender claramente a ‘via prussiana’ do desenvolvimento do capitalismo na Alemanha –, formou-se necessariamente uma ideologia capaz de defender no plano de pensamento essa contradição” (Lukács, 2020, p. 59). Assim, a Alemanha foi capaz de sustentar ideologicamente que o processo de desenvolvimento alemão era superior ao ocidente democrático, “abre-se assim facilmente o caminho ao imperialismo agressivo de Guilherme II<sup>8</sup> (1888-1918)”, e o início de uma corrida armamentista (Oldrini, 2017, p. 26).

Na Hungria “o compromisso” firmado em um Império dual em 1867, foi a resposta reacionária aos eventos revolucionários de 1848, e o país se reveste de uma autonomia, que de fato é apenas aparente, “vítima de uma solução hierárquica imposta pelo alto, que deixa em um estado de subordinação permanente” (Oldrini, 2017, p. 50). Sem dúvida, os eventos de 1848 e

<sup>8</sup> Após a morte de Guilherme I, Frederico III, seu único filho e herdeiro, assume o trono, porém, em decorrência de problemas de saúde, falece poucos dias após a sucessão. Por isso, Guilherme II, seu filho, torna-se rei.



a tentativa de independência húngara foram o estopim de uma especificidade histórica húngara – o capitalismo e a burguesia avançam de forma covarde, adaptando-se ao poder político e social da média e pequena nobreza (*gentry*), subjugando-se aos interesses que a nobreza exerce no controle do aparato administrativo e político de Estado (Oldrini, 2017).

O período marcado pelas agitações entre 1848 a 1870, dos movimentos revolucionários até as guerras interimperialistas, estabelece um redesenho da Europa que culminou na formação do Império Austro-Húngaro, e na consolidação da Itália e da Alemanha unificadas. O intensivo processo de desenvolvimento das forças produtivas logo proporcionará um longo período de paz, de mais de quatro décadas, ancorado no crescimento material, sobretudo na indústria moderna e no poder de consumo das camadas médias, excitadas pelo acesso a bens de consumo, conforto, prazeres, e em certa medida, por proporcionar um estilo de vida de sofisticação (Kontler, 2021). A *belle époque* mostrava seu rosto.

Não é de se estranhar que “o compromisso” gera necessariamente um tipo de cultura que direta ou indiretamente vão “a reboque da cultura centro-européia da era do imperialismo” (Oldrini, 2017, p. 51). De fato, o compromisso levou conseqüentemente a Hungria a gravitar em torno dos interesses da classe dominante e de um capitalismo semifeudal que segue aos ditames e aos mandos agressivos do imperialismo (Oldrini, 2017). Essa incapacidade de a burguesia impulsionar uma revolução burguesa clássica antiabsolutista e organizar uma sociedade liberal-burguesa tem bases socioeconômicas. Isso é, “a aliança desigual entre os latifundiários feudais e o capitalismo em vias de desenvolvimento para exploração comum dos operários e camponeses” (Lukács, 1971, p. 42 *apud* Löwy, 1998, p. 87).

Esse processo de “desenvolvimento desigual e combinado”, como aponta Löwy (1998), que entrelaça formas arcaicas e modernas, somados a uma fragmentação e a um atraso em comparação ao Ocidente, permeia o horizonte da cultura húngara. Isto é, não fornece um cenário conectivo, ancorados em princípios sólidos e coerentes como na sociedade burguesa ocidental (Oldrini, 2017).

A Hungria segue a reboque e passivamente aos interesses aristocráticos, absorvendo no campo da ciência e do pensamento a ideologia burguesa decadente que vem de fora, gerando, conseqüentemente, uma cultura atrasada e estagnada “ao nível oficial, no torpor do academicismo e do tradicionalismo mais trivial” (Oldrini, 2017, p. 51).

Löwy (1998), ao abordar sobre a característica conservadora da burguesia húngara, adverte que mais do que uma vontade de pertencer ao círculo aristocrático, o conservadorismo burguês é expresso pelo “[...] medo ‘de baixo’, o receio das ‘classes perigosas’” (Löwy, 1998, p. 89). Outrossim, o apoio aos setores conservadores “correspondia, em última análise, aos

interesses da classe burguesa, que prudentemente, preferia o *status quo* a toda aventura democrático-revolucionária que ameaçava colocar em perigo sua própria sobrevivência como classe” (Löwy, 1998, p. 90).

De fato, o movimento operário era quem poderia chamar para si o papel histórico que a burguesia não o fez, porém o movimento operário expresso pelo *Magyarországi Szocialdemokrata Part*<sup>9</sup> (MSZP), era intensamente reformista e exageradamente legalista (Löwy, 1998,). Isso é expresso em absoluto quando a direção do MSZP invocará o legado de Lassalle<sup>10</sup> para justificar um acordo com os Habsburgo. Ademais, entre 1905 e 1913, o partido exercerá o que for possível “[...] para frear, moderar e manter nos limites da ordem estabelecida o grande movimento de massa dos operários pelo direito ao voto” (Löwy, 1998, p. 91).

Dessa forma, Lukács se insere em uma tendência assumida por parte da *intelligentsia* húngara e alemã que tinha como núcleo a não identificação com a velha ordem feudal e não acreditavam na oposição liberal do progresso burguês ocidental. Lukács se inseria em um grupo de artistas e intelectuais que queriam transformar a cultura e a política húngara, junto a Béla Balázs, Endre Ady, OszkárJászi, Anna Lesznai, entre outros que participavam de forma ativa para romper com o modo de vida burguês aristocrático que Budapeste reproduzia de Viena. O clima da *belle époque* era a expressão da *miséria húngara* (Löwy, 1998; Silva, 2021; Netto, 1983).

Assim, Lukács está entre a completa repulsa à vida burguesa e a negação completa da sociedade húngara semifeudal; entre uma burguesia decadente e submissa à aristocracia e um operariado fragmentado a reboque de uma social-democracia reformista. Assim dizendo, essa *intelligentsia* radical “abandonada” não visualizava a possibilidade imediata de transformar essa revolta em ações objetivas, politicamente concretas, e que tornasse possível uma completa ruptura com as estruturas sociais conservadoras húngaras. A partir dessa constatação, isso é, da consolidação do ideário e o modo de vida burguês aristocrático, como bem aponta Justo (2017), seguindo a pergunta que norteou Lenin entre 1901-1902 “*Que fazer?*”<sup>11</sup>. Para o jovem Lukács isso se manifestou em um grito desesperado contra a alienação e a reificação da vida, uma busca incansável por uma mediação (busca da objetividade) capaz de transpor o horizonte burguês decadente.

<sup>9</sup>Em português, Partido Social-Democrata Húngaro.

<sup>10</sup> “Defesa unilateral do sufrágio universal, como exigência central” do processo de libertação proletária (Lukács, 2020, p. 61).

<sup>11</sup>Ver: LENIN, Vladimir. *Que fazer? Problemas candentes do nosso movimento*, 2015.

### 3. O jovem Lukács: crítica da cultura e da alienação

Seguindo a afirmação de Vedda (2015, p. 5, tradução nossa), é “razoável afirmar que a reflexão em torno da alienação atravessa toda a filosofia juvenil de Lukács”. Talvez, em 1918, em um primeiro momento, a adesão de Lukács ao Partido Comunista pode parecer uma decisão repentina, mas, ao analisar o processo de maturação teórico-política até sua adesão, entre recuos e avanços, mostra-se quase como um destino previsível, “o marxismo e o socialismo como problema e alternativa já existiam no horizonte espiritual de Lukács antes de 1918” (Markus, 1978, p. 77, tradução nossa).

Lukács sente o vazio da sociedade burguesa e de fato recusa todos os valores existentes da sociedade moderna capitalista, e tal postura é radical, sobretudo na sociedade húngara. Ele desprezava qualquer movimento artístico e sociopolítico que não tivesse o comprometimento de romper com a ordem social (Netto, 1983). Em “Pensamento Vivido”, um de seus últimos textos produzidos antes de falecer, Lukács expressa aquilo que caracterizava seu período juvenil; “vida burguesa: síntese da problemática da infância e juventude: vida plena de sentido é impossível no capitalismo; aspiração: tragédia [...]” (Lukács, 2017, p. 192).

O estilo de vida burguês-aristocrático que transpirava pelos poros de Budapeste, reproduzidos de Viena, capital do Império Austro-Húngaro, mostrava-se como a miséria húngara e o clima de belle époque se faziam sentir quase com a mesma intensidade que Viena (Netto, 1983). Entretanto, “os espíritos mais lúcidos percebiam que havia alguma coisa de podre no ar e viam na futilidade reinante um sinal de fim de festa” (Konder, 1980, p.19).

O ponto de partida da reflexão teórico-política de Lukács é como ele mesmo expressa, uma “recusa apaixonada da ordem existente na Hungria” (Lukács, 1969, p. 6 apud Löwy, 1998, p. 114). Segundo Netto (1983, p. 12), esta “recusa do jovem Lukács, porém, não encontrou a forma concreta pela qual conduziria à transformação das instituições sociais - não se viabilizou por meio da política”. Parece-nos equivocada essa afirmação, pois toda a atuação que Lukács se inseriu neste momento foi uma inserção política. Ora, Lukács sentiu o vazio dos valores éticos da classe burguesa, classe essa a qual ele pertencia<sup>12</sup>, e tentou de maneira sistemática buscar alternativas a esta ausência de valores (Infranca, 2022).

De fato, esse processo de desenvolvimento teórico-político e sua luta por alternativas para superação das contradições da sociedade burguesa é “uma luta ininterrupta para chegar a um diagnóstico conceitual exato dessas contradições, dessa ‘crise’, e assim poder identificar com a

<sup>12</sup> Filho de József Von Lukács, diretor do principal banco húngaro, e Adel Wertheime. Viviam em condições abastadas em um bairro budapestino chamado Lipótváros, habitado por uma burguesia recém-enriquecida, e cresceu em meio à “nata” intelectual húngara.

teoria as saídas ou pelo menos as normas de conduta para o confronto” (Márkús, 1978, p. 82, tradução nossa). Nesse processo de avanços e recuos, suas constatações parecem “flutuar” entre uma compreensão metafísica da cultura e uma compreensão histórica, e o que queremos dizer com isso é que algumas vezes parece que o jovem autor pensa o capitalismo e seus problemas como uma condição humana (metafísica); e por outras vezes, a partir das análises sociológicas, pensa a cultura moderna como uma crise gerada pela forma de sociabilidade do capital (histórica).

Lukács caracteriza seu tempo histórico como uma época de crise, mas não sabe se essa crise é o capitalismo (um momento historicamente determinado) ou uma tragédia (destino sem solução). Márkús (1978, p. 82, tradução nossa) também destaca essa questão, o que ele chama de “paralelismo”, dois procedimentos se entrelaçam, alternam de um ensaio a outro “de modo que sua clara separação ou oposição é, por assim dizer, apenas uma construção interpretativa”.

Dessa forma, o pensamento de Lukács não se aquieta por ser uma constante luta “ininterrupta do pensamento, que durante o período criativo inicial nunca atinge um ponto de quietude teórica [...] essa luta que caracteriza de maneira tão particular e específica todo o percurso do pensamento de Lukács” (Márkús, 1978, p. 83, tradução nossa). Cada obra ou ensaio carrega um experimento que ele leva até as últimas consequências e logo após em outro ele critica seu ponto de vista, porém, cabe pontuar, que as questões e “os problemas e a intenção subjacente permanecem claramente constante”. Isso é, a crítica da reificação e alienação da vida (Márkús, 1978).

Nesse percurso, a alma oscila desmesuradamente, ora atraída por abismos, ora “impelida a alturas ínvias”. No jovem Lukács, chama atenção o fato de que a descida é por vezes abrupta, uma queda, rumo ao abismo. O mesmo argumento pode ser dito das elevações que irrompem ao acaso e, lá de cima, prometem instaurar algo novo. O que a alma não consegue é permanecer em repouso (Silva, 2021, p. 22).

Sua primeira inserção política foi ainda como estudante da Universidade de Budapeste, entre os anos de 1904 e 1909, na criação da *Thalia Bühne* (Companhia Thália), um grupo que procurava popularizar a cultura por meio do teatro. Lukács “encontrou no teatro um instrumento de crescimento cultural e espiritual, sobretudo porque o teatro era um espetáculo de massa, ao contrário das artes figurativas que permaneceram relegadas às elites” (Infranca, 2022, p. 15). Ele traduz peças como “O pato selvagem”, de Henrik Ibsen, entre outras importantes – e a postura do jovem Lukács era em popularizar a arte no meio social húngaro, mas não qualquer arte, uma arte engajada que se aproxima do movimento do real.

Em “A propósito daquela certa nebulosidade” (1913)<sup>13</sup>, Lukács argumenta que “o desenvolvimento da cultura se expressa, em parte, no fato de que os problemas são deslocados

<sup>13</sup> Escrito pela primeira vez em 1910, na revista *Nyugat*, e reformulado em 1913 como prefácio do livro *Cultura Estética*.

para baixo, tornam-se democráticos” (Lukács, 2015, p. 182, tradução nossa). A cultura parte de um processo de democratização (*demokrtizálódásában*) em que a filosofia, a arte etc. devem ultrapassar a crença de que são esferas desconectadas da vida objetiva e que são esferas puras que não tem papel objetivo na vida cotidiana. Ou seja, elas atuam na atitude do sujeito perante o mundo, assim como são produtos desse mundo e dessa objetividade. Em vista disso, devem estar voltadas para questões objetivas e subjetivas da vida cotidiana, cotidianidade que se apresenta em crise, alienada e estranha ao sujeito (Lukács, 2015).

Ao fazer essa constatação, Lukács (2015, p. 180, tradução nossa) expressa sobre a responsabilidade social do filósofo<sup>14</sup>, a de romper com a alienação e com o estranhamento da vida cotidiana – “o pensamento filosófico não consiste em continuar o pensamento comum, mas [...] em romper com o pensamento comum, em algo qualitativamente diferente dele, algo ‘antinatural’”. Isto é, “mesmo as condições do pensamento filosófico só podem ser criadas com os maiores esforços, com a superação do pensamento cotidiano e dos hábitos cotidianos” (Lukács, 2015). Dessa maneira, a filosofia, a arte e a ciência têm como esforço romper o véu das estruturas sociais refletidas na consciência cotidiana, de ir além do pensamento reificado (Vedda, 2015).

No mesmo texto de 1913, Lukács argumenta que “muitas pessoas pensam de acordo com um esquema que se assemelha a forma de viver e de pensar de Platão e Kant; naturalmente, sem saber como e sem jamais haver lido nem compreendido esses autores” (Lukács, 2015, p. 182-3, tradução nossa). Veja, a questão que se coloca para Lukács é que o mundo moderno destruiu nossa capacidade de refletir acerca do que representa fazer parte do *gênero humano*, e esse é o ponto nodal, pois só a partir da identificação do que representa *ser*<sup>15</sup> *humano* é que podemos guiar nossas ações no mundo a partir de uma personalidade autônoma (ser-para-si).

Isto posto, neste mesmo ensaio de 1913, ele expressa sobre a questão do ser, “[...] a questão mais importante da filosofia é a questão do ser [...]” e complementa “uma nova filosofia só pode ser alcançada através da luta, e somente aqueles que obtiveram a faculdade da luta podem adquiri-la” (Lukács, 2015, p. 182-3, tradução nossa).

Dessa forma, Lukács antecipa questões importantes sobre a ideologia que será desenvolvida na “Ontologia”. Ou seja, o papel ontoprático da ideologia na resolução de problemas cotidianos, a relação entre o universal e o particular, isso é, na resolução de problemáticas cotidianas (particulares de indivíduos singulares) elas carregam em si a universalidade do

<sup>14</sup> Lukács retoma esse tema em meados de 1960 em “A responsabilidade social do filósofo”.

<sup>15</sup> Não é mero acaso que Lukács em sua maturidade viu a necessidade antes de escrever sobre a ética (problema que percorre toda sua vida), uma “Ontologia do ser social”.

patrimônio filosófico cultural como parte da sua essência genérica (humanidade) (Andrade; Kell, 2018; Vedda, 2015).

Por isso, já nesses primeiros escritos, Lukács estabelece uma questão que é e será de fundamental importância ao longo de todo seu percurso político-intelectual, que culminará na sua “Estética” (1963) e na “Ontologia do ser social” (1968) – a arte, a filosofia e a ciência são uma forma de conhecimento e como tal deve estar comprometida com a realidade. Na sua “Estética” da maturidade, Lukács (1966, p. 11, tradução nossa) diz que o “comportamento cotidiano do homem é o começo e o fim ao mesmo tempo de toda ação humana”, dessa cotidianidade se produzem formas superiores de recepção e reprodução:

a ciência e a arte se ‘diferenciam’, se constituem segundo seus propósitos específicos, alcançam sua forma pura nessa especificidade – que nasce das necessidades da vida social – e então, como resultado de seus efeitos, de sua influência na vida dos homens, ela reflui para a corrente da vida cotidiana. É, portanto, constantemente enriquecido com os resultados supremos do espírito humano, assimilando-os às suas necessidades práticas cotidianas e assim dando origem, como questões e como demandas, a novas ramificações das formas superiores de objetivação (Lukács, 1966, p.12, tradução nossa).

É a partir da cultura que podemos dar um sentido comum aos diferentes aspectos da vida cotidiana, mas não só, pois a *demokrtizálódásában* da cultura opera em assegurar a possibilidade de interpretar e avaliar os aspectos da nossa vida, ao mesmo tempo a formação de uma *Weltanschauung* (visão de mundo) prática que é capaz de criar uma totalidade dotada de sentido (Markús, 1978). O jovem Lukács, principalmente após a superação da sua ética trágica, sintetizada em a “Metafísica da tragédia” (1910), concebe o sujeito enquanto nós, como coletividade social (humanidade), que se encontra em crise – atomizada, cindida pelo modo de vida burguês. Ou seja, a cultura possibilita romper com o estranhamento, propor e criar uma relação para além da reificação.

Para o jovem Lukács, a edificação de uma cultura autêntica significa a possibilidade da unidade entre sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, “não no sentido de que entre um e outro, seus conflitos não existam, ou são colocados entre parênteses, mas no sentido de que esses conflitos possam ser identificados e resolvidos” (Markús, 1978, p. 82, tradução nossa). A luta na qual o jovem Lukács trava em seu período pré-marxista é uma batalha ininterrupta para conseguir compreender esse movimento, diagnosticar as contradições dessa crise e buscar saídas ou ao menos normas de conduta, uma postura ética perante esse mundo que se encontra em crise (Markús, 1978).

Em “História do desenvolvimento do drama moderno” (1911), é possível perceber a compreensão de Lukács sobre a sociedade burguesa na dissolução dos vínculos sociais que unem os homens entre si, aniquilando a cultura e colocando em seu lugar relações reificadas entre os homens,



assim como aventando as fontes e os conteúdos da solidão moderna, de uma objetividade e uma subjetividade estilhaçada do homem moderno (Patriota, 2010; Arato; Braines, 1986).

Diz Lukács em seu livro (1967, p. 119, tradução nossa):

a vida se faz dentro do perímetro e no ritmo ditado pela burguesia, e os problemas dessa classe se identificam com os problemas da vida ou, em outras palavras, a cultura atual é uma cultura burguesa. Evidentemente, o assunto não pode ser discutido em todos os seus aspectos aqui. A esse respeito, porém, gostaria de citar alguns exemplos, talvez os mais característicos, para esclarecer como são precisamente as formas econômicas de uma classe que dominam toda a vida.

E continua,

na sociedade moderna, a divisão do trabalho, vista do ponto de vista do indivíduo, tende, talvez por sua própria essência, a desvincular o trabalho das capacidades efetivas do trabalhador – sempre irracionais e, portanto, apenas quantitativamente calculáveis – e reduzidas a normas que estão localizadas fora da sua *personalidade* e não têm relação com ela. A tendência econômica fundamental do capitalismo também é do mesmo tipo: objetivação da produção, isto é, seu desprendimento da personalidade do produtor. [...] A relação entre o trabalho e o trabalhador continua a se afrouxar e a interação se enfraquece: uma parte cada vez menor da personalidade do trabalhador passa para o trabalho e, conseqüentemente, o trabalho também requer cada vez menos intervenção de que o faz. O trabalho adquire sua própria vida particular e objetiva diante da individualidade do indivíduo, de modo que este é forçado a se expressar em outro lugar e não naquilo que faz. Até mesmo a relação entre os indivíduos torna-se despersonalizadas. [...] o sistema burguês [...] está sob a bandeira da coisificação (Lukács, 1967, p. 122-3, tradução nossa, grifos próprios).

A colocação do jovem Lukács é explícita do processo de produção e de reprodução da sociedade burguesa, e como esse processo de consolidação de um modo de vida burguês engendrou em todos os âmbitos sociais um tipo de relação que reproduz o modo de produção capitalista. A estruturação da sociedade capitalista cria um tipo de “padronização” social de toda atividade, e de todo fenômeno vital do indivíduo que se dá a partir de uma contradição permanente – entre o processo de individualização extrema e o processo de uniformização social.

Ou seja, já nesse período, o jovem Lukács coloca em discussão que a contradição fundamental entre capital e trabalho e o processo de divisão do trabalho extrapolam o processo produtivo, por engendrar em todos os complexos sociais um tipo de relação desumanizada, reificada, em que o trabalhador, cindido no processo produtivo, não se reconhece no produto do seu trabalho e, conseqüentemente, não se reconhece enquanto ser genérico; enquanto ser humano. O processo de desenvolvimento capitalista orientado pela concorrência, na produção incessante de mercadoria e assentado na divisão do trabalho, tornou a objetivação humana “cada vez mais abstrata, cada vez mais independente da personalidade do indivíduo, cada vez mais estranha a ele próprio” (Márkus, 1978, p. 104, tradução nossa).

Ainda, o jovem Lukács foi capaz de colocar o problema da divisão do trabalho como ponto fundamental da alienação, pois, segundo Arato e Braines (1986), ele foi capaz de compreender que a alienação derivada da contradição fundamental entre capital e trabalho afetava outros âmbitos da vida social, por exemplo, na criação artística, indo além de Simmel, que caracterizava a obra de arte como “uma totalidade e uma unidade completa que com sua forma expressa a experiência interna de um sujeito único” (Arato; Braines, 1986, p. 40, tradução nossa).

Melhor dizendo, a criação artística para Simmel era uma antítese da alienação do trabalho, e Lukács, entretanto, vai por outro caminho, quando compreende o surgimento da alienação com o surgimento histórico do capitalismo e da dominação burguesa nas relações sociais, inclusive na cultura, em que a alienação se encontrava no processo artístico (Arato; Braines, 1986).

E em linha paralela a este processo, a concepção do mundo e da vida também muda: os homens estão cada vez mais inclinados absorver esses fenômenos como uma norma objetiva da vida, e não mais vê-los ligados ao fator humano (Lukács, 1967, p. 123, tradução nossa).

Segundo Vedda (2015), em “História do desenvolvimento do drama moderno”, Lukács afirma como determinadas obras de arte, que expressam aquilo que é essencial, deixando de lado as contingências, favorecem a aproximação das massas à produção artística, uma vez que as grandes obras são aquelas que ultrapassam suas próprias circunstâncias históricas, pois carregam em si um valor universal que ultrapassa a realidade empírica. Então, já se encontra em *gérmén* a essência da arte que “para além das circunstâncias contingentes em que foram gestadas, ganham expressão de ‘essência genérica’ da humanidade” (Vedda, 2015, p. 27, tradução nossa).

Na sociedade burguesa encontra-se o homem fragmentado em sua cotidianidade, e a arte é capaz de dar uma unidade, uma organicidade, criar um mundo homogêneo para além das contingências e pode “concentrar-se num único objeto: o destino dos homens” (Frederico, 2016, p. 40). Assim, a arte proporciona esse encontro com o gênero humano e seus dilemas, pois eleva o indivíduo para além da sua vida cotidiana, e, ao mesmo tempo, ele retorna enriquecido pela experiência que arte o proporcionou. Dessa maneira, a arte “tem um valor evocativo possibilitado pela ação sobre o núcleo social da personalidade humana” (Frederico, 2016, p. 40), na qual o indivíduo “pode confrontar suas limitadas experiências com aquelas que lhes foram apresentadas na obra literária” (Frederico, 2016, p. 40).

Por exemplo, em “A sociologia do Drama moderno” (1909)<sup>16</sup>, Arato e Braines (1986) destacam que Lukács esboça uma análise social e psicológica desse mundo reificado. Isso é, já aponta em gênese aquilo que desenvolverá em “História e Consciência de Classe”. Nesse texto,

---

<sup>16</sup> Foi publicado como Introdução da edição alemã do livro “História do desenvolvimento do drama moderno”, de 1914.

Lukács argumenta que o homem passa a “colidir” com algo que é independente dele, “um sistema hostil que ele sente como para sempre indiferente a ele” (Lukács, 1965, p. 151, tradução nossa). Ele também, a partir da sua análise sobre o drama, identifica uma distinção entre a forma clássica e o drama burguês, tomando o contraste das análises de Tönnies – da oposição entre cultura e civilização, demonstra a distinção entre “um mundo sustentado por um *ethos* coletivo, e outro em que os indivíduos convivem como átomos isolados dentro da sociedade civil” (Vedda, 2014 p. 62, tradução nossa).

O novo drama é, no entanto, o drama do individualismo e como uma força, uma intensidade e uma exclusividade que nenhum outro drama jamais teve. Na verdade, pode-se muito bem conceber uma perspectiva histórica do drama que veria nisso a mais profunda distinção entre o antigo e o novo; tal perspectiva colocaria o início de um novo drama no ponto onde o individualismo começa a tornar-se dramático...[...] é um drama de individualismo. [...] assim os problemas que este fato provoca são precisamente os problemas da vida; numa palavra, que a cultura hoje é a cultura burguesa (Lukács, 1965, p. 151-2, tradução nossa).

Interessante observar como já é possível ver no jovem Lukács uma análise para além da sociologia alemã, como bem observa Arato e Braines (1986, p. 37, tradução nossa), “Lukács estava, talvez não conscientemente introduzindo modificações nas sociologias da sociedade e da cultura burguesa de Simmel e Max Weber com uma perspectiva crítica e incipientemente marxista”. Ou seja, Lukács aponta que o novo modo de vida e essa nova consciência histórica aprofundada a partir da divisão do trabalho, instaura em outro patamar, a alienação:

se examinarmos até mesmo os aspectos externos e superficiais da vida moderna, ficaremos impressionados com o grau que ela se tornou uniforme, embora teoricamente tenha engendrado um individualismo extremo. Nossas roupas tornaram-se uniformes, assim como o sistema de comunicação; as diversas formas de emprego, do ponto de vista do trabalhador, tornaram-se cada vez mais semelhantes (burocracia, trabalho industrial mecanizado); a educação e as experiências da infância são cada vez mais semelhantes (o efeito e a influência crescente da vida na cidade grande); e assim por diante. Paralelamente a isso está a racionalização contínua da nossa vida. Talvez a essência da moderna divisão do trabalho, tal como vista pelos indivíduos, seja a procura de formas de tornar o trabalho independente das capacidades do trabalhador, as quais sempre irracionais, pois são apenas qualitativamente determináveis; para isso, o trabalho organizado segundo perspectivas de produção objetiva, suprapessoais e independentes do caráter do trabalhador. Isto é a tendência característica da economia capitalista. A produção torna-se mais objetiva e *liberta da personalidade do agente produtivo* (Lukács, 1965, p. 152-153, tradução nossa, grifos próprios).

De acordo com Arato e Braines (1986, p. 38-39, tradução nossa), os pontos de contato entre as análises de Lukács com os escritos de Marx sobre a alienação nos “Manuscritos econômico-filosóficos”, é surpreendente, e obviamente nesse período Lukács não enxergava as “possibilidades revolucionárias no processo de reificação e alienação do trabalho na sociedade capitalista”. Também, no período de produção do jovem Lukács, somente a realização de uma

cultura autêntica representava idealmente a possibilidade de “unidade da vida humana, a relação harmoniosa da subjetividade e da objetividade ou a expressão simbólica adequada que completa o ser humano feito da totalidade da vida” (Arato; Braines, 1986, p. 38-39).

Ainda para o jovem Lukács, a cultura é “a unidade da vida; força da unidade que eleva a vida, que a enriquece” (Lukács, 2015, p. 186, tradução nossa) e a edificação de uma verdadeira cultura é a possibilidade de alcançar uma vida autêntica; é a possibilidade de se reconhecer enquanto ser genérico, para além das relações reificadas, alienadas e estranhas ao sujeito. “A cultura tem algo que aponta para além do meramente individual (porque faz parte de sua essência ser patrimônio comum dos homens)” (Lukács, 2015, p. 188, tradução nossa).

Toda a cultura é a conquista da vida, a unificação violenta de todas as manifestações vitais [...], de modo que cada fragmento fortuito devemos vislumbrar a totalidade da vida; na sua maior profundidade, sempre a mesma. Na verdadeira cultura tudo se torna simbólico porque tudo é igualmente mera expressão da única coisa importante: a forma de reagir à vida, a forma como toda essência do homem se volta para a totalidade da vida (Lukács, 2015, p. 187, tradução nossa).

Dessa forma, para Lukács é inaceitável as conclusões de Simmel, na qual, em última instância, a cultura é trágica, já que a cultura é a forma que o indivíduo, ainda que lançado no isolamento, se aproximar enquanto ser genérico; enquanto ser humano. A edificação de uma cultura autêntica é a forma de romper essa “muralha”, e esse caos da realidade objetiva que o dilacera, o desumaniza, sendo a cultura a maneira de aproximar um ser humano a outro. A sociedade burguesa condenou o indivíduo a viver isoladamente desprovido de vínculo com a comunidade e a cultura é capaz de promover um *ethos* comunitário e restabelecer o indivíduo e a sociedade para além das relações alienadas e reificadas da vida burguesa.

### **Considerações finais**

Neste artigo, tratamos sobre a produção daquilo que ficou conhecido como “jovem Lukács”, sendo nosso intento destacar que o processo de desenvolvimento teórico-político de um autor da envergadura de György Lukács só pode ser compreendido dialeticamente. Ou seja, “a unidade entre continuidade e descontinuidade” (Mészáros, 2013, p. 33). O processo de desenvolvimento teórico-político de Lukács se deu por meio de diversas contradições e rupturas, e que, de fato, não impediram a continuidade de algumas questões essenciais (Netto, 1983). Dessa maneira, em seus largos traços, nosso artigo objetivou delinear aqueles elementos que aparecem em gênese na produção juvenil de Lukács, daquilo que será essencial para suas formulações futuras acerca da alienação e reificação.

Para além das adjetivações—“neokantiano”, “hegeliano”, “idealista” –, Lukács traz uma importante contribuição sobre as categorias da alienação e da reificação, que não podem ser ignoradas como parte essencial dessa unidade entre continuidade-descontinuidade do desenvolvimento posterior de Lukács, principalmente em suas obras máximas, “Para uma ontologia do ser social” (1968) e “Estética” (1963). Aqueles que ignoram esse fato, ao fazerem, “também ignoram implicitamente o fato de que o próprio Marx foi revolucionário muito antes de se tornar materialista e não deixou de sê-lo posteriormente” (Mészáros, 2013, p. 33, grifos próprios).

Dessa forma, por fim, nosso artigo visou contribuir com o despertar da “*organicidade* desse processo, sua causalidade íntima e seu valor *exemplar* enquanto história de um intelectual que, em sua evolução, sintetizou a história de seu século” (Tertulian, 2008, p. 26.). De certa maneira, a crítica da alienação e da reificação estão intimamente ligadas ao problema da cultura e da busca de uma vida autenticamente humana, e o jovem Lukács, já entre 1904-1912, apontava que somente a formação de uma *Weltanschauung* comunitária é capaz de superar o individualismo burguês. Assim, a formação de uma comunidade tem em seu núcleo um *ethos* coletivo estruturado por uma ética universal, uma ética contraposta à ética formal burguesa, e que Lukács não teve tempo de concluir (Vedda, 2014).

Recebido em 24/08/2023

Aprovado em 04/04/2024

Publicado em 16/08/2024

## Referências bibliográficas

ALCÂNTARA, Norma. *Lukács: Ontologia e Alienação*. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

ARATO, Andrew; BREINES, Paul. *El joven Lukács y los Orígenes del marxismo occidental*. México: Fondo de cultura econômica, 1986.

ANDRADE, Rafael de A; KELL, Renan A. Ideologia e classes sociais na Ontologia de György Lukács. *Revista Ideologando*, n.2, v.2, p. 110-129, 2018.

CHACON, Vamireh. *A questão Alemã*. São Paulo: Scipione, 1992.

CHASIN, José. A Via Colonial de Entificação do Capitalismo. *Marxists*, 1978. Disponível em: [www.marxists.org/portugues/chasin/1978/mes/via.htm](http://www.marxists.org/portugues/chasin/1978/mes/via.htm). Acesso em: 20dez.2023.

FREDERICO, Celso. *Ensaio sobre Marxismo e Cultura*. Rio de Janeiro: Mórula, 2016.

HOBBSAWM, Eric J. *A era do capital, 1848-1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

INFRANCA, Atonino. *György Lukács*. São Paulo: Editora Práxis, 2022.

JUSTO, Sandro de Mello. *György Lukács e a unidade de seu pensamento ético*. 2020. 281f. Tese (Doutorado em Serviço social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

JUSTO, Sandro de Mello. Arte e política no jovem Lukács: do anticapitalismo romântico à ética de Dostoiévski. In: *Anais do Colóquio Marx e o Marxismo 2017: de O Capital à Revolução de Outubro (1867 – 1917)*, 2017, Niterói. *Arte e política no jovem Lukács: do anticapitalismo romântico à ética de Dostoiévski* [...]. Niterói: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo (NIEP-Marx), 2017. Disponível em: <https://niepmarx.blog.br/anaismm2011-2019/>. Acesso em: 17 jan. 2024

KONDER, Leandro. *Lukács*. Porto Alegre: L&PM, 1980.

KONDER, Leandro. *Marxismo e alienação Contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KONTLER, László. *Uma história da Hungria*. São Paulo: Edusp, 2021.

LARA, Ricardo. Notas lukacsianas sobre a decadência ideológica da burguesia. *Revista Katálysis*, n.1, v. 16, p. 91-100, jan/jun. 2013.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LÖWY, Michael; SAYRE, Robert. *Revolta e Melancolia: o romantismo na contracorrente da modernidade*. São Paulo: Boitempo, 2015.

LÖWY, Michael. *A evolução política de Lukács: 1909-1929*. São Paulo: Cortez, 1998.

LUKÁCS, G. The Sociology of Modern Drama. *The Tulane Drama Review*, v. 9, n. 4, p. 146-170, 1965.

LUKÁCS, G. *Acerca de la pobreza de espíritu y otros escritos de juventud*. Buenos Aires: Gorla, 2015.

LUKÁCS, G. *Il dramma moderno*. Milão: Sugarcos e Edizione, 1967.

LUKÁCS, G. *Estética: La peculiaridad de lo estetico v1*. Barcelona e México: Ediciones Grijalbo, 1966.

LUKÁCS, G. *Pensamento vivido: Autobiografia em diálogo*. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

LUKÁCS, G. *A destruição da razão*. São Paulo: Instituto Lukács, 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *Crítica do programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.



MÁRKUS, György. L'anima e lavita. In: FEHÉR, Ferenc; HELLER, Ágnes; MÁRKUS, György; RADNÓTI, Alexander. *La scuoladibudapest: Sul giovane Lukács*. Florença: La nuovaItalia, 1978.

MÉSZÁROS, Istvan. *O conceito de dialética em Lukács*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MUSTO, Marcello. Revisitando a concepção de alienação em Marx. In: DEL ROIO, Marcos. *Marx e a dialética da sociedade civil*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2014.

NETTO, José. P. Lukács: Tempo e modo. *Lavra Palavra*, 19 de maio. de 2022. Disponível em: [www.lavrapalavra.com/2022/05/19/lukacs-tempo-e-modo](http://www.lavrapalavra.com/2022/05/19/lukacs-tempo-e-modo). Acesso em: 05 ago. 2022.

NETTO, José. P. *Georg Lukács: o guerreiro sem repouso*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

NETTO, José. P. Apresentação In MÉSZÁROS, Istvan. *O conceito de dialética em Lukács*. São Paulo: Boitempo, 2013. p.11-31.

OLDRINI, Guido. *György Lukács e os problemas do marxismo no século 20*. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

PATRIOTA, Rainer. *A relação sujeito-objeto na Estética de Georg Lukács: reformulação e desfecho de um projeto interrompido*. 2010. 284f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

RÊGO, Walquiria Leão. Questões Sobre a Noção de Via Prussiana. In: ANTUNES, R.; RÊGO, W. L. *Lukács: um Galileu no século XX*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1996. p. 104-125.

SILVA, Arlenice Almeida Da. *Estética da resistência: a autonomia da arte no jovem Lukács*. São Paulo: Boitempo, 2021.

SILVA, Daniel Neves. O que foi a Unificação Alemã?; *Brasil Escola*. Disponível em: [www.brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-foi-unificacao-alema.htm](http://www.brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-foi-unificacao-alema.htm).>. Acesso em 11 de setembro de 2023.

TERTULIAN, Nicolas. *Georg Lukács – Etapas de seu pensamento estético*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

TERTULIAN, Nicolas. As metamorfoses da filosofia marxista: a propósito de um texto inédito de Lukács. *Revista Crítica Marxista*, n.13, pp.29-44, 2001

VEDDA, Miguel. Estudio preliminar: Entre la metafísica y la historia. Sobre la trayectoria intelectual del joven Lukács In LUKÁCS, György. *Acerca de la pobreza de espíritu y otros escritos de juventud*. Buenos Aires: Gorla, 2015. p. 5-88.

VEDDA, Miguel. Comunidad y cultura em el joven Lukács: A propósito del “proyecto Dostoiévski In: COSTA, Gilmaisa; ALCÂNTARA, Norma. *Anuário 2014*. São Paulo: Instituto Lukács, 2014. p. 61-75.

## O transnacional como vetor da análise sociológica: um levantamento da presença da escala global na produção nacional recente

*The transnational as a vector of sociological analysis: a survey of the presence of the global scale in recent national production*

*Lo transnacional como vector de análisis sociológico: un levantamiento de la presencia de la escala global en la producción nacional reciente*

Weslei Estradiote Rodrigues<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0003-2566-7517

Marcello Giovanni Pocai Stella<sup>2</sup>

ORCID:0000-0003-2420-0392

### Resumo

Realizamos um levantamento extensivo da presença da dimensão transnacional na construção dos problemas e recortes em pesquisas sociológicas nas últimas décadas. Quer seja tratado como noção transversal e analítica, quer seja como mero atributo ou característica do objeto em questão, o levantamento aqui apresentado quantifica artigos (revistas nacionais de fator de impacto CAPES A1 e A2 para Sociologia) e teses e dissertações (Catálogo CAPES) que, de alguma forma, tenham considerado a dimensão transnacional dos fenômenos sociais na construção do enfoque entre o final dos anos 1990 e o início dos anos 2020, com especial atenção para os trabalhos relacionados com os temas da Sociologia da cultura. A intenção é realizar uma discussão sobre a relevância dessa escala de observação na agenda de pesquisa da disciplina, afinal, o fato de que determinadas práticas sociais são efetivadas por meio das fronteiras nacionais tem implicado de modo específico sobre as pesquisas em Ciências Sociais? Houve crescimento na presença e na relevância dessa esfera de análise nas pesquisas ao longo dos últimos anos? Bem como, houve alguma alteração significativa no interesse pelas implicações desse fator sobre os fenômenos analisados? Esse levantamento preliminar buscará ensaiar responder a essas questões e sugerir algumas interpretações.

**Palavras-chave:** transnacional; Sociologia da cultura; cientometria; escala analítica; transnacionalismo.

### Abstract

In this article, we carry out an extensive survey of the presence of the transnational dimension in the construction of problems and perspectives in sociological research in recent decades. Whether treated as a transversal and analytical notion, or as a mere

<sup>1</sup> Doutor em Sociologia pela USP, foi pesquisador visitante do Centro de Investigações e Estudos Sociais do Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL) e, desde 2016, é membro do Núcleo de Sociologia da Cultura da USP. E-mail: weslei.estradiote@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Sociologia pela USP e, desde 2016, é membro do Núcleo de Sociologia da Cultura da USP. E-mail: marcello.stella1@gmail.com.

attribute or characteristic of the object in question, the survey presented here quantifies articles (National impact factor CAPES A1 and A2 magazines for sociology) and theses, and dissertations (CAPES Catalog) that have somehow considered the transnational dimension of social phenomena in the construction of the approach between the late 1990s and the beginning of the 2020s, with special attention to works related to the themes of the sociology of culture. The intention is to carry out a discussion about the relevance of this observation scale in the discipline's research agenda. After all, has the fact that certain social practices are carried out across national borders specifically implicated social science research? Has there been a growth in the presence and relevance of this sphere of analysis in research over the past few years? Has there been any significant change in interest in the implications of this factor for the phenomena analyzed? This preliminary survey will try to answer these questions and suggest some interpretations.

**Keywords:** transnational; sociology of culture; scientometrics; analytical scale; transnationalism

### Resumen

En este artículo realizamos un extenso levantamiento por la presencia de la dimensión transnacional en la construcción de problemas y cortes en la investigación sociológica en las últimas décadas. Ya sea tratada como una noción transversal y analítica, ya sea como mero atributo o característica del objeto en cuestión, la investigación aquí presentada cuantifica artículos (revistas nacionales de factor de impacto CAPES A1 y A2 para sociología) y tesis y disertaciones (Catálogo CAPES) que han considerado de alguna manera la dimensión transnacional de los fenómenos sociales en la construcción del enfoque entre fines de la década de 1990 y principios de la de 2020, con especial atención a trabajos relacionados con temas de la sociología de la cultura. La intención es realizar una discusión sobre la relevancia de esta escala de observación en la agenda de investigación de la disciplina. Después de todo, ¿el hecho de que ciertas prácticas sociales se lleven a cabo a través de las fronteras nacionales ha implicado específicamente a la investigación en ciencias sociales? ¿Ha crecido la presencia y relevancia de este ámbito de análisis en la investigación en los últimos años? ¿Ha habido algún cambio significativo en el interés por las implicaciones de este factor sobre los fenómenos analizados? Este estudio preliminar intentará responder a estas preguntas y sugerir algunas interpretaciones.

**Palabras clave:** transnacional; sociología de la cultura; ciencia métrica; escala analítica; transnacionalismo

### 1. Introdução

Este trabalho tem como intuito apresentar e analisar os resultados obtidos a partir de um levantamento da presença da dimensão transnacional em publicações nas áreas das Ciências Sociais, com foco mais atento à Sociologia, nas últimas décadas. Rastreamos a presença dos termos “transnacional” e “transnacionalismo” em teses e dissertações desde meados da década

de 1990 até o início da década de 2020 (mais precisamente, até meados de 2021), bem como sua recorrência em artigos publicados nesse mesmo período em periódicos classificados com Qualis A1 e A2 pela CAPES no quadriênio de 2013-2016.

Seguindo esses critérios, foram identificados 141 trabalhos de mestrado ou doutorado e catalogados 186 artigos em periódicos nacionais que abordam a dimensão transnacional na pesquisa de modo central ou acessório, distribuídos em 33 periódicos analisados no total (dos quais 15 A1<sup>3</sup> e 18 A2<sup>4</sup>)<sup>5</sup>.

A amostra, portanto, perfaz um total com 328 publicações. Foram excluídos do escopo os periódicos nacionais que, apesar de terem qualificação A1 ou A2 para Sociologia, segundo a CAPES, são dirigidos preferencialmente a alguma Ciência Social Aplicada (Turismo, Administração, Direito etc.) ou a alguma área da saúde (Saúde Coletiva, Psicologia etc.). Também foram excluídos todos os periódicos listados com Qualis A1 e A2 para Sociologia na plataforma Sucupira, mesmo que dedicados às Ciências Sociais, mas que são associados a instituições estrangeiras e publicados prioritariamente em outros idiomas. Apesar disso, foram mantidos na conta os artigos publicados em língua estrangeira presentes nos periódicos nacionais escrutinados.

Sobre a amostra de teses e dissertações, adotamos o banco institucional da CAPES por considerá-lo suficientemente representativo da produção nacional. Desse modo, como não procedemos um levantamento em cada agência de fomento estadual, alguns trabalhos extremamente relevantes do período considerado podem ter ficado de fora da amostra<sup>6</sup>, sem prejuízo, no entanto, para os efeitos estatísticos pretendidos.

O levantamento realizado e a construção desse universo amostral tiveram como intuito principal avaliar a presença e a relevância da *dimensão transnacional* nas pesquisas em Ciências Sociais, sobretudo em Sociologia, na elaboração das perguntas que orientaram os trabalhos

---

<sup>3</sup> Que são: Tempo Social (USP), Sociologia e Antropologia (UFRJ), Cadernos CRH (UFBA), Metrópole (PUC-SP), Cadernos PAGU (Unicamp-SP), Civitas (PUC-RS), DADOS (UERJ), Educação e Sociedade (CEDES-Unicamp-SP), Horizontes Antropológicos (UFRGS), Lua Nova (CEDEC-SP), Mana (Museu Nacional-UFRJ), Revista Brasileira de Ciências Sociais (ANPOCS), Revista de Antropologia (USP), Sociedade e Estado (UnB) e Sociologias (UFRGS).

<sup>4</sup> Que são: Cadernos CEDES (SP), Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas (RJ), Ciências Sociais Unisinos (RS), Contemporânea (UFSCar), Dilemas (UFRJ), Educação e Realidade (UFRGS), Estudos Feministas (UFSC), Novos Estudos CEBRAP (SP), Opinião Pública (SP), Religião e Sociedade (ISER-RJ), Revista Brasileira de Educação (ANPEd), Revista Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP), Revista Brasileira de Política Internacional (UnB), Revista Brasileira de Sociologia (SBS), Revista de Economia e Sociologia Rural (SOBER), Revista de História (USP), Trans/Form/Ação (Unesp Marília) e Vibrant (ABA).

<sup>5</sup> É importante frisar que a Sociologia foi o filtro fundamental do recorte. Muito embora diversos dos periódicos escrutinados não sejam dedicados exclusivamente a ela, consideramos que são periódicos de impacto para a disciplina e que, mesmo que eventualmente alguns dos artigos contabilizados estejam mais próximos das abordagens de outras Ciências Sociais, ainda fazem um diálogo de fronteira relevante.

<sup>6</sup> Já no banco de teses e dissertações da CAPES, filtramos a partir da categoria “área de conhecimento” somente trabalhos listados em Sociologia. É importante destacar que trabalhos anteriores à criação das plataformas CAPES e Sucupira não possuem seus resumos listados, fazendo com que muitos sejam excluídos do levantamento, caso não tenham no título da tese ou dissertação as palavras “transnacional” ou suas derivações.

e na construção dos recortes e enquadramentos dos objetos, procurando, concomitantemente, identificar se houve qualquer variação tendencial (crescente ou decrescente) desse fator ao longo do período considerado.

Esse levantamento é motivado pela percepção de que, pelo menos desde o início dos anos 2000, cresce nas Ciências Sociais o debate concernente ao papel das fronteiras no desempenho das abordagens metodológicas e na própria forma de definir e conceber os objetos, processos e dinâmicas analisados. Claro que muito antes desse momento a questão das fronteiras (entre grupos e regiões) era um tópico candente e clássico.

No entanto, o fenômeno que queremos assinalar é o da emergência de uma certa agenda de pesquisas caracterizada pela consideração constante dos efeitos práticos das fronteiras (ou, mais propriamente, de práticas que as superpõem e atravessam regularmente) sobre a realização e os resultados das pesquisas. Acoplada à multiplicação de metodologias que buscam dar conta de fenômenos transnacionalizados, esperávamos encontrar nos dados um crescimento equivalente de pesquisas atentas a essa dimensão dos fenômenos.

Sem apontar com exatidão a origem da emergência dessa agenda<sup>7</sup>, é possível atrelá-la à intensificação de fenômenos associados aos processos de globalização e de mundialização, onde os trânsitos e os deslocamentos de agentes sociais (forçados ou não) se intensificaram, concomitantemente ao (e, em parte, em função do) incremento das tecnologias de comunicação e transporte. Cada vez mais tornou-se mais notório que os fluxos de ideias, pessoas, informações e objetos interpuseram questões que transformaram decisivamente as maneiras de olharmos para os fenômenos sociais e interpretá-los<sup>8</sup>.

No campo dos estudos migratórios, por exemplo, pesquisadoras e pesquisadores como Nina Glick-Schiller, Peggy Levitt e Andreas Wimmer<sup>9</sup> (Sapiro, 2020), desde meados da década de 1990 e, sobretudo, ao longo dos anos 2000, passaram a chamar a atenção para certas configurações migratórias que implicam em vinculações simultâneas dos agentes em dois ou mais

---

<sup>7</sup> A breve revisão bibliográfica do trecho a seguir não tem o intuito de fazer uma discussão conceitual e teórica aprofundada, uma vez que serve apenas para assinalar como a abordagem transnacional tem aparecido de modo consistente e variado em debates referenciais.

<sup>8</sup> Algo que está fora do alcance e das pretensões deste artigo, embora pareça promissor, é a possibilidade de analisar como a mobilidade acadêmica pode ter contribuído para a propagação dessa agenda no Brasil: convênios entre universidades, deslocamento de pesquisadores, trocas entre grupos de pesquisa, tudo isso, em alguma medida, pode ter impactado na emergência da construção de recortes transnacionais nas pesquisas em Sociologia no Brasil nas últimas décadas, tendo em vista o crescimento acentuado da internacionalização.

<sup>9</sup> Glick-Schiller (2004), Levitt (2001) e Wimmer (2002) formularam e mobilizaram o conceito crítico de “nacionalismo metodológico”, caracterizado como a tendência a adotar apriorística e irrefletidamente nas pesquisas sociais os Estados e suas fronteiras como unidades de análise. Argumentaram que, em inúmeros casos, os fenômenos e as práticas não coincidem com e nem são contidos pelas fronteiras estatais. Alternativamente, baseados no conceito cunhado por Pierre Bourdieu (2002), sugerem a ideia de possíveis “campos sociais transnacionais”.



Estados-Nação. Ou seja, atentaram para o fato de que as trajetórias migrantes não podem ser compreendidas sob uma perspectiva de rompimento completo do vínculo com os contextos sociais de origem, e que criam, assim, modalidades de engajamento continuado e reiterado, seja através de remessas de produtos e dinheiro, retornos periódicos ou redes de engajamento.

Em direção similar, mas de modo mais espaçado, certas sociologias e historiografias da cultura também encamparam um evidente interesse pelas dimensões transnacionais da pesquisa em Ciências Humanas. Por parte da história, Christophe Charle (2018), em diálogo também com autores das “histórias conectadas” (Subrahmanyam, 1997), “histórias cruzadas” (Werner; Zimmerman, 2003) e teóricos da “transferência cultural” (Espagne, 2012), analisou os aspectos da circulação transnacional de companhias, peças, atores e atrizes de teatro na Europa do século XVIII ao final do XIX, procurando entender se os sentidos dessa dinâmica circulatória poderiam revelar qualquer espécie de relação de poder e dominância cultural entre os países no período analisado. Perceba-se que, nessas abordagens, o Estado não desaparece, mas é reposicionado. Percebido como realidade histórica contingente, emerge como um fator na composição das relações de poder estabelecidas no plano das circulações internacionais dos agentes.

Também por parte dessa linhagem sociológica, já em 1999, Pascale Casanova, com um ferramental bastante singular, atentou para as dinâmicas de circulação literária entre a metade do século XIX e meados do XX ao sugerir, a partir de seus achados, a ideia de uma “República Mundial das Letras”, que supunha um sistema literário mundial integrado que tinha Paris como seu centro reconhecido. Além de Casanova, é importante mencionar ainda Gisèle Sapiro, que retomou a temática e sumarizou o debate perguntando: “o campo é nacional?”; já Joseph Jurt (2014) fez uma análise semelhante, ressaltando que o recurso ao transnacionalismo não deve ser feito como se ele constituísse por si mesmo uma escala analítica superior, figurativa ou concretamente. Ou seja, a própria dimensão transnacional é uma construção a ser feita pelo analista, que deve demonstrar sua pertinência a partir das características de seu objeto e de sua ancoragem sócio-histórica.

No Brasil, as discussões com esse enfoque ganham notoriedade a partir dos trabalhos sobre a mundialização, realizados e publicados no início da década de 1990 por Octávio Ianni (1992) e Renato Ortiz (1994)<sup>10</sup>, ambos da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) na época. Dali em diante, não só o assunto passa a ser um tópico relevante na agenda das Ciências

---

<sup>10</sup> Ortiz realiza suas reflexões em diálogo com autores dos estudos culturais, como Néstor Garcia-Canclini, que refletem criticamente a respeito das relações de poder implicadas nos efeitos globalizantes sobre as práticas culturais. Seus argumentos são elaborados em resposta a autores como Immanuel Wallerstein (ideia de “sistema-mundo”, inspirado nos escritos de Fernand Braudel) e Anthony Giddens.



Sociais, como a atenção para a dimensão transnacional em diversos tipos de fenômenos e objetos abordados pela Sociologia passou a ser tida como um caminho frutífero.

Também na Unicamp, nesse mesmo período, por meio da Antropologia das Migrações, Bela Feldman-Bianco (1992) ajudou a construir as discussões sobre o transnacional (em diálogo direto com Glick-Schiller) a partir de suas pesquisas sobre a comunidade imigrante portuguesa nos Estados Unidos da América. Anos depois, seu orientando, Igor José de Renó Machado (2002), renovou as abordagens ao enquadrar o fenômeno da imigração de brasileiros para Portugal de um ponto de vista êmico, discutindo fronteiras e mobilidades.

Desse modo, com esta pesquisa, buscamos avaliar a penetração e a incorporação da dimensão transnacional na Sociologia brasileira com uso de métodos cientométricos. Ou seja, adotamos as variações bibliométricas como indicadores sugestivos de transformações mais amplas do campo de produção de conhecimento abordado. Não se trata de um estudo exclusivamente qualitativo, mas que faz certo uso da quantificação para aprofundar a discussão e a análise qualitativa de mutações no campo da Sociologia. Ao desdobrar os dados, procuramos notar quando e como a preocupação com a escala transnacional dos fenômenos passou a integrar o debate nacional<sup>11</sup>.

## 2. O “transnacional” nas teses e dissertações, dos anos 1990 ao presente

Ao procurarmos pelos termos “transnacional” e “transnacionalismo” no Catálogo de teses e dissertações da CAPES, para a primeira entrada obtivemos sem nenhum filtro 1.301 resultados, enquanto a segunda gerou 116 saídas. Quando filtramos por área de conhecimento e só retivemos trabalhos categorizados na Sociologia, a soma de resultados para os dois termos se reduziu para 141. Mas, antes de esmiuçar a amostra, embora não seja o objetivo do presente trabalho realizar uma análise substancial das teses e dissertações levantadas, devemos ponderar, como faz Sapiro (2020), que as duas noções evocadas são termos que merecem ser contextualizados e historicizados, conforme a sua incidência em diferentes configurações sociais e políticas.

A autora chega a pensar a noção de transnacional como um operador axiológico, filiado a outros como “civilização”, “internacional”, “cosmopolitismo” etc. Para Sapiro, um operador axiológico confere a sistemas de oposições culturais seu “sentido”, isto é, seu significado e orientação espacial. Tais operadores são eficazes na medida em que se tornam capazes de

---

<sup>11</sup> Apesar de desejável, devido à ausência de espaço e ao escopo delimitado para este artigo, optamos por não avançar em leituras aprofundadas dos artigos e teses coligidos. Não se trata de um artigo de revisão sistemática. Esta tarefa de aprofundamento sobre os usos do aporte transnacional e as implicações teórico-metodológicas que ele impõe, deve ser matéria a ser focada em outros trabalhos. Encorajamos vivamente novas empreitadas, as quais podem e devem realizar análises detidas dos usos, articulações e formulações originais.

unificar simbolicamente sistemas de classificação, hierarquias de valor e ordens institucionais heterogêneas. Desse modo, os operadores, ao dar sentidos e unificar simbolicamente arranjos sociopolíticos, econômicos e culturais, se tornam eles mesmos protagonistas nas lutas e disputas e em processos de aumento ou diminuição de autoridade simbólica.

Segue que cada operador axiológico pode se revestir de um significado positivo ou negativo a depender do contexto e do grupo socioeconômico-político que o está utilizando em relação a outro grupo. O que já foi sugerido, corroborado ainda por Sapiro (2020), é que nos anos 1990 a noção de transnacional emerge como um operador axiológico positivo nas Ciências Sociais e nas humanidades, contra o nacionalismo metodológico e a favor de um reenquadramento de fronteiras geográficas e culturais, assim como um incentivo a repensar a estabilidade de certas escalas analíticas naturalizadas.

A essa positividade inicial observada nos estudos sobre imigração e depois na teoria dos campos, no caso brasileiro em análise, principalmente quando observamos os títulos e temas de teses e dissertações em Sociologia da cultura mais especificamente ( $n = 27$ ), notamos abordagens vinculadas a uma positividade e um olhar crítico e engajado sobre identidades, etnicidade, diásporas e cultura negra. Além disso, por ser uma área emergente e, assim, menos engessada em seus temas e institucionalização, notamos a presença de objetos de estudo dos mais variados na hierarquia simbólica de assuntos acadêmicos: juventude, ciganos, vinho e cerveja, música sertaneja e rap, artes plásticas, capoeira, jogos de videogame, editoras independentes etc.

Essa plasticidade da aplicação das noções de transnacional e transnacionalismo pode guardar relação com um segundo fenômeno. Para Sapiro (2019), é uma tendência corrente nas lutas simbólicas internacionais, que os países dominantes na economia mundial de bens simbólicos procurem amealhar pouco capital vinculado a teorias e a linguagens voltadas ao internacional, pois sua posição dominante no sistema garante que a mera acumulação de capital nacional mantenha sua dominação. Enquanto isso, países periféricos e, frequentemente suas frações de elite dominadas, recorrem à acumulação de capital ligada a linguagens e a teorias internacionais para se cacifar em relação aos dominantes e alçar nova posição.

Em outras palavras, sugerimos que o recurso a um enquadramento analítico que usa a noção de transnacional a partir do estudo de objetos que estão fora do topo da hierarquia de prestígio pode sinalizar, já de partida, a tentativa de legitimar tais objetos. Todavia, essa possibilidade de optar por um enquadramento trans(inter)nacional, como veremos, é desigualmente distribuída quando observamos os planos nacional e regional brasileiros.

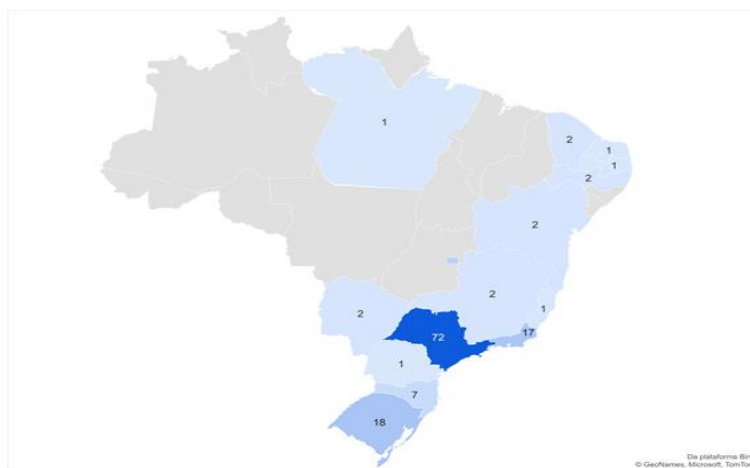
Além disso, não obrigatoriamente, mas frequentemente, pesquisas que se utilizam das noções de transnacional e transnacionalismo dependem da realização de estágios de pesquisa

no exterior, o que demanda uma categoria de financiamento específico e disponibilidade de tempo para visitas a arquivos estrangeiros, entrevistas aprofundadas, coleta de documentos e dados etc. Por fim, o conhecimento de mais de uma língua estrangeira por vezes é demandado e requisitado, o que pode significar um segundo óbice, de maneira que não estranha, por um lado, a forte presença de universidades públicas (federais e estaduais) dentre as que mais produziram teses e dissertações e têm acesso a bolsas sanduíches via agências federais e estaduais, e, por outro, a presença importante de universidades confessionais privadas, dada a morfologia social de seu público (a saber, normalmente jovens de classe média com acesso a viagens internacionais e domínio de um ou mais idiomas estrangeiros).

Partindo para as minúcias dos dados, temos de início que uma clivagem que parece menor do que as já indicadas é referente ao gênero de pesquisadores e pesquisadoras na amostra completa (n = 141): 52% foram produzidos por mulheres e o restante por homens. Já na Sociologia da cultura, a proporção se inverte de maneira um pouco mais evidente, temos 63% de homens para 37% de mulheres, indicando na área específica uma dominação masculina da produção.

Além disso, conforme já indicado, nos dois casos há uma importante disparidade regional de distribuição da produção, com dominância das regiões Sul e Sudeste entre as que mais geraram teses e dissertações no tema. Quando pensamos em todas as subáreas de Sociologia, temos o seguinte mapa:

Mapa 1 – Produção de teses e dissertações por UF (n = 141)



Fonte: elaboração própria com dados do levantamento realizado.

Como se pode notar, os 5 estados com maior produção são respectivamente: São Paulo - 72 (51%), Rio Grande do Sul - 18 (13%), Rio de Janeiro - 17 (12%), Distrito Federal - 12 (9%) e Santa Catarina - 7 (5%). Apenas 3 territórios perfazem mais de três quartos de toda a produção nacional no tema (76%).

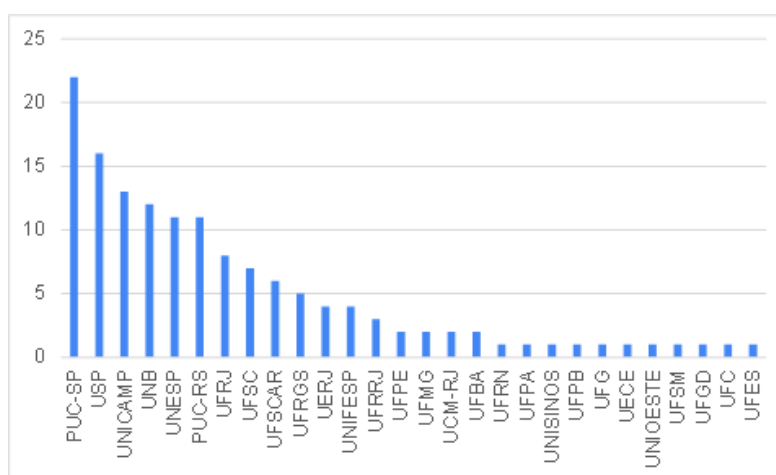
Em termos regionais, puxada pela soma da produção de Rio de Janeiro e São Paulo, a região Sudeste corresponde sozinha por 66% da produção brasileira, seguida pela região Sul, com 18%, Centro-Oeste, com 10%, Nordeste e Norte, respectivamente com 6% e 1%. Em Sociologia da cultura, a distribuição regional é praticamente a mesma, com uma queda significativa da presença do Rio Grande do Sul e da região Sul, por consequência no conjunto.

Mas, mais uma vez, São Paulo domina o panorama com 15 trabalhos (56% dos 27 apurados), seguido por Rio de Janeiro e Distrito Federal com 15% (4) e 11% (3), respectivamente. Em relação à Sociologia da cultura, o Sudeste aumenta sua hegemonia representando 74% (20) de toda a produção, seguido por Distrito Federal e Centro-Oeste, com 11% (3) para ambos e o Sul com 4% (1).

No que tange à distribuição de trabalhos por universidades, é possível notar o protagonismo das universidades confessionais privadas, as Pontifícias Universidades Católicas (PUC) de São Paulo e do Rio Grande do Sul, que somam mais de 30 teses e dissertações no tema, seguidas pelas principais universidades estaduais paulistas, Unicamp, Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual Paulista (Unesp), também com mais de 30 trabalhos quando somadas todas as suas produções.

Ainda, cabe um destaque para as universidades federais: primeiro para a Universidade de Brasília (UnB), depois Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instituições que geraram 5 ou mais teses e dissertações que se valem das noções de transnacional e transnacionalismo.

Gráfico 1 – - Produção de teses e dissertações por Universidades (n = 141)



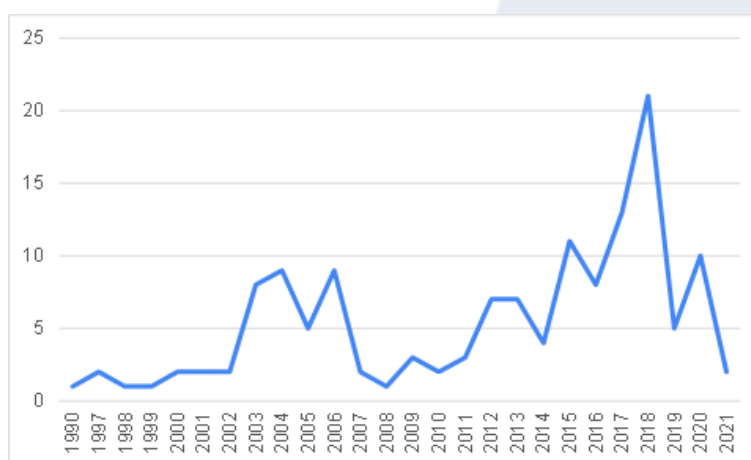
Fonte: elaboração própria com dados do levantamento realizado.

Ao atentarmos para as 27 pesquisas da área de Sociologia da cultura, os estabelecimentos privados confessionais cedem protagonismo às instituições públicas, e USP e Unesp passam para a primeira posição, com 4 trabalhos defendidos cada uma, seguidas por UnB, UFSCar e

UFRJ com 3 trabalhos cada, e a PUC-SP com 2. Somente esse grupo é responsável por três quartos (22 entre 27) da produção em Sociologia da cultura que se utiliza das noções em exame.

O restante das universidades com apenas um trabalho cada é composto por: Unicamp, UFSC, Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

**Gráfico 2** – Produção de teses e dissertações por ano de defesa (n = 141)



Fonte: elaboração própria com dados do levantamento realizado.

No que toca as defesas anuais de pesquisas que se utilizam do enquadramento transnacional, podemos distinguir dois picos principais: o menor ocorreu entre os anos de 2003 e 2006, quando foram defendidos pelo menos 5 trabalhos anuais ligados à temática. Nessa primeira fase há uma concentração de produções nas estaduais paulistas, principalmente USP e Unesp, e na PUC-SP. Os temas estão conectados às primeiras agendas da noção de transnacional, a saber, economia, política e movimentos sociais, imigração e relações internacionais.

Já no segundo pico de produção, que começou em 2012 e teve seu auge em 2018, manteve-se o protagonismo das instituições paulistas, desta vez incluindo as federais e dentre as confessionais católicas, e São Paulo perde hegemonia para o Rio Grande do Sul. Assim, vemos uma pulverização de produções por todo o país em estabelecimentos federais e estaduais.

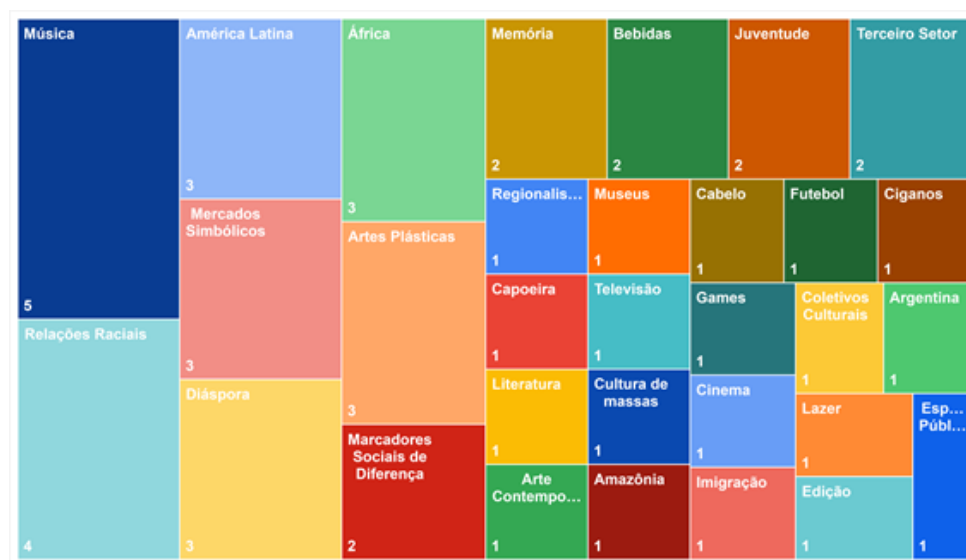
O mesmo movimento se dá em relação às temáticas e sociologias específicas, que passam a utilizar a noção como ferramenta heurística ou aporte para análises: aparecem trabalhos em Sociologia urbana, estudos de gênero, meio ambiente, violência, lazer, relações raciais, educação, religião, arte e cultura, e juventude. Todas essas agendas se somam às primeiras temáticas que permanecem hegemônicas e mais frequentes.

**Gráfico 3** – Teses e dissertações por até 3 das principais áreas temáticas que abrangem (n = 141)



Fonte: elaboração própria com dados do levantamento realizado.

**Gráfico 4** – Teses e dissertações em sociologia da cultura por até 2 principais objetos que abrangem (n = 27)



Fonte: elaboração própria com dados do levantamento realizado.

Como mencionado, a produção em Sociologia da cultura se encontra bastante dispersa. Ela viveu um pico de trabalhos defendidos entre 2018 e 2020, mas nas décadas de 2000 e 2010, respectivamente, gerou 10 e 12 pesquisas por decênio. Pesquisas tematizando música, relações raciais, América Latina e África, mercados simbólicos, diáspora e artes plásticas dominaram a



O transnacional como vetor da análise sociológica: um levantamento da presença da escala global na produção nacional recente

maioria do que foi feito, apontando para uma tendência do debate se acoplar a temas emergentes ou dominados na hierarquia de valores simbólicos da subárea (cf. Faria *et. al*, 2020)<sup>12</sup>.

Apesar de música e artes visuais (plásticas) estarem entre os 5 objetos mais publicados em artigos da área de Sociologia da cultura, notamos que a vasta maioria de temáticas e de objetos que se utilizam da noção de transnacional se encontra fora do topo da hierarquia encontrada por Faria, Couto e Rodrigues.

Quanto à orientação, temos que pesquisadores com mais de um trabalho orientado correspondem a 18 de um total de 98 orientadores registrados, e foram responsáveis pela orientação de 61 trabalhos dos 141 levantados.

**Gráfico 5** – Teses e dissertações por orientadores com 2 ou mais trabalhos orientados (n = 18)



Fonte: elaboração própria com dados do levantamento realizado.

Os professores com mais orientações e que parecem se dedicar há mais tempo à utilização do aporte transnacional em suas pesquisas são: Lúcio Flávio Rodrigues de Almeida, cientista social formado pela Unicamp, com mestrado e doutorado realizados na mesma universidade, ambos sob orientação de Décio Saes. Teve em seu doutorado intitulado “Estado-nação e

<sup>12</sup> Segundo levantamento dos autores em periódicos A1 e A2 entre 2008 e 2018, as cinco temáticas mais abordadas em Sociologia da cultura foram: em primeiro lugar, representações nas artes, seguida de políticas culturais, profissão artística, circulação da cultura e consumo cultural. Entre os cinco objetos mais abordados, do primeiro ao quinto temos: cinema, literatura, mídia de massa, música e artes visuais.

ideologia nacional” a porta de entrada para o uso da noção de transnacionalidade, como se pode notar pelas palavras-chave de sua tese que incluem a noção de “transnacionalização do capitalismo”. Lúcio se tornou professor da PUC-São Paulo na década de 1980 e de seu trabalho nesta universidade destacam-se temas como teorias e ideologias políticas, lutas sociais, capitalismo, estado e lutas de classes, nacionalismo, imperialismo e relações internacionais, enquadrados segundo uma ideia de crítica ao nacionalismo metodológico.

Em segundo lugar, temos a pesquisadora Teresa Cristina Schneider Marques com 9 trabalhos orientados. Historiadora e cientista social, realizou mestrado em História na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e doutorado em Ciência Política pela UFRGS, com passagem pelo Institut d'Études Politiques de Paris, tendo por objeto nas duas ocasiões a trajetória de exilados brasileiros durante a ditadura militar. Sua tese, intitulada “Militância política e solidariedades transnacionais: a trajetória política dos exilados brasileiros no Chile e na França (1968-1979)”, contém no título e em suas palavras-chave a noção de transnacional. Em 2014, continuou sua trajetória acadêmica na PUC do Rio Grande do Sul (PUCRS) e lá deu continuidade à agenda de pesquisa de sua tese, ampliando os temas de seu interesse para militância e ativismo transnacional, migrações internacionais, transições políticas e política comparada.

Por sua vez, Valter Roberto Silvério, o terceiro professor com mais trabalhos orientados, cinco no total, é também o que mais orientou pesquisas na subárea de Sociologia da cultura. Formado em Ciências Sociais e Políticas, realizou seu mestrado na mesma área pela Unesp e doutorado pela Unicamp. Seu percurso de formação acadêmica se desenrolou principalmente entre as décadas de 1980 e 1990, tornando-se docente na UFSCar em 2000. Ali, Silvério deu seguimento às suas pesquisas na área temática de relações raciais, se voltando para os estudos pós-coloniais e temas como transnacionalismo negro, diáspora africana, educação, ação afirmativa e afro-brasileiros.

Por fim, os dois outros docentes com mais de duas orientações que se utilizam da noção de transnacional e transnacionalismo são José Lindomar Coelho Albuquerque e Vera da Silva Telles. Albuquerque é formado em Ciências Sociais, realizou todo seu percurso da graduação ao doutorado na Universidade Federal do Ceará (UFC) e sua tese se intitula “Fronteiras em movimento e identidades nacionais: a imigração brasileira no Paraguai”. É docente na Unifesp desde 2006, onde deu continuidade a uma agenda de pesquisa ligada aos temas da imigração.

Em contrapartida, Telles tem graduação em Ciências Sociais na USP, onde também realizou seu mestrado em Ciência Política e doutorado em Sociologia. Sua tese se intitula “Cidadania inexistente: incivilidade e pobreza. Um estudo sobre trabalho e família na grande São Paulo”. Desde 1988 atua como docente na USP, onde gradualmente estabeleceu uma agenda

de pesquisas que realiza uma interface entre diferentes sociologias específicas, como a Sociologia urbana, da violência e da imigração.

À exceção desses(as) docentes supramencionados, a maioria dos orientadores(as) possui somente um ou dois trabalhos defendidos, sugerindo que poucos(as) docentes têm se dedicado sistematicamente à utilização das noções de transnacional e transnacionalismo, fazendo delas aparições episódicas em sua atividade acadêmica.

Vejamos os títulos das principais teses e dissertações em Sociologia da cultura apuradas em nosso levantamento a fim de retomarmos a ideia de que, nesta subárea, as noções de transnacional e transnacionalismo mostram-se como operadores axiológicos, que além de seu valor positivo vinculado à crítica ao nacionalismo metodológico, tal como apontado por Sapiro (2020), possuem uma segunda ordem de positivação em sua entrada no contexto brasileiro, a saber, a legitimação de objetos e temas de pesquisas emergentes posicionados na base da hierarquia de prestígio.

Quadro 1 - 27 teses e dissertações em Sociologia da Cultura

<b>Título Do Trabalho</b>	<b>Nome Do/Da Autor/Autora</b>
A Bricolagem e a Magia das Imagens em Movimento: o Transnacional no Cinema Moustapha Alassane	Cristina Dos Santos Ferreira
Juventudes Transfronteiriças: (Re)Existência Cultural e Transnacional de um Coletivo Angolano em São Paulo	Maria Claudia Santanna De Paiva
Juventude Imigrante: Estigma, Conflito e Circuito de Lazer na Cidade de São Paulo	Bruno Rafael De Matos Pires
Uma Nação à Paulista. Nacionalismo e Regionalismo em São Paulo (1916-1929)	Cássia Chrispiniano Adduci
Transações e Transições na Arte Contemporânea: Mediação e Geopolítica nas Bienais de São Paulo (1978-1983)	Talisson Melo De Souza
Outros Territórios da Cumbia: Consolidação da Cumbia Peruana como Gênero de Música Popular	Bibiana Soyaux De Almeida Rosa
O Espaço Público na Comunicação Local e Regional: a Televisão a Cabo	Zarcillo Rodrigues Barbosa
Black Pau: a Soul Music no Brasil nos Anos 1970	Carlos Eduardo Amaral De Paiva
Girafas e Bonsais: Editores “Independentes” na Argentina e no Brasil (1991-2015)	Jose De Souza Muniz Junior
O sentido da comunicação: o significado da inserção de Ongs em Redes Eletrônicas no Contexto da Cultura de Massa e das Organizações Institucionais	Samira Feldman Marzochi
Geração Playstation: Jogos de Futebol em Ambientes Virtuais e Jovens Brasileiros que torcem por Clubes Estrangeiros	Romero Jasku Bastos
Economia e Cultura da Cerveja: uma “Paixão Nacional” nos Fluxos do Mercado Global	Matheus Da Costa Lavinsky
Economia Global e a “Americanização” da Cultura Latino-Americana	João Migliori Neto
Comunicação e Movimento na Poética do Compositor Chico César: os Usos da Diáspora Africana na Música Negra no Brasil	Dener Santos Silvera
O Circuito-Cena E.Music de João Pessoa: Dinâmicas Locais de uma Cultura Jovem Global	Pedro Tadeu Faria D'allevedo
A Economia Simbólica da Cultura Popular Sertanejo-Nordestina	Elder Patrick Maia Alves
O Museu Escolar do Ceap: Reflexões Sobre a Prática Museal e a Relação entre Memória e História	Leonardo Borcioni

O Vinho na Era da Técnica e da Informação: um estudo sobre Brasil e Argentina	Miriam De Aguiar Barbosa
A Amazônia e o Pacífico em Euclides da Cunha: no centro da história?	Ieda Valquíria Magalhães Ramon
Holocausto, Memória e Identidade Social: a Experiência da Fundação Shoah	Katia Lerner
Cabelo importa: os Significados do Cabelo Crespo/Cacheado para Mulheres Negras que passaram pela transição capilar	Anita Maria Pequeno Soares
Brasileiros Nos Estados Unidos: Capoeira E Identidades Transnacionais	Daniel Granada Da Silva Ferreira
Transnacionalismo e etnicidade: a Construção Simbólica do Romanesthán (Nação Cigana)	Dimitri Fazito De Almeida Rezende
Corpo, Transnacionalismo Negro e as Políticas de Patrimonialização: as Práticas Expressivas Culturais Negras e o Circuito Afro-Diaspórico	Karina Almeida De Sousa
Antes Da República, sob o Olhar do Império: a Produção do Modo de Vida e Invenção de uma Territorialidade Diáspórica: o Caso Frutal/Uberaba (MG)	Jose Ricardo Marques Dos Santos
Diáspora africana: por uma Crítica Transnacional da Política Cultural Negra	Caue Gomes Flor
Modernos arcaísmos: arte e nação no Brasil e em Portugal no final do século XIX pelas obras dos pintores Almeida Júnior e José Malhoa	Weslei Estradiote Rodrigues

Fonte: elaboração própria com dados do levantamento realizado.

Como apontado, os títulos das teses e dissertações em Sociologia da cultura apontam para uma positivação de noções como crítica transnacional, transnacionalismo negro, transnacionalismo e etnicidade, identidades transnacionais, (re)existência cultural e transnacional. As palavras que se associam ao uso da noção de transnacional e transnacionalismo aproximam os termos de áreas temáticas, objetos e problemas sociais que os ampliam ao também alargar o próprio uso das noções para além das subáreas que emergiram, notadamente imigração, economia e política. Também vale ressaltar o protagonismo da América Latina e do continente africano como temas de intersecção, o que mostra por parte dos pesquisadores a busca por compreender e construir outras geografias e geopolíticas, para além da estadunidense e eurocêntrica<sup>13</sup>.

Embora para muitos(as) docentes a agenda de pesquisas que explora as noções em exame como eixos de pesquisa ainda esteja longe de ser constante, observa-se que no caso brasileiro, além da crítica original ao nacionalismo metodológico, há uma segunda camada de leitura que indica que os estudos transnacionais, sobretudo em Sociologia da cultura, se aco- plam a temas emergentes e em vias de legitimação, para os alçar na hierarquia de objetos e temas da subárea, via empréstimo de capital simbólico vinculado ao polo da ciência global. Todavia, este acesso é desigualmente distribuído no território nacional/regional, com concen- tração de teses e dissertações no Sul e Sudeste, dado que reforça a importância de uma percep- ção de que as diversas fronteiras, em suas diversas escalas, são sempre instáveis, estando em permanente disputa e tensão. Assim, se faz necessário nunca as naturalizar e sempre colocar em questão seus contextos sociopolíticos, econômicos e históricos a cada momento.

<sup>13</sup> É possível especular que esse crescimento seja derivado do fortalecimento das relações e trânsitos do sul global. A esse respeito, ver Cesarino (2014). Agradecemos ao parecerista pelo apontamento desta hipótese.

Por fim, muito embora não seja o objetivo e esteja fora do escopo do presente artigo, pode-se notar, a partir das teses e dissertações, bem como, das produções dos orientadores, que o recurso a noção de transnacional e transnacionalismo, no conjunto da produção identificada, realiza uma crítica à noção de globalização e a seu apanágio de um mundo que surgiria e se consolidaria borrando fronteiras e tornando livre de constrições a circulação de bens materiais e simbólicos, pessoas etc.

O que os pesquisadores(as) brasileiros identificam, ao contrário da tese *mainstream* da homogeneização globalizante, são pessoas e objetos em constante luta por formular e reformular sentidos e significados à medida que atravessam múltiplas fronteiras, e que muitas vezes, ao atravessá-las, acabam sendo barrados ou interpelados por outros arranjos fronteiriços (físicos ou simbólicos) inesperados.

### **3. O “transnacional” nos artigos de revistas brasileiras Qualis A para Sociologia, dos anos 1990 a 2021**

Por parte dos periódicos, o procedimento foi duplo. Em primeiro lugar, o filtro foi estabelecido na Plataforma Sucupira a partir da nota Qualis (2013-2016) atribuída a eles pela avaliação trienal da CAPES, disponível no momento do levantamento (2021-2022). A primeira etapa do procedimento listou todos os periódicos cadastrados na plataforma e classificados com nota A para trabalhos de Sociologia e, a partir dessa listagem, decidimos excluir os periódicos estrangeiros e aqueles cujas áreas disciplinares prioritárias não são pertinentes às Ciências Sociais. Esses critérios foram adotados com o intuito de produzir uma amostragem final mais apurada, prioritariamente composta por artigos de Sociologia, complementada por alguns das áreas correlatas mais próximas<sup>14</sup>.

A segunda etapa de levantamento foi feita com cada um dos 33 periódicos selecionados, acessando os acervos e as bases de dados de cada um. Nessa etapa encontramos algumas dificuldades, dado que não há uniformidade no modo adotado por cada revista para organizá-los e disponibilizá-los. Os acervos consultados nesse levantamento referem-se tão somente àqueles disponibilizados nas plataformas virtuais e de livre consulta. É possível, portanto, que periódicos mais antigos não tenham tido parte de seu acervo contabilizada em função de não estar digitalizada.

---

<sup>14</sup> Ou seja, foram aceitos na amostra artigos relacionados às outras duas componentes das Ciências Sociais: Antropologia e Ciência Política. Isso se deu porque boa parte das revistas selecionadas eram *multi* e transdisciplinares e, no caso das Ciências Sociais, é normalmente difícil delimitar e definir com precisão se um trabalho pertence a uma ou outra. Desse modo, para que não tivéssemos que selecionar com certa arbitrariedade o que era ou não Sociologia, todos os artigos pertencentes às revistas que atenderam os critérios anteriormente descritos foram considerados potencialmente válidos. De maneira similar, parte das teses e dissertações também são provenientes de programas de pós-graduação que não são exclusivamente de Sociologia.

A principal plataforma acessada para levantamento dos artigos foi a Scientific Electronic Library (SciELO), seguida pela Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc) e por sites e repositórios próprios, alimentados pelas próprias revistas consultadas. No caso dos periódicos que utilizam mais de uma base de dados, o levantamento foi feito em ambos e os resultados confrontados. Na maioria das vezes, os resultados coincidiram, mas mecanismos diferentes de buscas eventualmente produziram incongruências e os resultados foram, nesses casos, tomados como complementares. Em cada ferramenta de busca utilizamos o termo-chave “transnacional” devido ao seu potencial de tocar todos os resultados possíveis no escopo almejado: possui o prefixo “trans” e o radical “nacional”, o que contempla o conceito-chave buscado e seus derivados (“transnacionalismo”, “transnacionalidade” etc.).

Com esses critérios e procedimentos, foram tabulados 186 artigos em que o termo “transnacional” surge no título, no resumo, nas palavras-chave ou no corpo do texto (ou em mais de um desses locais), e todos foram inseridos em uma tabela e classificados quanto à área disciplinar e o campo temático nas Ciências Sociais. A partir dos dados brutos organizados, pudemos trabalhá-los segundo diversas espécies de critérios e marcadores.

O primeiro aspecto<sup>15</sup> a se destacar é a distribuição temporal da produção, que se inicia, perceptivelmente, na década de 1990, concomitantemente à emergência dos debates sobre o transnacional como escala de observação e perspectiva de análise. No Brasil, no entanto, os artigos desse período (e o debate em torno dessa escala de análise) são marcados pelo tema da globalização em seus variados aspectos.

Um dos modos mais evidentes pelos quais o debate acerca do transnacionalismo é elaborado no Brasil é a “teoria da dependência”<sup>16</sup>, representada na amostra com o texto de Octávio Ianni, “A racialização do mundo” (1996), que discute questões raciais e sobre nacionalismo relativas às migrações associadas às transformações no mundo do trabalho, ocasionadas pela globalização do capitalismo. Além desse artigo, temos apenas mais dois, ambos publicados na revista *Mana*, do Museu Nacional do Rio de Janeiro.

Não queremos com isso afirmar que o interesse por fenômenos transnacionais tenha nascido nos anos 1990, já que sua origem é um tanto indefinida. Esteve presente de modo difuso

---

<sup>15</sup> Também importa destacar a quase equânime distribuição de gênero na autoria dos artigos selecionados. Tal como nas teses, a relação de gênero pende ligeiramente para o masculino (52% dos autores e coautores). Sobre esse aspecto, devemos pontuar que as revistas especializadas em debates de gênero e feminismos foram determinantes na produção desse resultado, visto que a autoria é majoritariamente de mulheres. Os dois periódicos especializados (*Cadernos Pagu* e *Estudos Feministas*) forneceram 15% dos trabalhos de toda a amostra.

<sup>16</sup> Vale pontuar que o compêndio “The Transnational Studies Reader”, organizado por Sanjeev Khagram e Peggy Levitt em 2008, que visava dar um panorama da abrangência e das abordagens perpassadas pela perspectiva transnacional, situou a teoria da dependência como precursora do debate, incluindo um texto já clássico (1979) de Fernando Henrique e Enzo Faletto na primeira seção.

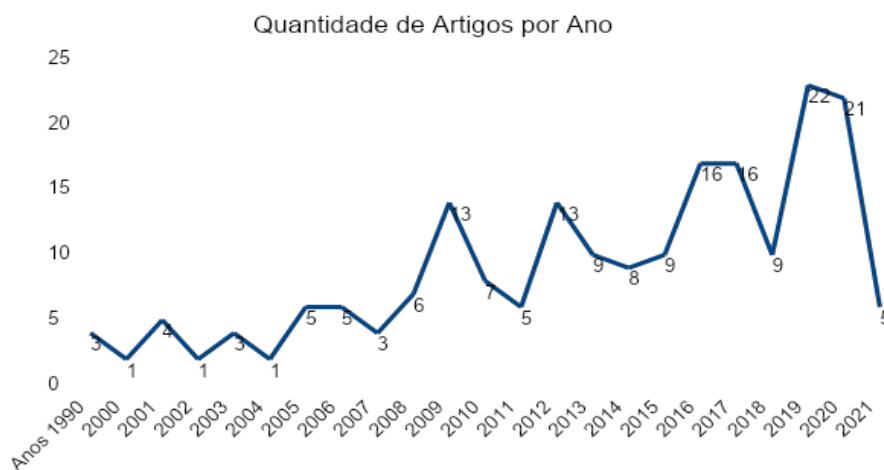


nas diversas teorias do sistema-mundo, nos teóricos da história global e, de modo abrangente, em toda historiografia que de algum modo posiciona o colonialismo no centro epistemológico de sua construção.

Em certa medida, toda a Sociologia histórica da expansão da modernidade e do capitalismo tem preocupações com a dimensão transnacional dos fenômenos que observa e analisa. Aqui, a questão a que chamamos atenção, no entanto, refere-se à emergência de uma atenção metodológica e de uma agenda de debates próprios, que buscam pensar os desafios que essa escala interpõe aos modos tradicionais de circunscrever a espacialidade dos fenômenos em pesquisa social.

Assim sendo, no universo amostral considerado, importa tecer considerações sobre a evolução da presença da noção e do enfoque transnacional ao longo do período recortado. E, a despeito de algumas oscilações, o que ficou perceptível foi o crescimento consistente da quantidade de artigos perpassados pela dimensão transnacional. Enquanto, como mencionado, ao longo dos anos 1990, foram contabilizados apenas 3 artigos nas bases digitais consultadas, nos anos 2000 já foram 42, com destaque para o final da década, quando o crescimento se torna explícito: 6 somente em 2008 e 13 em 2009.

Gráfico 6 – Evolução da quantidade de artigos por ano



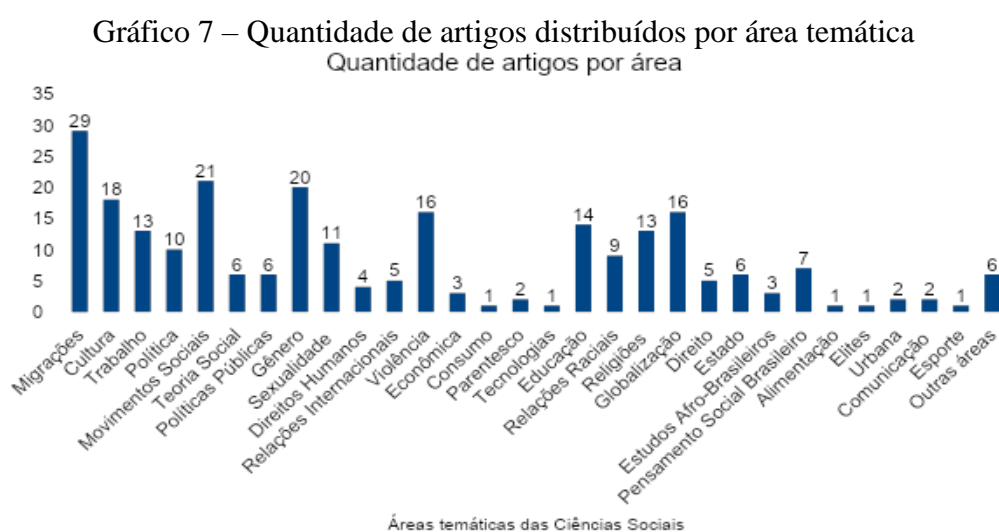
Fonte: elaboração própria com dados do levantamento realizado.

Ademais, como é possível visualizar no Gráfico 6, a década de 2010, muito embora tenha oscilado ao registrar alguns anos com baixíssima produção do assunto, acabou consolidando o patamar elevado do final da década anterior, sustentando uma média superior a 11 artigos por ano. Mais uma vez, na segunda metade da década, registrou-se um aumento considerável e notório. Tanto em 2016 quanto em 2017 anotam-se 16 artigos, e em 2019 atingiu-se o pico de 22 trabalhos publicados contendo de algum modo a perspectiva transnacional.

Por fim, na década de 2020 o novo patamar parece se manter, dado que em seu primeiro ano registraram-se 21 trabalhos; enquanto 2021 é um ponto fora da curva e não pode ser abordado tendencialmente. Os meros 5 trabalhos foram incluídos a título de registro e respondem à produção publicada até no máximo junho, quando o levantamento foi finalizado<sup>17</sup>.

Desse modo, podemos notar que o volume da produção de artigos que levam em conta a dimensão transnacional seguiu uma evolução muito similar ao de teses (cujo pico registrado foi no ano de 2018), com uma tendência de crescimento acentuado desde o final da década de 2010. Ao que tudo indica, a discussão iniciada nos anos 1990 nos estudos sobre migrações ganhou corpo e se generalizou, passando a ser paulatinamente incorporada em outras áreas. Desde então, a busca por modos de abordar fenômenos que implicam simultaneamente dois ou mais países tem ganhado força como agenda de debate metodológico.

O espraiamento do interesse pela dimensão transnacional dos fenômenos sociais torna-se evidente quando separamos os artigos segundo suas temáticas de interesse. Cada artigo, sobretudo com base na terminologia contida em seus resumos e suas palavras-chave, teve designadas uma ou duas áreas temáticas principais. Desse modo, foram listadas mais de trinta áreas da seguinte maneira:



Fonte: elaboração própria com dados do levantamento realizado.

Diferentemente dos resultados encontrados para as teses e dissertações, entre os artigos do levantamento a temática das migrações segue à frente das demais como aquela que mais mobilizou a dimensão transnacional na construção analítica das pesquisas. A seguir, as pesquisas sobre movimentos sociais e gênero registraram números consideráveis, acima de 20, e, na

<sup>17</sup> É importante considerar os possíveis efeitos negativos da pandemia da covid-19 sobre a produtividade desta temática em 2021.

sequência, cultura, violência, globalização e educação foram as grandes áreas temáticas de pesquisa que apresentaram resultados mais significativos.

Se considerarmos individualmente a evolução dessas principais temáticas, veremos que para áreas como migrações e globalização, a presença da noção segue curva similar à do gráfico geral, presente desde pelo menos o início dos anos 2000. Para áreas como a Sociologia da cultura, a presença da noção e da abordagem transnacional se concentra principalmente após meados da década de 2010.

Quanto à autoria considerada na amostra de artigos, vale destacar uma coincidência relevante: a pesquisadora e professora Teresa Cristina Schneider Marques, além de ser uma das que mais orientou teses e dissertações, também publicou 3 artigos aqui computados. Além dela, destacam-se Andrea Borges Leão (UFC), com 5 artigos, Edson Farias (UnB) e Carlos Benedito Martins (UnB), com quatro cada, e Livio Sansone da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com 3. No mais, são 20 pesquisadores e pesquisadoras com 2 artigos cada e os demais todos publicaram apenas um. É curioso notar que entre os 5 que mais publicaram artigos na amostra selecionada, 4 realizam pesquisas na área da cultura (Leão, Farias, Marques e Martins), dos quais 2 trabalham com Sociologia dos intelectuais<sup>18</sup>.

Detalhadamente, os artigos de algum modo relacionados à Sociologia da cultura representam cerca de 10% do universo amostral. Dos 18 trabalhos, 4 respondem à Sociologia da literatura e outros 4 à Sociologia dos intelectuais e pensamento social brasileiro. Os demais 10 artigos estão pulverizados entre sete áreas: Sociologia do patrimônio e da cultura popular, do consumo e da recepção e Sociologia das práticas editoriais e impressos são representados com 2 artigos cada. Já as Sociologias do cinema, das artes plásticas, da “indústria cultural” e dos arquivos e memória surgiram na amostra com apenas 1 artigo cada.

De modo geral, assim como nas teses, na maioria desses artigos, sobretudo quando se trata de Sociologia da cultura, a noção de transnacional é mais que apenas uma escala do enfoque, mas funciona como um “operador axiológico” (SAPIRO, 2020), unificando num mesmo sistema simbólico diferentes sistemas nacionais e destacando o plano em que se integram e se articulam. Dessa maneira, mobilizar a dimensão transnacional tem a virtude de explicitar os agentes que fomentam a constituição dos campos de práticas supranacionais e fazer pensar as

---

<sup>18</sup> Importante assinalar que nenhum deles atua nas regiões com maior número total de produções (Sudeste e Sul), o que pode apontar para uma transformação gradual dessa distribuição aqui percebida.

relações de poder implicadas nesse processo, atravessadas pelas histórias nacionais e questões inerentes ao colonialismo<sup>19</sup>.

### Considerações finais

O trabalho apresentou, por um lado, um levantamento quantitativo que apontou para a variação tendencial do interesse pela dimensão transnacional nas pesquisas em Ciências Sociais no Brasil desde os anos 1990 e, por outro, ofereceu subsídios para trabalhos futuros, sobretudo balanços temáticos. Tal como esperado, pudemos notar um crescimento da presença e da relevância da dimensão transnacional nos trabalhos da amostra.

Mais do que um simples levantamento bibliométrico, a proposta passou por extrair análises e conclusões dos dados que permitiram em alguma medida realizar uma análise do desenvolvimento da agenda de pesquisas, enquadramentos e recortes em Ciências Sociais, e em especial na Sociologia. Análises futuras de conteúdo desses trabalhos são possíveis desdobramentos que podem esmiuçar quanto cada área temática e campo disciplinar tem se integrado a essa agenda de pesquisa que é também, ela própria, transnacional.

No final das contas, acabou por ser também um tipo de levantamento preliminar que em diversos sentidos se aproximou de uma cientometria (HAYASHI, 2012; SILVA *et al.*, 2022). Ou seja, acabou por fornecer um vislumbre do campo da pesquisa sociológica (e diversas de suas clivagens) no que se refere à construção de aportes e de metodologias transnacionais nas últimas décadas. O levantamento quantitativo, as tabulações e os cruzamentos, respeitando sempre os mesmos filtros e critérios, foram importantes bases para uma análise crítica dos desdobramentos e das configurações da Sociologia brasileira, com alguma atenção dirigida para a Sociologia da cultura.

Assim sendo, vale destacar alguns apontamentos provisórios: em quase todos os trabalhos analisados, identificamos que a perspectiva transnacional tem como efeito a unificação analítica das práticas observadas sob as mesmas regras e lógicas. Esse tipo de enfoque é fundamental para a compreensão dos mecanismos da globalização e das dinâmicas contemporâneas (historicamente constituídas) de fluxos de pessoas, ideias e bens.

Por outro lado, é preciso pontuar que o uso crescente da escala transnacional na produção dos recortes não deve ser compreendido como uma espécie de “superação” do nacional enquanto atributo limitante. O transnacional não se constitui, portanto, na agenda de pesquisas,

---

<sup>19</sup> Quando tratamos de alguma prática cultural (no caso de Sapiro, a Literatura), podemos pensar em termos de “áreas linguísticas”, em que os países falantes de um idioma comumente são tributários simbolicamente dos “centros linguísticos”: em geral, as antigas metrópoles. No caso dos estudos migratórios, os fluxos observados são também carregados desses atributos históricos e, muitas das vezes, relacionados às tais “áreas linguísticas”.

em oposição ao nacional. Trata-se de uma forma de enquadrar os fenômenos, ou de posicionar o ângulo de observação, mas que é inegavelmente permeado pelo nacional como um atributo que acompanha agentes e instituições, e conforma inclusive as hierarquias e as relações de poder no espaço social em que elas se dão.

Nesse sentido, os crescentes esforços e interesses pela dimensão transnacional observados no campo das Ciências Sociais brasileiras, sobretudo da Sociologia, em suas mais diversas áreas, são evidentes. Especificamente sobre a Sociologia da cultura, tanto nas teses quanto nos artigos, fica nítida a relevância e o crescimento da abordagem de dinâmicas transnacionais na agenda de pesquisas ao longo do período analisado. Em parte, isso reflete uma preocupação crescente com metodologias que deem conta de compreender e abranger fenômenos integrados numa lógica mundializada. Sob outro prisma, indica a complexificação das análises e das explicações, que passaram a considerar de modo simultâneo múltiplos fatores, agentes, escalas, espacialidades e temporalidades. Ao lado dos estudos migratórios, da violência e sobre gênero, hoje, a Sociologia da cultura é um dos principais estandartes das abordagens transnacionais e do desenvolvimento de metodologias abrangentes, capazes de integrar e articular de uma só vez uma quantidade grande de espaços e agentes.

Recebido em 19/07/2023

Aprovado em 23/03/2024

Publicado em 16/08/2024

## Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. As condições sociais da circulação internacional das idéias. *Enfoques*, v. 1, n. 1, p. IV-XV, 2002. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/enfoques/article/view/12679/8870>. Acesso em: 09 set. 2021.

CASANOVA, Pascale. *A República Mundial das Letras*. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

CESARINO, Letícia. Antropologia multissituada e a questão da escala: reflexões com base no estudo da cooperação sul-sul brasileira. *Horizontes Antropológicos*, v. 20, n. 41, p. 19-50, jan. 2014.

CHARLE, Christophe. História e histórias: para além de nações, comparações e fronteiras. In: *Homo historicus: reflexões sobre a história, os historiadores e as ciências sociais*. Porto Alegre/Rio de Janeiro: EdUFRGS/Editora FGV, 2018, pp. 189-210.

ESPAGNE, Michel. La notion de transfert culturel, *Revue Sciences/Lettres* [En ligne], n°1, 2013.



FARIAS, Edson, COUTO, B. G. do; RODRIGUES, T. (2021). A Sociologia da Cultura no Brasil em artigos (2008–2018). *BIB - Revista Brasileira De Informação Bibliográfica Em Ciências Sociais*, (92), 1-36.

FELDMAN-BIANCO, Bela. Multiple Layers of Time and Space the construction of class ethnicity and nationalism among portuguese immigrants. In: GLICK SCHILLER, N. et. al. *Towards a Transnational Perspective on Migration. Race, class, ethnicity and nationalism reconsidered*. Nova Iorque: New York Academy of Sciences, 1992. pp.145-174

GLICK-SCHILLER, Nina. Transnationality. In: NUGENT, David and VINCENT, Joan (eds.). *A Companion to the Anthropology of Politics*. Blackwell Publishing Ltd., 2004, pp. 448-467.

HAYASHI, Maria C. P. I. Sociologia da ciência, bibliometria e cientometria: contribuições para a análise da produção científica. In: 4º Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação, Campinas. Anais [...]. Campinas: Unicamp, 2012.

IANNI, Octávio. *A Sociedade Global*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1992.

JURT, Joseph. *Naciones Literarias: una sociología historica del campo literario*. Córdoba: Eduvim, 2014.

KHAGRAM, Sanjeev e LEVITT, P. (Orgs.) *The Transnational Studies Reader: intersections and innovations*. Nova York: Routledge, 2008.

LEVITT, Peggy. Social Remittances: How Global Culture is Created Locally. In: *The Transnational Villagers*. Berkeley: University of California Press, 2001, pp. 54-69.

MACHADO, Igor J. R. Cárcere público: os estereótipos como prisão para os imigrantes brasileiros no Porto, Portugal. In: TEMÁTICAS. Unicamp, Campinas, v. 10, n.19/20, p. 120-152, 2002.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SAPIRO, Gisèle. A noção de campo de uma perspectiva transnacional: a teoria da diferenciação social sob o prisma da história global. *Plural*, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 233-265, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/159917>. Acesso em: 9 set. 2021.

SAPIRO, Gisèle. The Transnational Literary Field between (Inter)-nationalism and Cosmopolitanism. *Journal of World Literature*, Brill, 2020, 5 (4), pp.481-504. DOI: 10.1163/24056480-00504002.

SILVA, Lucas; SOUZA, Roney; LIMA, Jacob C. A cientometria na caracterização do campo da Sociologia no Brasil. Considerações metodológicas, *Revista Brasileira de Sociologia*. Vol 10, No. 25, maio/ago. 2022, p. 5-35.

SUBRAHMANYAN, Sanjay. Connected Histories: Notes towards a Reconfiguration of Early Modern Eurasia. *Modern Asian Studies*, Vol. 31, No. 3, Special Issue (jul. 1997), pp. 735-762.

WERNER, Michael e ZIMMERMANN, Bénédicte. Penser l'histoire croisée: entre empirie et réflexivité. In: *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, n° 1, 2003, p. 7-36.

WIMMER, Andreas; GLICK-SCHILLER, Nina. Methodological Nationalism and Beyond. Nation-State Building, Migration and the SocialSciences. *Global Networks*, n. 2-4, 2002.



## É hora de recontar os corpos: encruzilhada de enunciações subalternizadas, uma breve introdução ao problema da violência de Estado perpassado pelas questões de raça, classe e gênero no Brasil

*It's time to recount the bodies: Crossroads of subalternized enunciations, a brief introduction to the problem of State Violence permeated by issues of race, class and gender.*

*Es hora de contar los cuerpos: Encrucijada de enunciaciones subalternizadas, una breve introducción a la problemática de la Violencia de Estado permeada por cuestiones de raza, clase y género.*

Edergenio Negreiros Vieira<sup>1</sup>  
ORCID: 0000-0003-3818-1559

### Resumo

Nesse texto, procuramos desenvolver uma breve introdução acerca da questão do Estado brasileiro, situado numa categoria de Estado capitalista racial, no qual o problema da violência se insere no debate sobre a situação de superexploração da população economicamente ativa e inativa. O objetivo principal é promover uma discussão que vise articular a violência institucional, especialmente materializada nas forças de segurança auxiliares às forças armadas. Mobilizamos conceitos como Estado, superexploração, colonialismo, violência, raça, classe e gênero. Por sua vez, o percurso metodológico opta por uma abordagem teórica que se aproxima de uma análise crítica, a partir de autores(as) como Clovis Moura (1988), Jaime Osorio (2019), Lélia Gonzalez (2020), Frantz Fanon (2008; 1968), CLR James (2010), Racionais MC's (1997), Conceição Evaristo (2016), entre outros(as). Por fim, empreendemos uma análise bibliográfica, documental e de dados organizados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

**Palavras-chave:** violência; Estado; encruzilhada.

### Abstract

In this text, we seek to develop a brief introduction to the issue of the Brazilian State, located in a category of racial capitalist State, where the problem of violence is part of the debate on the situation of super-exploitation of the economically active and inactive population. The main objective is to promote a discussion that aims to articulate institutional violence, materialized especially in security forces auxiliary to the armed forces. We mobilize concepts such as the State, superexploitation, colonialism, violence, race, class and gender. The methodological path opts for a theoretical approach that is close to a critical analysis, based on authors such as Clovis Moura (1988), Jaime Osorio (2019) Lélia Gonzalez (2020) Frantz Fanon (2008), (1968), CLR

<sup>1</sup> Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias (2019-2021) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e curso de especialização *lato sensu* em História, Cultura Africana e Afro-brasileira e Educação das Relações Étnico-raciais (2021-2022) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Curso de Especialização em Linguagem e Educação Escolar (2017 – 2019) pela UEG e graduação em Letras (2010-2016) pela UEG. E-mails: edergeniovieira@yahoo.com / professoredergenio@gmail.com.

James (2010), Racionais MC's (1997), Conceição Evaristo (2016) among others. We undertook a bibliographic, documentary and data analysis organized by the Brazilian Public Security Forum.

**Keywords:** Violence; State; Crossroads.

## Resumen

En este texto, buscamos desarrollar una breve introducción a la cuestión del Estado brasileño, ubicado en una categoría de Estado capitalista racial, donde el problema de la violencia es parte del debate sobre la situación de superexplotación de los económicamente activos y población inactiva. El principal objetivo es promover una discusión que apunte a articular la violencia institucional, materializada especialmente en las fuerzas de seguridad auxiliares de las fuerzas armadas. Movilizamos conceptos como Estado, superexplotación, colonialismo, violencia, raza, clase y género. El camino metodológico opta por un abordaje teórico cercano al análisis crítico, basándose en autores como Clovis Moura (1988), Jaime Osorio (2019) Lélia González (2020) Frantz Fanon (2008), (1968), CLR James (2010), Racionais MC's (1997), Conceição Evaristo (2016), entre otros. Realizamos un análisis bibliográfico, documental y de datos organizado por el Foro Brasileño de Seguridad Pública.

**Palabras clave:** Violencia; Estado; Cruce.

## 1. Introdução

Idago olhou para ela de soslaio, pediu a benção e saiu. Nem desceu o morro. Vacilou, dançou. Minha mãe recebeu a notícia que ela já esperava. Foi lá acendeu uma vela perto do corpo. Uma fumacinha-menina dançava ao pé de Idago. Só ela, a fumacinha, a mãe e eu ali velamos o corpo de meu irmão. Um tapa, dois tapas, elefantes, patas pisam na gente. Escopetas, como facas afiadas, brincam tatuagens, cravam fendas na nossa tão esburacada vida, balas cortam e recortam o corpo da noite mais corpo um corpo tombou. Penso em Dorvi, apalpo o meu peito, barriga, pernas...estou de pé. Meu neném dorme. Ainda me resta e arrasto aquilo que sou (Evaristo, 2016, p.101).

O título desse artigo é longo, então, uma das primeiras tarefas dessa breve apresentação é explicar sobre o título do artigo, parafraseando Lélia Gonzalez no texto “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, parece que o primeiro aspecto a observar é o nome, o significante.

Ao falar dos sintagmas, fala-se dos temas que aqui serão descortinados e que constituem uma agenda de pesquisa que tem sido explorada numa análise de longa duração, corroborando com Lélia Gonzalez (1984, p. 223-244), “o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações”. Destacamos ainda que esse texto é um *continuum*, sendo, portanto, uma forma de amadurecer e sofisticar conceitos e categorias para uma interpretação do real e do simbólico de acordo com Clóvis Moura (2019, p. 57), “o negro como ser pensante e intelectual atuante articula uma ideologia na qual unem-se a ciência e a consciência”.

Ainda, vale dizer que a questão da violência é um tema que tem nos ocupado há muito tempo. Como exemplo, recomenda-se o texto “Interseccionalidades de raça, gênero, machismo e sexismo na literatura insurgente de Lima Barreto”, do Cadernos de Gênero e Diversidade da UFBA<sup>2</sup> (Negreiros, 2021); onde buscamos relacionar raça e gênero para interpretar algumas particularidades da formação social brasileira, levando em conta aspectos históricos, psíquicos, ideológicos e culturais do Brasil, a partir da leitura de duas obras do escritor Lima Barreto, “Recordações do Escrivão Isaías Caminha” (1995) e “Clara dos Anjos” (1948).

Naquele momento, abordamos uma leitura que refletia sobre a interseccionalidade, pensada a partir de autoras do pensamento feminista negro, como Ângela Davis, Kimberlé Crenshaw e Patrícia Hill Collins. Crenshaw (2004, p. 12) aponta que

a interseccionalidade dos termos ganha adequação para a realidade social brasileira: No caso do Brasil, o conceito adquire significado especial, pois as relações de gênero e raça, cada vez mais, são reconhecidas como estruturantes das desigualdades sociais. Uma compreensão desses processos que interrelacionam torna-se indispensável para uma melhor reflexão e atuação dos diversos segmentos da sociedade que buscam consolidar a democracia a partir da redução das desigualdades de gênero e raça.

O debate sobre raça e gênero tem cada vez mais chamado a atenção na conjuntura atual, pois essas duas dimensões representam conceitos analíticos incontornáveis para se pensar as relações sociais em países que têm o traço do colonialismo, como o Brasil. O presente texto continua problematizando raça e gênero, mas, dessa vez, acrescentamos a questão das classes, relacionando-a com o problema da violência de Estado, e optamos nesse ponto por falar de encruzilhadas, como aponta Clóvis Moura (2019, p. 58), “é nessa encruzilhada que os estudos sobre o negro brasileiro se situam”. Para tanto, abordaremos conceitos como colonialismo, violência de Estado e superexploração da força de trabalho.

O Ocidente capitalista, paradigma civilizatório que o sociólogo Ramón Grosfoguel (2008) nomeia de cristão, branco, heterossexual, patriarcal e militar, se impôs ao mundo com vistas a se constituir de forma hegemônica, asseverando sua força, especialmente por meio da disseminação do medo e da violência. Isso se deu no capitalismo racial brasileiro<sup>3</sup>, ao afirmar e reforçar privilégios de raça, classe, sexo, epistêmico, espiritual e de gênero. Esse *sistema-mundo* nos seus albores, e ainda hoje, é o lugar da barbárie, do extermínio, do vilipêndio, da destruição de toda uma diversidade de seres sociais e elementos da natureza no mundo colonizado.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38403/24076>. Acesso em: 05 abril de 2024.

<sup>3</sup> O conceito de *racial capitalism* é pensado aqui a partir da obra de Cedric Robinson (1983), “Black Marxism”, e três questões precisam ser colocadas quando se pensa essa teoria social crítica: um debate entre o centro e a periferia, uma discussão sobre o ativismo social e a academia e uma reflexão entre o termo capitalismo racial e a problemática mais ampla a que se refere.

É hora de recontar os corpos: encruzilhada de enunciações subalternizadas, uma breve introdução ao problema da violência de Estado perpassado pelas questões de raça, clas-se e gênero no Brasil.

As marcas da violência colonial estão presentes em inúmeros países latino-americanos e africanos, cindindo “os/as condenados/as da terra”, entretanto, não bastando a violência física, o colonialismo produziu e produz a violência psíquica desses indivíduos. Como bem diz Fanon (2008), não contente em escravizar nossos corpos, agora querem escravizar nossas mentes.

## 2. Sobre a raça e o gênero

O conceito de raça, assim como o de gênero, tem recebido uma especial atenção das Ciências Humanas e Sociais ao longo da história. O percurso, que trouxe esses elementos de análise até aqueles campos, passa pela superação do conceito de raça biológica, que, como aponta Munanga (2004), marca o nascimento moderno acerca do conceito. Ligado a ciências, como Zoologia e Botânica, essa abordagem, já no período da Idade Média, referia-se à linhagem e à descendência.

Por sua vez, o Iluminismo, no século XVIII, lega uma compreensão sobre raça na perspectiva de criar hierarquias entre os grupos humanos, tendo o branco europeu como referencial para os outros grupos humanos. Essa ideia é fundamental para o surgimento de concepções racistas que sustentaram o colonialismo europeu, e que mantiveram subjugados e subalternizados grupos não brancos (pretos e pardos), no caso brasileiro.

## 3. Indicadores para análise do problema da violência de Estado no Brasil

Utilizando dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) de 2023 e de outros estudos recentes sobre violência e vitimização no Brasil, demonstraremos como a violência é o elemento mais significativo para a consolidação da “sociedade desigual”.

De acordo com Mario Theodoro (2022, p. 277),

de fato, a violência é o mais evidente e poderoso mecanismo de expressão da sociedade desigual. E a letalidade policial contra negros, que vem aumentando a cada ano, conforme as informações do Atlas da violência, é um inequívoco índice do problema.

A violência que opera como mecanismo de controle demonstra que “oitenta tiros te lembram que existe pele alva e **pele alvo**”<sup>4</sup> (Emicida, grifo próprio). E os dados deixam claro que a bala não erra homens, jovens e pretos, que são os que mais morrem, e essa violência de Estado produz mortes violentas intencionais.

Tentaremos confirmar a hipótese de que ela também provoca o sofrimento psíquico, social e político das mulheres negras, que são as que ficam para chorar seus filhos,

---

<sup>4</sup> Pele alvo: a cor que a polícia apaga. A Rede de Observatórios da Segurança, atualmente composta por sete estados (Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e São Paulo), mostra que existem pessoas com a “pele alvo”, dados referentes a 2022, produzidos pelas polícias e obtidos via Lei de Acesso à Informação. Eles resultam de práticas cotidianas de agentes públicos, quase sempre naturalizadas, às vezes banalizadas e aplaudidas.

companheiros, sobrinhos e netos, e que cobram por justiça. Esse é o sujeito da nossa análise nesse momento, posteriormente esses sujeitos se transformarão em coautores.

#### 4. É também um problema de gênero

Tem também a questão do gênero, mas não de forma a-histórica e universal, e fala-se de gênero feminino com o marcador racial: mulheres negras. A história do gênero vem sendo contada, assim como a raça há muito tempo, e nesse trabalho utilizamos um referencial teórico que tem Lélia Gonzalez e outras intelectuais como as principais âncoras.

*Sou antigo na arte de nascer das cinzas, tanto quanto um bom motorista, é na arte de fazer baliza, eu tô na arte de fazer* (Djonga, 2019).

Conceição Evaristo destaca que “escrever é um ato de sangrar”, bem como, também compreendemos que escrever é um ato de nomear, problematizar, solucionar e elaborar o mundo ao nosso redor, e ao buscar nomear esse mundo, entendemos que é necessário nos enxergar no escrito. Assim, destacamos duas questões importantes para a organização do texto: a primeira, a divisão em atos. Esses “Atos” começarão com letras de músicas que guardam sentido com o que será debatido no tópico.

Buscamos uma escrita insurgente que segue a tradição de tessitura de texto nos moldes de Lélia Gonzalez, Grada Kilomba, Conceição Evaristo, bell hooks entre outras, evidenciando, conforme Jurema Werneck (2010) aponta, que “nossos passos vêm de longe”. Assim, o texto busca um sentido de conversa, de oralidade, mas com rigor científico que a academia exige, por isso trabalhamos com fontes e dados sendo estes interpretados numa perspectiva crítica radical.

A segunda, evidenciaremos que para uma melhor compreensão do texto, a opção pelo termo voz subalterna tem sentido. Buscamos um diálogo com a pesquisadora indiana Gayatri Chakravorty Spivak, na obra “Pode o Subalterno Falar?” (2010). Em linhas gerais, Spivak (2010) retoma o significante em Gramsci (2005), que relaciona subalterno ao conceito de “proletariado”, aquele(a) cuja voz não pode ser ouvida. De acordo com a autora, “subalterno” retrata:

as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados da representação política e leiga, e da possibilidade de ser tornarem membros plenos no estrato social dominantes (SPIVAK, 2010, p. 12).

Desse modo, a indiana questiona o lugar do(a) intelectual ao dizer que não será possível realizar atos de resistência em nome dos(as) subalternos(as) sem que esse movimento esteja relacionado com a enunciação hegemônica. Aqui, ela está problematizando algo importante: o/a intelectual, ao edificar um discurso de resistência, que advoga ao falar pelo(a) outro(a) e por meio dele(a),



está reproduzindo as estruturas de poder e de opressão, e no limite submetendo o(a) subalterno(a) ao silenciamento. Então, não estamos aqui falando do(a) outro(a), mas com o(a) outro(a).

*Eu pastorei a negra ovelha que vagou dispersa. Polinização pautada a conversa. Até que nos chamem de colonização reversa* (Emicida, 2019).

Há um debate nos círculos acadêmicos sobre o sentido dos termos anticoloniais e decoloniais, que trazem apontamentos importantes sobre a luta contra as opressões sociais. Porém, neste artigo objetivamos articular uma visão que seja antes de tudo *contracolonial*, como aponta Nego Bispo (2023).

Quando os europeus chegaram ao continente americano, deram ao lugar o nome de América, em referência explícita a um navegador chamado Américo Vespúcio. Esse contato entre grupos étnicos diferentes não resultou em cooperação e sim em exploração por parte do colonizador. Que se impôs sobretudo pela força da violência. C. R. L. James em “Os Jacobinos Negros” (2010) narra que Cristóvão Colombo pisou nas Américas, celebrou um culto cristão e saiu a caça de povos originários e das riquezas minerais, biológicas e simbólicas do Novo Mundo.

Nossa terra, a nossa querida terra, que era conhecida antes pelo belo nome de Pachamama, a grande mãe, nome belo, simbólico, mais sofisticado e bonito do que a louvação ao nome de uma pessoa que era antes de tudo um assassino de civilizações milenares. A Pachamama é aquela que possui o dom da purificação e da limpeza, além do poder de plantar no coração de todos o amor e o perdão, sendo assim, considerada como a que semeia a vida no mundo. De origem quíchua, a palavra Pachamama quer dizer Mãe Terra (em português, *pacha* significa “terra” e *mama*, “mãe”). A homenagem à essa divindade indígena costuma acontecer em regiões andinas da Bolívia, norte do Chile, Peru e (quem diria) até na Argentina.

O pensamento moderno, advindo do continente europeu e inaugurado em grande medida por Descartes, se baseia na razão. E o eurocentrismo, que coloca a Europa como elemento central na constituição da sociedade moderna, sendo a partir dessa visão a protagonista da história de toda humanidade, apresentou uma contribuição significativa para a Teoria Social, não se quer aqui negar isso.

Nesse sentido, três nomes se destacam: Émile Durkheim (2007), que defendeu que existe uma solidariedade funcional, se opondo a uma tendência contrária que estrangula o tecido social, criando anomias; Max Weber (2000), que defendia que a chamada racionalidade instrumental diminuía o espaço de liberdade do indivíduo; e Karl Marx (2013), que apesar de não ter tido uma carreira acadêmica propriamente dita, e nem é um sociólogo de formação, legou uma compreensão de mundo a partir do estudo e da crítica ao modo de produção capitalista, que desumaniza o ser social. Ele, de forma utópica, imaginava que uma vez superada essa condição



É hora de recontar os corpos: encruzilhada de enunciações subalternizadas, uma breve introdução ao problema da violência de Estado perpassado pelas questões de raça, clas-se e gênero no Brasil.

de exploração, a partir da tomada de consciência e da luta de classes, abrir-se-ia caminhos para a emancipação humana.

## 5. Marx nas margens<sup>5</sup>

A luta anticolonial tem sido uma marca de diversos movimentos emancipatórios ao redor do mundo. Seja no continente africano, seja na América Latina ou na Ásia, o que se observa ao longo dos anos são as rebeliões, os motins e as lutas de libertação nacional. Foi assim no Haiti, como aponta C. R. L. James (2010), e na Argélia, na Angola e no Brasil.

Essas lutas de resistência desmistificam o caráter passivo do processo de colonização, enunciado em certa medida por alguns setores da intelectualidade brasileira. Observamos que na configuração social do Estado brasileiro, esse ordenamento jurídico que já dizimava corpos mesmo antes de sua independência e que que Moura (2019) nomeia como sendo um Estado escravista monárquico/constitucional, antes da Constituição da República praticou a violência como elemento civilizador. Haja vista, os 388 anos de escravização, “no final da escravidão, vários assassinatos foram cometidos pela polícia, o que não intimidou os ‘escravos’ (Moura, 2003, p. 83, aspas próprias)”. Nesse cenário, o Estado escravista monárquico/constitucional de ontem se atualizou num Estado republicano, que não abandonou a violência como elemento central de sua constituição.

Os Estados gerados a partir da colonização europeia se constituíram por meio da violência, sendo que essa é o átomo para a constituição desse Estado. Como afirma Osorio (2019, p. 17):

o Estado é muito mais do que dominação de classes. Mas é essencialmente dominação de classes. O Estado é muito mais do que a condensação de relações de poder, mas é fundamentalmente a principal condensação das relações de poder. O Estado é mais do que as relações que conformam uma comunidade, mas é essencialmente uma comunidade, porém ilusória. Enfim, o Estado é muito mais do que coerção. Mas é principalmente violência concentrada.

Essa violência representa um traço substancial do Estado escravista monárquico/constitucional, e como aponta o professor Mario Theodoro (2022), a violência atua como uma espécie de normalizador das desigualdades, e as violências do capitalismo racial brasileiro têm nos sistemas de segurança pública e no judiciário a sua face mais estúpida, que faz com que “a cada 23 minutos morre um jovem negro e você que é pretinho como eu não ficaria preocupado” (Djonga).

---

<sup>5</sup> Edergenio Negreiros Vieira discusses and reviews Kevin Anderson’s Marx at the Margins which recently has been translated into Portuguese. Disponível em: <https://imhojournal.org/articles/review-of-kevin-andersons-marx-at-the-margins/>. Acesso em: 05 de maio de 2024.

É hora de recontar os corpos: encruzilhada de enunciações subalternizadas, uma breve introdução ao problema da violência de Estado perpassado pelas questões de raça, clas-se e gênero no Brasil.

Dados do FBSP, divulgados por meio do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023, evidencia que negros são a maioria no regime de privação de liberdade, 68,2%, sendo 62,6% jovens entre 18 e 34 anos e a maioria são homens (95%).

Das 47.508 Mortes Violentas Intencionais (MVI), categoria que corresponde à soma das vítimas de homicídio doloso, latrocínio, lesão corporal seguida de morte e mortes decorrentes de intervenções policiais em serviço e fora dele, a maioria são de pessoas negras, jovens e do sexo masculino, perfazendo os seguintes números: 76,9%, 50,2% e 91,4%, respectivamente, sendo as forças de segurança que matam majoritariamente homens (99,2%) e negros (83,1%). Mesmo no latrocínio, a maioria das vítimas também são negras, de acordo com os dados do FBSP (2023).

Essa leitura conforma uma visão em que, consentâneo a Osorio (2018), “no exercício biopolítico do Estado, provocado pelo processo de superexploração, o capital aprofunda as desigualdades, piorando a vida da classe trabalhadora, precarizando”. Situação que se torna ainda mais aguda na periferia do capital, onde o Estado “exerce um grande poder em decidir quem vive e quem morre” (OSORIO, 2018).

## 6. Uma hipótese sobre as origens da violência de Estado no Brasil

O Estado capitalista racial brasileiro nasceu tendo como alicerce uma sociedade escravocrata. A esse respeito, Lélia Gonzalez apontava (2020, p.81):

se a gente dá uma volta pelo tempo da escravidão, pode encontrar muita coisa interessante. Muita coisa que explica essa confusão toda que o branco faz com a gente que é preto.

E esse período explica uma parte da situação de hoje, pois, a escravidão colonial articulou um modelo próprio de modo de produção social e sociabilidade, que no limite das suas contradições triturará corpos e destruirá subjetividades, não sendo possível desassociar as dimensões expressas no título desse artigo, do que pretendemos defender. Nesse prisma, a novidade, que não é tão nova assim, que buscamos apresentar aqui é a tentativa de colocar o fenômeno da violência do Estado, como um dos principais elementos da consolidação do Estado neocolonial brasileiro, materializado na violência do seu *principal aparelho repressivo*, ou seja, a Polícia Militar (PM).

Assim, como um *continuum* das opressões engendradas na colonização do país, em especial, analisando e pensando no presente, o brutal extermínio da juventude negra brasileira pelas forças de segurança é resultado do processo de superexploração. Nesse caso, eliminando excedentes de uma *franja marginal*, que se quer encontra ocupação no já precarizado mundo do trabalho.

## 7. O Leviatã

O Estado brasileiro se edificou e se efetiva, sobretudo, na violência racial e mira suas balas em minorias sociais, como pessoas negras, indígenas e seres humanos com orientações e identidades de gênero e de sexo não hegemônicas. Judith Butler (2021, p. 21) é quem ajuda a explicar sobre isso, mesmo que em outros contextos:

quantas vezes, nos Estados Unidos e em outros lugares, pessoas negras ou pardas, nas ruas ou dentro de casa, não são tachadas ou consideradas “violentas” pela polícia, presas e alvejadas, mesmo quando tentam prestar queixa ou simplesmente estão dormindo? É ao mesmo tempo curioso e aterrorizante perceber como a defesa da violência funciona em tais condições, pois o alvo tem de ser representado como uma ameaça, um poço de violência real ou concreta, a fim de que a ação letal da polícia pareça autodefesa. Se a pessoa não estava fazendo nada comprovadamente violento, talvez ela seja simplesmente representada como violenta, como um *tipo* violento de pessoa, ou como pura violência encarnada em e por aquela pessoa. Essa última afirmação, na maioria das vezes, demonstra racismo.

Bem, a citação se encaixa perfeitamente na letra da música de Fernando Brant e Milton Nascimento: “certas canções que ouço, cabem tão bem dentro de mim, que perguntar carece, como não fui eu quem fiz?”. Países marcados pelo colonialismo, pela escravidão e pelo *sistema mundo* capitalista têm a violência como a engenharia organizadora das relações sociais.

Para finalizar essa parte, retomo os significantes do título do artigo. A primeira oração do período remete a uma música um tanto quanto mórbida do Criolo, rapper paulista, “Lion Man”, em que ele diz “vamos às atividades do dia: lavar os copos, contar os corpos e sorrir” (CRIOLO, 2011). Posteriormente, uso o significante encruzilhada, que nesse caso penso em dois sentidos ao termo, sendo uma chave de interpretação nos moldes do que seja a interseccionalidades, porém, com algumas particularidades, que apontarei mais a frente, e que ao mesmo tempo que mantém relação com a interseccionalidade, também se distancia dela em alguns aspectos.

O primeiro sentido do termo remete às religiões de matriz africana, sendo lugares de encantamentos para diversos povos, sempre espantaram e seduziram as mulheres e os homens. São, ainda, lugares propiciadores, em várias culturas, da realização de oferendas em busca da restituição do oferecido na forma de potências e sortilégios. E, o segundo sentido, a caracterização do termo, à medida que encruzilhada é um lugar onde duas ou mais estradas ou vias se encontram. Nesse cruzamento, os caminhos se sobrepõem ou se cruzam, e neste caso, o que se sobrepõem ou se cruzam são exatamente os conceitos de raça, classe, gênero e a dimensão do fenômeno da violência.

Nessa parte, o objetivo será menos uma exegese desses conceitos, baseado nas leituras clássicas e contemporâneas de autores(as) que pensaram essas noções, e mais uma forma de

tentar apontar caminhos nessa encruzilhada para a superação do extermínio de jovens negros, por meio da violência estatal. Nesse sentido, pensamos acerca da forma como mulheres negras, homens negros, povos originários e LGBTQIAPN+, que articulam teorias e práticas acadêmicas, têm muito a ver com o compromisso social e a política desses grupos pela superação das opressões sociais. Dessa maneira, o objetivo não é construir carreira acadêmica ou prestígio por meio de títulos com o sofrimento alheio, nem mesmo compreender o mundo, isso os(as) filósofos(as) já o fizeram, mas *transformar a realidade social*.

## 8. As nossas subjetividades cabem na pesquisa

Importante destacar que a academia sempre torce o nariz para textos mais posicionados, no limite chamados de militantes, como se não fosse possível ser um(a) defensor(a) de uma causa e um(a) acadêmico(a). Particularmente, não acreditamos nisso, e as referências citadas acima já seriam mais do que suficiente para sustentar uma escrita posicionada, no entanto, repute-se o óbvio: não há neutralidade nas ciências, em especial nas ditas sociais e humanas.

Conforme aponta Lélia Gonzalez (2020, p. 77-78):

ora, na medida que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim determina a lógica da dominação, caberia uma indagação via psicanálise. E justamente a partir da alternativa proposta por Miller, ou seja; por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós sabemos) domesticar? O risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações) Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (*infans* é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa.

Muitos(as) autores(as) têm denunciado esse estado de coisas da ciência política, dos estudos latino-americanos, das ciências sociais e humanas no Brasil, já que é um país racista e nunca houve uma “era de inocência” em relação às universidades brasileiras, bem como seu projeto de apagamento das contribuições de intelectuais negros(as) e indígenas. Além de Lélia Gonzalez, outro que merece destaque é o sociólogo Clóvis Moura, em “A Sociologia posta em questão” (1978), em que questiona os paradigmas das ciências sociais brasileiras.

Moura (1978, p. 09), na abertura da obra expõe:

conforme tentaremos demonstrar nas páginas que se seguem, a sociologia acadêmica - respeitável, tranquila e institucionalizada - passou a ser um enclave que se situa entre os elementos do conhecimento social e sua prática dinâmico/radical. Formada, já, como um patamar ideológico através do qual a burguesia que havia esgotado o seu combustível revolucionário começou a se autoanalisar (após a tomada do poder político), fossilizou-se no plano dos valores da sociedade que a criou e institucionalizou. Esta institucionalização, por seu turno, modificou, de forma relevante, a sua função, de vez que a obrigou a se deter no processo de revelar o conhecimento dinâmico da sociedade. Transformou-se em uma ideologia que faz parte dos mecanismos reguladores e controladores

É hora de recontar os corpos: encruzilhada de enunciações subalternizadas, uma breve introdução ao problema da violência de Estado perpassado pelas questões de raça, classe e gênero no Brasil.

da sociedade burguesa. Desta forma, a dinâmica incontrolável das classes e grupos que se situam no chamado espaço social em posição antagônica às das classes dominantes e suas respectivas estruturas de poder é considerada anormal, atípica, ou para usar um termo mais em uso: patológico.

Sem querer discordar de Moura, diríamos que, nesse caso, seriam, na verdade, psicopatológicas e provocariam alterações nas estruturas mentais, podendo desencadear quadro de perversão, neurose e psicose. Esses distúrbios nas estruturas mentais estão em todas as relações e dinâmicas sociais brasileiras, seja nas ciências, no Estado, na política, na economia ou na Literatura.

## 9. Um diálogo com a literatura

Fazendo uma psicanálise literária, no livro “Ponciá Vicêncio” (2017), da escritora mineira Conceição Evaristo, a personagem Ponciá, neta do Vô Vicêncio, conta que o pai de Ponciá sabia todas as letras. Autodidata, ficava olhando o “Senhor Moço” quando esse ia estudar, era pajem do “Senhor Moço”. Na verdade, um brinquedo do “Senhor Moço”. Certo momento da história, Conceição Evaristo nos conta que um dia o “Senhor Moço” pediu para o pai de Ponciá que ele abrisse a boca, pois o “Senhor Moço” queria mijar dentro. O pajem não tinha opção por ser o escravo do “Senhor Moço” e tinha que fazer tudo para ele. O escravo era desumanizado e essa desumanização dos condenados da terra tem início com o projeto eurocêntrico de Ciência e se espalha pelo sistema do mundo capitalista, sendo o Estado capitalista racial brasileiro uma das suas principais expressões.

Mas, para terminar a história da Conceição, o “Senhor Moço” mijou na boca do pai de Ponciá, as lágrimas se confundiam com o gosto da urina e o pai de Ponciá ficou traumatizado. “Senhor moço” carregava o signo da perversão e era filho da Casa-grande criado pelas mulheres negras, que faziam a função de amas de leite, hoje conhecidas por babás, diaristas e trabalhadoras domésticas, as principais afetadas pelo racismo, sintoma da *neurose cultural brasileira* muito bem descrito por Lélia Gonzalez.

*Como um ataque cardíaco no verso violentamente pacífico, verídico, vim pra sabotar seu raciocínio* (Racionais MC's).

A análise do real é sempre delicada, mas não menos cruel. Para quem cresce na periferia de uma grande ou média cidade brasileira, o real que se impõe é na maioria das vezes de um *cotidiano cruel, violento e suicida*. É desse lugar social que saem vozes, que buscam ao mesmo tempo uma reflexão sobre as desigualdades estruturais, assim como fazer denúncias que possam ser ouvidas, no sentido de constituição de políticas públicas que contribuam para redução dos vergonhosos índices de desigualdades de raça, classe e gênero no Brasil.

Fanon (2008, p. 28) aponta que “a análise que empreendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais”. Mas, quem é o negro? O negro é o inimigo do Estado, aquele que representaria o arquétipo do indesejado, pois o projeto colonial não teve interesse de inseri-lo na sociedade de classes. Ocupando a posição de uma *franja marginal*, mais do que um excedente do exército industrial de reserva, esse sujeito é o corpo que não tem direito ao luto.

Ao pensar a formação psíquica, que levará as pessoas negras à condição de dupla *alienação*, Frantz Fanon, no livro “Pele Negra, Máscaras Brancas”, mais especificamente no capítulo “O preto e a psicopatologia”, fala da árdua tarefa do(a) pesquisador(a) e da dificuldade da análise do real. Ele aponta que um(a) pesquisador(a) pode adotar duas atitudes diante do seu tema, num primeiro momento, uma visão que se assemelharia a de um(a) anatomista, e a segunda, a que mais interessa, Fanon (2008, p. 145):

na segunda atitude, após ter descrito a realidade, o pesquisador se propõe a modificá-la. Aliás, em princípio, a intenção de descrever parece implicar uma preocupação crítica e, por conseguinte, uma exigência de superação em busca de alguma solução.

Nesse momento, apontar para soluções seria impossível, o que não nos impede de pensar caminhos, e para pensar esses trajetos é preciso que se diga de qual país falamos. Também, é preciso falar de qual formação social é essa, que produz uma série de injustiças sociais, de superexploração de forças produtivas, de exploração de classe e de uma história da violência, que data do processo de colonização e que, ao longo da história, triturou corpos e a triturar, haja vista os dados do FBSP (2023) e toda a sua série histórica.

*Click, plau, plau, plau, plau e acabou. Sem dó e sem dor, foda-se sua cor* (Racionais MC's).

A violência colonial, por parte de nações europeias, está na base concreta do fenômeno da desumanidade na sociedade brasileira, em grande medida patrocinada pelo próprio Estado. Por isso, é fundamental partir primeiro de uma crítica a esse paradigma de Estado que é violento e se estruturou a partir de um modo específico de produção social. Marx (1985, p. 829) afirma que “é sabido o grande papel desempenhado na verdadeira história pela conquista, pela escravização, pela rapina e pelo assassinato, em suma, pela violência”. Os dados sobre violência e segurança pública no Brasil deixam bem claro qual a cor que mais morre por conta da violência do Estado, e além da cor, há um gênero e uma classe social sendo morta por esses tiros, *porradas* e bombas.

Por sua vez, Jaime Osório (2019) afirma que todas as pessoas pertencem a alguma classe social, porém, na sociedade se produzem agrupamentos sociais de outras espécies e que são deveras significativos. O autor usa como exemplo as forças armadas e as igrejas. Já a



instituição que detém o monopólio da exploração da força representa um caso especial na análise. Osório (2019, p. 138) afirma, desse modo, que:

as forças armadas são a instituição fundamental (acompanhada pelas diversas formas que os corpos policiais assumem) para proporcionar ao Estado sua capacidade de coerção e de violência institucionalizada.

A violência que essas instituições praticam estão a serviço da classe que controla o poder político do Estado capitalista racial, e vale destacar que a classe social é algo que está em movimento, portanto, a classe é resultado especialmente da luta de classes.

Em conclusão desta parte, destacamos que, conforme aponta Jaime Osório (2019), atualmente, ao falar de classes sociais na academia, tomada em grande medida pelo discurso da pós-modernidade, soa como determinismo, questão do século XIX. Dessa forma, ainda de acordo com Jaime Osório, dois aspectos são fundamentais quando se propõe o debate sobre classes sociais: 1º as classes sociais existem; 2º não confundir classes com estamentos ou estratificações. A fim de sintetizar, pode-se afirmar que o destino social de uma classe é o reverso do destino da outra (OSÓRIO, 2019).

## 10. O Marxismo e o problema da exploração das mulheres

Em “Calibã e a Bruxa”, a filósofa italiana Silvia Federici (2019), depositária do legado crítico do materialismo histórico-dialético, oferece uma interpretação crítica e bem fundamentada ao conceito de acumulação primitiva do capital, empreendida por Karl Marx, em especial no capítulo XXIV de “O Capital”. Em linhas generalíssimas, cabe ressaltar que o texto da filósofa italiana é seminal para compreender o papel do gênero e da família no percurso da acumulação originária do capital. Nesse contexto, conforme ressalta Federici (2019, p. 31),

na sociedade capitalista o corpo é para as mulheres o que a fábrica é para os homens trabalhadores assalariados: o principal terreno de sua exploração e resistência, na mesma medida em que o corpo feminino foi apropriado pelo Estado e pelos homens forçado a funcionar como um meio para a reprodução e acumulação de trabalho.

A autora busca constituir uma alternativa crítica à teoria da acumulação de Karl Marx, e de acordo com Silvia Federici, a caças às bruxas foi estrutural no sentido de colocar o corpo feminino como combustível para satisfazer as necessidades do capitalismo. Segunda a pesquisadora, o que marca esse período é a extrema violência exercida contra as mulheres de forma sistemática e racional, presente na base do Estado moderno. A obra busca analisar como o sexismo e o racismo foram elementos fundamentais na consolidação do modelo de produção capitalista, que se sustenta em especial na subjugação das mulheres, na escravidão comercial de negros e de indígenas e na exploração das colônias.

No capítulo II, nomeado como “A acumulação de trabalho e degradação das mulheres”, compreende-se que o capitalismo se desenvolve não apenas por meio da expropriação dos meios de sobrevivência dos trabalhadores europeus e da escravização dos povos originários e africanos, mas, sobretudo, com a exploração do corpo feminino, que continua sendo utilizado como uma máquina de reprodução da força de trabalho disponível.

Federici (2019) evidencia que a acumulação primitiva e a construção de uma nova ordem patriarcal tornaram as mulheres servas da força de trabalho masculina e a exploração delas foi de fundamental importância para o desenvolvimento do capitalismo. Ao percorrer as páginas que descontroem as visões idílicas, que marcam o nascimento do regime de produção e de reprodução social chamado capitalismo, ela deixa como lição política uma questão antecipada por Lélia Gonzalez, que o capitalismo, enquanto sistema econômico-social, está necessariamente ligado ao racismo e ao sexismo. Ou seja, essas opressões que se expressam no capitalismo são as expressões reais da forma social do próprio capitalismo, que não pode ser interpretado de forma homogênea a partir da Europa.

## 11. Colonização e superexploração

A colonização e a exploração das Américas representaram o principal combustível para o desenvolvimento do capitalismo na Europa. Em uma citação um tanto quanto desgastada, porém não menos real do famoso capítulo XXIV de “O Capital”, Marx (2013, p. 821) evidencia que

a descoberta das terras auríferas e argentíferas na América, o extermínio, a escravidão e o soterramento da população nativa nas minas, o começo da conquista e saqueio das Índias Orientais, a transformação da África numa reserva para a caça comercial de peles-negras caracteriza a aurora da era de produção capitalista. Esses processos idílicos constituem momentos fundamentais da acumulação primitiva.

Ainda, a colonização e a exploração são fenômenos que podem ser analisados por diferentes lentes, seja histórica, seja sociológica, antropológica, linguística, psicanalítica etc. É importante destacar que os historiadores registram que o saque, o vilipêndio e o genocídio europeu no Brasil se deram no final do século XIV e início do século XV, e depois de um período em que as terras invadidas por Portugal foram esquecidas, o governo português inicia um processo de invasão mais consistente.

Num primeiro momento, esse pontapé inicial teve como único objetivo a exploração comercial, começando com os povos originários e continuou com o início do tráfico negreiro, já em 1550. Segundo Lélia Gonzalez (2020), no final do século XVI, os escravizados constituíam a maioria da população na nova colônia, e o lugar das pessoas negras durante a colonização

foi o de seres semoventes. As pessoas negras eram o *capital constante*<sup>6</sup> da grande propriedade colonial. Du Bois (2021) assinala que, em termos de aspirações humanas e sua negação, a escravidão igualava as pessoas negras ao gado.

O *escravismo colonial*<sup>7</sup> brasileiro foi estruturado a partir do elemento africano, vindo de diversas partes daquele continente. Apesar de uma certa divergência sobre os números, em especial por conta do apagamento de registros sobre o tráfico negreiro, por parte do então ministro da Fazenda Rui Barbosa no ano de 1889, pouco depois da Proclamação da República, estima-se que o Brasil tenha sido o destino de pelo menos 4 milhões de pessoas negras vindas da África.

São esses braços que movimentaram as indústrias brasileiras, a começar com a indústria de exploração da cana-de-açúcar e a produção do ouro branco, passando pela plantação, cultivo, colheita e ensacamento do café e seguindo com a exploração da força de trabalho nas cidades por meio das mais diversas formas de utilização do trabalho dessas pessoas negras. Porém, é preciso destacar que a principal indústria colonial era a indústria escravocrata, que fazia movimentar as estruturas do Estado escravista brasileiro.

Em todos esses setores fica claro que o elemento da superexploração da força de trabalho é central no regime de acumulação, e esse acúmulo primitivo se sustentou por meio da superexploração. De acordo com Darcy Ribeiro (2006), o tempo médio de vida de uma pessoa escravizada era de aproximadamente 10 anos e as condições desumanas as quais foram submetidas milhões de pessoas já começavam no processo de captura no continente africano. A travessia do Atlântico representava uma viagem ao desconhecido, e ao chegar no Brasil, essas pessoas eram forçadas a trabalharem por até 16 horas seguidas, com chuva ou com sol. Aqueles(as) que não resistiam recebiam castigos físicos, o que agravava ainda mais o quadro de degradação daquelas pessoas, situação que perdurou por quase 4 séculos e deixou suas marcas na sociedade brasileira.

Com o fim do regime de escravidão, as elites brasileiras pressionaram o Estado a promover uma política de marginalização daquelas pessoas que haviam trabalhado por anos e anos, para introduzir na configuração societária brasileira a figura do imigrante branco europeu. Ainda com o olhar sobre a questão social, o dia posterior ao dia 13 de maio 1888, fim oficial

<sup>6</sup> Marx chama de “capital constante” as matérias-primas e os meios de produção, como máquinas, equipamentos, instalações, insumos energéticos e de qualquer outra natureza. Já o “capital variável” é a designação de Marx para o capital-dinheiro dispendido na aquisição de força de trabalho, ou seja, no pagamento de salários. Africanos negros eram o capital constante nos albos do modo de produção capitalista racial escravista que havia no Brasil.

<sup>7</sup> Assim, o “escravismo colonial” apresenta-se como uma das várias formas que o capitalismo encontrou em seu processo de entificação, produto de um processo de desenvolvimento desigual, fruto de múltiplas determinações que conformam a concretude, enquanto unidade da diversidade, do modo de produção capitalista.

do regime de escravidão, demarcou o surgimento de uma imensa população em situação de rua no Brasil, e a maioria dos que vivem em situação de rua no Brasil tem cor.

*Vivo entre os órfãos da polícia, os órfãos do crack, os órfãos do álcool, os órfãos do cárcere (Eduardo).*

Ao retomar Lélia Gonzalez, assumimos o risco de falar com todas as implicações, por isso é importante destacar: é preciso mudar a lógica de funcionamento da segurança pública no Brasil, e isso envolve não fugir do debate a respeito de como a violência racial impacta pessoas negras no país, em especial homens, jovens e pobres. A discussão perpassa pelo entendimento de que a violência extrema, aquela que gera as MVI, tem como características a localização geográfica, raça e classe.

A polícia brasileira, em especial a PM, é uma das mais letais do mundo e se destaca na frente de países como a China, os EUA, a Índia, entre outros. A atuação da força de segurança mais presente na vida das pessoas, aquela que usa veículos caracterizados, barulhos sonoros e que ocupa dia sim e dia também os noticiários no país, seja em programas de televisão aberta e canais do YouTube, seja nas famigeradas “rondas” e nas emissoras de rádio, que ainda abrem suas programações com o traço linguístico do racismo sistêmico brasileiro ao anunciar as “rondas” com o ignominioso: “olha a ronda neguinho”; aquela força de segurança herdou do período de restrição de direitos democráticos sua ontologia, ou seja, seu modo de ser e de agir.

A violência racial é uma das piores formas da expressão da violência no país, e é fato que essa violência não surgiu agora. O Decreto-Lei Nº 667/1969 deixou bem evidente qual seria o modelo de polícia militar que o Brasil teria:

o presidente da República [...] usando das atribuições que lhe confere o Ato institucional nº 5, Decreta: Artigo 1º: As polícias militares consideradas forças auxiliares reserva do Exército, serão organizadas na conformidade deste Decreto-lei (BRASIL, 1969).

A situação é ruim, mas pode ficar pior, afinal, a polícia que mais mata é também a que mais morre, e quem morre dentro das forças de segurança também são as pessoas negras, contabilizando 65,1% dos agentes de segurança mortos dentro ou fora do serviço. A despeito de toda a espetacularização que cerca as forças de segurança no país, o sistema de justiça criminal é oneroso e profundamente ineficiente, haja vista a taxa de casos de homicídios solucionados no país. Para se ter uma ideia, ainda debruçado sobre os dados do Fórum Nacional de Segurança Pública, 7 a cada 10 homicídios no país não são solucionados, ou seja, a impunidade é a tônica na configuração das políticas de Estado sobre segurança pública no país, a depender da vítima e do seu CEP.

É hora de recontar os corpos: encruzilhada de enunciações subalternizadas, uma breve introdução ao problema da violência de Estado perpassado pelas questões de raça, clas-se e gênero no Brasil.

*“Só quem perdeu um filho que sabe...você morre junto”* (Rafaella Coutinho Mattos, mãe do João Pedro, 14 anos).

Nas nossas investigações posteriores, buscaremos compreender como a violência do Estado, materializada especificamente nas mortes em decorrência de intervenção policial ou por bala perdida, quando o agente causador da morte for o Estado, interfere na constituição psíquica dos indivíduos. Pretendemos também, em outra oportunidade, apresentar esses dados, pois, por hora, o que temos são hipóteses, e na agenda de pesquisa saberemos se elas se confirmam ou não.

*“Dois de novembro era finado, eu parei em frente ao São Luís do outro lado e durante uma meia hora eu olhei um por um o que todas as senhoras tinham em incomum, a roupa humilde a pele escura, o rosto abatido pela vida dura, podia ser a minha mãe, que loucura!”* (Racionais MC’s).

É necessário insistir no tema da vitimização policial, pois nos últimos anos cresceu o número de agentes de segurança pública mortos no país. No ano de 2020 foram 194 pessoas, a maioria homens, o que representa 22% a mais do que os óbitos de 2019. A maior parte de policiais mortos no Brasil pertenciam ao efetivo da PM (155).

Do outro lado, e apesar de ser 56,3% da população brasileira, os negros são 80% das vítimas das mortes cometidas pela polícia no Brasil. De forma bem simples, isso significa que a cada 100 pessoas mortas pelas forças de segurança pública, 80 são negras e a maioria dessas mortes são de homens, jovens e pobres. Esses recortes evidenciam que há elementos estruturais na equação por trás das mortes: o racismo, a superexploração e eliminação de indesejados, classe/raça que não sendo e não tendo nenhuma expectativa sobre inclusão no mercado de trabalho, são os alvos preferenciais de uma política de segurança pública que gera insegurança para a maioria da população brasileira.

Ainda que não seja possível determinar que todos os óbitos por intervenção do Estado são ilegítimos, tampouco podemos naturalizar que todas as mortes sejam legítimas. Não é segredo para nenhum pesquisador(a) do tema da violência no Brasil que há muitas execuções disfarçadas do famigerado excludente de ilicitude, dispositivo do Código Penal, que isenta de culpa o assassinato de pessoas por parte dos policiais, quando se alega que houve legítima defesa.

## **12. A particularidades de Goiás**

Dentre os dados produzidos pelo FBSP 2023, vale destacar que o estado de Goiás ocupa a segunda posição no número de mortes violentas causadas pela polícia, perdendo apenas para o Amapá. Em Goiás, as forças de segurança pública são responsáveis por cerca de 30% de todos os assassinatos.

O estado também possui uma alta taxa de mortes a esclarecer, e os dados mais recentes apontam que houve aumento de 34,4% nesse tipo de ocorrência. Em 2021, Goiás tinha 402 mortes a esclarecer, já no ano seguinte, esse número saltou para 547 mortes, taxas que ficam acima da média nacional que atualmente está em 5,6%, enquanto nos estados da região Centro-Oeste a média é de 5,8%. Na comparação com o Distrito Federal a diferença é abissal, sendo que o DF teve nos anos de 2021 e 2022, 3 casos de mortes a esclarecer, representando uma média de 0,1% no conjunto nacional.

É preciso que toda a sociedade, academia, parlamentares, formuladores de políticas públicas, prefeitos(as), governadores(as) observem esses números e debatam as verdadeiras causas dessas mortes: o racismo estrutural e a consequente desigualdade racial, de gênero e de classe no Brasil. O Estado capitalista racial brasileiro é uma verdadeira máquina de matar e as vítimas preferenciais continuam sendo pessoas negras, jovens e pobres. Sem dúvida, isso é um legado do processo colonial e escravocrata que durou mais de 300 anos no país.

## Conclusão

Em “Os condenados da terra”, Frantz Fanon (1979, p. 27) vai nos dizer que o mundo colonial:

[...] é um mundo dividido em compartimentos. De maneira que, [...] se penetrarmos na intimidade desta divisão, obteremos pelo menos o benefício de pôr em evidência algumas linhas de força que ela comporta. Este enfoque do mundo colonial, de seu arranjo, de sua configuração geográfica, vai permitir-nos delimitar as arestas a partir das quais se há de organizar a sociedade descolonizada.

Bem como, fará uma distinção entre o mundo capitalista e o mundo colonial nos seguintes termos:

o mundo colonizado é um mundo cindido em dois. A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quarteis e delegacias de polícia. Nas colônias o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado. Nas sociedades de tipo capitalista, o ensino religioso ou leigo, a formação de reflexos morais transmissíveis de pai a filho, a honestidade exemplar de operários condecorados ao cabo de cinquenta anos de bons e leais serviços, o amor estimulado da harmonia e da prudência, formas estéticas do respeito pela ordem estabelecida, criam em torno do explorado uma atmosfera de submissão e inibição que torna consideravelmente mais leve a tarefa das forças da ordem. Nos países capitalistas, entre o explorado e o poder interpõe-se uma multidão de professores de moral, de conselheiros, de “desorientadores”. Nas regiões coloniais, ao contrário, o gendarme e o soldado, por sua presença imediata, por suas intervenções diretas e frequentes, mantêm contacto com o colonizado e o aconselham a coronhadas ou explosões de ‘nalpam’, a não se mexer. Vê-se que o intermediário não torna mais leve a opressão, não dissimula a dominação. Exibe-as, manifesta-as com a boa consciência das forças da ordem. O intermediário leva a violência à casa e ao cérebro do colonizado (Fanon, 1979, p. 27).



A violência recai preferencialmente sobre os corpos da população negra e pobre, e atua como elemento para tornar estável as inúmeras desigualdades no Brasil. O braço armado do Estado age de forma violenta em territórios já marcados pela violência de grupos criminosos que, contando com o beneplácito do Estado, numa teia articulada na qual não se sabe mais o que é Estado ou poder paralelo e coloca o povo brasileiro no meio de um verdadeiro faroeste caboclo. No meio desse fogo cruzado, o “tiro do blindado acertou Marcos Vinicius” (Favela Vive, 2019), e também João Pedro, Jenifer, Kauan, Kauê, Ágatha e Kethellen.

Concluo, com base em Fanon, quando considero que o Brasil ainda opera em bases colonialistas, no qual o Estado chega ao local em que está alocada a população “inferiorizada” por seu interlocutor, representada na forma de polícia, de forma violenta, de modo a efetivar a opressão que é legitimada por um sistema legal arquitetado pelas classes sociais dominantes e autorizada por setores médios da sociedade que conformam a situação no plano discursivo com a frase “bandido bom é bandido morto”, desde que o infrator seja negro e pobre.

O resultado lógico é o terceiro lugar no *ranking* dos países com maior população encarcerada do planeta, 770 mil pessoas, dentre essas 64% são negras ou pardas e 51% sequer concluíram o ensino fundamental e 34,7% não foram julgadas. Já entre as pessoas do sexo feminino, 70% são mães, de acordo com os dados do Infopen de julho de 2021.

Nada obstante, os mais desatentos (ou os colonos) afirmarão que é necessário construir mais presídios, ou até mesmo privatizar, de modo a se tornar rentável para as classes dominantes, se não o já é. Afinal, o Estado é o representante dos interesses da classe que controla os meios de produção e de reprodução social, e quando não encarceram, matam. É isso, por hoje.

*Gente que acredito, gosto e admiro* (Racionais MC's, 2002).

Recebido em 15/03/2024

Aprovado em 28/06/2024

Publicado em 16/08/2024

## Referências bibliográficas

BISPO, Antônio dos Santos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

BRASIL; *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 05 de outubro de 1988, Senado Federal, Centro Gráfico, 292 p.

BRASIL. Decreto-lei nº 667, de 02 de julho de 1969. *Reorganiza as Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros Militares dos Estados, dos Território e do Distrito Federal, e dá outras providências*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del0667.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0667.htm)  
Acesso em: 06 de fev. de 2024

É hora de recontar os corpos: encruzilhada de enunciações subalternizadas, uma breve introdução ao problema da violência de Estado perpassado pelas questões de raça, clas-se e gênero no Brasil.

BRASIL. Infopen – *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias*. Disponível em: <https://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias/>. Acesso em: set. de 2022.

BUTLER, Judith. *A força da não violência: um vínculo ético-político*. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberle. “A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero”. In: VV.AA. *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília: Unifem, 2004.

CRIOLO, (Kleber Cavalcante Gomes). *Lion Man*. São Paulo: Oloko Records: 2011. Youtube.com

DAVIS. Angela, 1944- *Mulheres, Raça e Classe*. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DJONGA. Djonga - *CORRA* pt. Paige (Clipe Oficial). 05 abr. 2018. Disponível em: Acesso: 28 abr. 2024.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Martins fontes. 2007.

DU BOIS, W.E.B. *As almas do povo negro*. Trad. Alexandre Boide. São Paulo: Veneta. 2021.

EMICIDA. Ismália. *AmarElo*. São Paulo, Laboratório Fantasma. 2019.

EVARISTO, Conceição. *Olhos D’água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2017.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FEDERICI, Silvia. *O calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2019.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública* [livro eletrônico] / Fórum Brasileiro de Segurança Pública. – São Paulo: FBSP, 2023.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984. p. 223-244.

GONZALEZ, Lélia. 2020. *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos*. Rio Janeiro: Zahar. 375 pp.

GRAMSCI, Antônio. *Cartas do cárcere*, v. 1: 1926-1930 - Antonio Gramsci. Trad. de Luiz S. Henriques. Org. Carlos N. Coutinho e Luiz S. Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

É hora de recontar os corpos: encruzilhada de enunciações subalternizadas, uma breve introdução ao problema da violência de Estado perpassado pelas questões de raça, clas-se e gênero no Brasil.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80:115-147 (março), 2008b. La versión portuguesa se encuentra en: <http://www.eurozine.com/pdf/2008-07-04-grosfoguel-pt.pdf>. Mientras que la versión original inglesa se encuentra en: <http://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>

JACOB, Gounder – *O Escravismo Colonial* – Ática, São Paulo, 1992.

JAMES, Cyril Lionel Robert. *Os Jacobinos Negros: Toussaint de L’Ouverture e a Revolução de São Domingos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *O Capital: para a crítica da economia política*. Livro I, Volume II, RJ: Civilização Brasileira. 2013.

MARX, Karl. Capítulo XXIII. A Assim Chamada Acumulação Primitiva. In: *O Capital – Crítica da Economia Política*. Livro Primeiro. Tomo II. São Paulo, Nova Cultural Ltda., 1985.

MALDONALDO-Torres, Nelson. “*Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas*”. Em *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*, 2ª ed., editado por Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019.

MOURA, Clóvis. *A sociologia posta em questão*. São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MOURA, Clóvis. *A encruzilhada dos orixás: problemas e dilemas do negro brasileiro*. Maceió: EDUFAL, 2003. 109 p.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: [https://biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf](https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf). Acesso em: 12 maio 2024.

NEGREIROS, Edergênio Vieira. *Cadernos Negros: casos de racismo e discriminação em instituições de ensino*. 2021.

NEGREIROS, Edergênio Vieira. Interseccionalidades de raça, gênero, machismo e sexismo na literatura insurgente de Lima Barreto. In: *Cadernos de Gênero e Diversidade*, v. 6, n. 3, p. 189–210, 2021.

OSORIO, Jaime. *Sobre superexploração e capitalismo dependente*. Tradução: Maíra Bichir, Maria Machado Gouvea, Fernando Correa Prado. Cad. CRH, Salvador, v. 31, n. 84, p. 483-500, dez. 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/k4bFtvb59dcscp75pkNZRxn/?format=pdf&lang=pt>

OSÓRIO, Jaime. *O Estado no centro da mundialização/ Tradução [de] Fernando Correia Prado - 2º ed revista e ampliada - São Paulo - Expressão Popular*. 2019.

É hora de recontar os corpos: encruzilhada de enunciações subalternizadas, uma breve introdução ao problema da violência de Estado perpassado pelas questões de raça, clas-se e gênero no Brasil.

- PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1942.
- RACIONAIS MC'S. *Sobrevivendo no inferno*. São Paulo: Cosa Nostra, 1997.
- RAMOS, Silvia et al. *Pele alvo: a cor que a polícia apaga*. Rio de Janeiro: Rede de Observatórios da Segurança/CESeC, 2022.
- RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- ROBINSON, CEDRIC. *Marxismo negro: la formacion de la tradición radical negra*. Editorial Traficante de Sueños, Madrid, 2021.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombos, Modos e Significações*. Brasília: INCTI/UnB, 2015.
- SOUZA, Neusa Santos. 2021. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Zahar. 171p.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- THEODORO, Márcio. *A sociedade desigual: Racismo e branquitude na formação do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.
- WERNECK, Jurema. (2010). Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, 1(1), 07–17. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/303>. Acesso em: 06 de fev. de 2024
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>.: Acesso em: 06 de fev. de 2024



## **Resenhas (v. 19 n. 1 - 2024)**

## **DI DEUS, Eduardo. A dança das facas: trabalho e técnica em seringais paulistas. Brasília: Editora UnB, 2022.**

*Israel Araújo<sup>1</sup>*

*ORCID: 0000-0003-0239-7171*

O presente livro se origina na tese de doutoramento de Eduardo Di Deus que se dedica a compreender e analisar criteriosamente a realidade técnica e antropológica histórica dos seringais paulistas. A pesquisa do autor não deixa de angariar um cunho pessoal: criado entre Rio Branco (AC) e São José do Rio Preto (SP), sua cidade natal, Di Deus passa a notar uma transformação importante na paisagem rural paulista.

Esta transformação diz respeito à presença pungente de plantações de seringueiras no trajeto que fazia até sua cidade natal. Dessa forma, Di Deus (2022) desenvolve uma análise lastreada em uma antropologia histórica do trabalho dos seringueiros paulistas, enfatizando sua dimensão tecno-ambiental. Assim, o autor entende técnica a partir de uma perspectiva antropológica que lhe permite observá-la como locus privilegiado de análise das dimensões sócio-históricas da prática, das pessoas e das relações elicitadas que enfatiza dimensões da aprendizagem, da produção da vida e do trabalho habilidoso.

O autor propõe, nessa guisa, um entrelaçamento de perspectivas e análises de diferentes escalas de relações que vão desde a habilidosa prática da sangria das seringueiras, ou seja, a relação com o vegetal-árvore, incluindo também as relações com padrões e outros sujeitos que perpassam a realidade seringueira no interior paulista.

Dois dimensões vernaculares de seu trabalho se destacam: o estudo da técnica de interação humano-vegetal lapidada nas motricidades da atividade de sangria – bem como suas transformações. E o mundo do trabalho rural repensado enquanto um modo de engajamento particular que estipula a formação de certas habilidades laborais. Pesquisar a técnica da sangria, para Di Deus, é adentrar uma multiplicidade escalar de relações sociotécnicas que se constituem ao longo da história e de espaços complexos.

Ao longo de seu trabalho, ele buscará usar esta atividade como ponto de partida da compreensão da constituição desses seringais paulistas, mas também como aspecto vernacular de uma realidade complexa. Esta que se traduz em um mundo atravessado duplamente por relações

---

<sup>1</sup>Mestrando em Antropologia Social na Universidade de Brasília (PPGAS/UnB) com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Mestre em Biodiversité, Écologie et Évolution no Muséum National d’Histoire Naturelle (SeB/MNHN) com gratificação do edital Master d’Excellence (IBEES/ASU). É bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: [israelmacs@gmail.com](mailto:israelmacs@gmail.com).



rítmicas íntimas entre humano-vegetais. E relações mais amplas que propulsionam fluxos que afetam a paisagem paulista e o mundo produtivo e do trabalho rural da região.

No primeiro capítulo testemunhamos as transformações históricas das técnicas de extração da borracha. Observamos as formas como as relações com as árvores foram tecidas e são exploradas a partir das transformações técnicas e conceituais dessas relações desde o período de exploração amazônica, passando pelas viagens globais desse sistema sociotécnico, aterrissando na paisagem rural paulista. A caracterização da história antropológica dos sistemas sociotécnicos da sangria conta com explorações com o antigo método do arrocho, até a exploração pela machadinha, incluindo outras formas de exploração recorridas e desenvolvidas no contexto asiático. O autor ressalta que as viagens não são de elementos particulares, mas de sistemas técnicos inteiros.

No capítulo 2 existe uma transformação paisagística: tanto no sentido semiótico quanto no sentido prático-processual das atividades e relações. Processos de reconversão de espaços cafeeiros vão dando lugar, paulatinamente, à presença da *Hevea brasiliensis*. Longe de uma oposição total, o autor ressalta que a seringueira “resgata” e transforma relações do período cafeeiro.

Em seguida, o autor desdobra o que considera o coração da sua tese. No capítulo 3, Di Deus desenrola todo o sistema técnico da sangria, que passa por uma apreciação minuciosa de extração do látex. Desde uma consideração das modalidades de gestos e as formas das facas implicadas, passando pelo processo da sangria enquanto alinhamentos de ritmos que geram fluxos, até especificidades como a maneira de sangrar, profundidade de corte, bem como outras modalidades de ações e escolhas técnicas etnografadas.

Algumas noções correntes da antropologia da técnica ajudam a visualizar esse processo. Noções como fluxo e ritmo, tributadas à Leroi-Gourhan (2002), permitem observar níveis diferentes de relação e fluidez da condução de gestos, ferramentas e pessoas dentro de um sistema particular. Ressalta-se também esse continuum humanos-ferramentas e, porque não, ambiente, que é igualmente pertinente.

Para tanto, o autor centraliza a sangria na etnografia. Ele considera que a prática da extração do látex é, acima de tudo, um ato preciso e fino em situações regulares. Ele enxerga a sangria como uma prática de mediação entre ritmos: o humano e o vegetal, mas também de interação em que o estímulo humano, conduzido pela dança das facas dos seringueiros, produz fluxos.

Essas noções permitem acessar de forma processual e sinergicamente múltiplas relações sociais e com os vivos em geral. Não obstante, é perceptível que existe uma preocupação do autor em coadunar uma perspectiva que entende a dimensão do vital e da vida intimamente ligada à dimensão técnica.

Após uma rica e extensa etnografia, bem como uma consideração sobre a história das transformações sociotécnicas da sangria, o autor nos oferece um caso emblemático. No capítulo 4, o autor explora desdobramentos de transformações técnicas na sangria no cenário histórico paulista. Sua análise compreende desde processos migratórios de sangradores, até diferenças entre formas de explorar e operar na atividade.

Talvez o aspecto mais significativo de seu capítulo seja sua exploração de um fato recente, que chama de “linhagem técnica” da sangria. Di Deus (2022) analisa as implicações sociotécnicas do processo de rejeição da faca elétrica na atividade da sangria dos trabalhadores paulistas. O autor explora essa rejeição para além de uma oposição entre tradição e modernidade, ou uma cristalização teimosa por parte dos sangradores. Levar em consideração o caráter inventivo e inovador do trabalho da sangria por parte dos paulistas é um elemento que conduz uma análise que se atém a diferentes maneiras e formas de se apropriar ou não de certos objetos técnicos. É uma análise que recupera as contribuições de Akrich (1987) sobre a implementação de um sistema sociotécnico de fornecimento de energia na Costa do Marfim.

As relações de trabalho também são trabalhadas no capítulo 5 onde Di Deus expõe características ambíguas da atividade nos seringais paulistas. A primeira diz respeito a não ser nem um trabalho totalmente artesanal, apesar da especialização, nem totalmente industrial, apesar da dimensão e caráter da exploração. Mesmo sendo uma atividade rural, Di Deus (2022) explicita que ela não se enquadra plenamente no conceito de campesinato.

O tema do trabalho também aparece de forma significativa quando discute as passagens dos tipos de relações trabalhistas no interior paulista. Das transformações do colonato para o assalariamento nos cultivos paulistas, o autor ressalta o caráter único da heveicultura: a parceria agrícola – ou uma economia da confiança. Essa parceria “gera um compromisso, um engajamento com o ciclo [agrícola] e com o vivente” (Di Deus, 2022, p. 334). Assim, entende que as relações com a árvore são fundamentais para entender as relações com os patrões, e que também conectam “os processos vivos das árvores aos patrões” (Di Deus, 2022, p. 334). Relações essas que têm sido tensionadas por mudanças nas parcerias que buscam limitar as escolhas técnicas de sangradores.

A própria noção de trabalho é repensada pelo autor. A noção a priori de trabalho como exploração negativa da força de trabalho é questionada e trabalho passa a ser visto, também, como uma forma de produção engajada. Pensando trabalho como “interação com múltiplos seres e materiais, com ênfase nas conexões promovidas por processos e objetos técnicos” (Di Deus, 2022, p.341). Dessa forma, o autor se preocupa em lançar uma perspectiva mais holística e ecológica da noção aplicada de trabalho ao contexto dos seringais, levando em consideração as habilidades, conhecimentos e inventividade dos trabalhadores (Di Deus, 2022).

DI DEUS, Eduardo. *A dança das facas: trabalho e técnica em seringais paulistas*. Brasília: Editora UnB, 2022.

A obra do autor é, sem dúvida, um marco na compreensão de um fenômeno que está razoavelmente caejado nas ciências humanas. O estudo de seringueiras, borracha e seringueiros não é uma novidade na literatura, sobretudo amazônica, como bem reconhece o autor. Mas a compreensão de outros desdobramentos de um sistema sociotécnico que se origina na Amazônia a partir de uma perspectiva que centraliza a técnica como maneira de alcançar viagens, mudanças, transformações e sentidos particulares sobre trabalho e vida é uma novidade. Não só isso, seu ângulo de análise enfatizando temporalidades, espacialidades e a dimensão ontogenética da técnica na sangria é um desdobramento frutífero para estudos na temática.

É perceptível que a importância do seu trabalho transpõe um mero preenchimento de uma lacuna do saber. O percurso da abordagem do autor oferece uma possibilidade criativa e pertinente de compreender relações humano-vegetais que escapam descrições e análises puramente econômicas, políticas ou “culturais”. Dessa forma, entrega sob o signo da antropologia histórica uma análise que alcança múltiplas escalas relacionais, usando como fio condutor a prática da sangria enquanto sistema técnico de associação entre humanos, ferramentas e árvores, mediados por modalidades de gestos, ações e ritmos.

Esse fio condutor nos ajuda a entender o caráter intrinsecamente transformado e transformativo da atividade e que exemplifica o potencial antropológico inegável da exploração dessas relações humano-vegetais quando se levam a sério as relações entre espaço, técnica, pessoa, vegetais e história, como elementos de uma investigação holística dos modos de existir e se relacionar no mundo. Acima disso, verifica-se que o autor pretende realçar uma antropologia do trabalho rural em que os processos práticos e de engajamento com processos ambientais, técnicos e da ordem do vivo são centralizados e articulados.

*Recebido em 17/06/2024*

*Aprovado em 26/06/2024*

*Publicado em 16/08/2024*

## **Referências bibliográficas**

AKRICH, Madeleine. *Comment décrire les objets techniques?* Techniques & Culture, 54-55, p. 205-219, 2010.

DI DEUS, Eduardo. *A dança das facas: trabalho e técnica em seringais paulistas*. Brasília: Editora UnB, 488p., 2022.

LEROI-GOURHAN, André. *O Gesto e a Palavra: Memória e Ritmos. Perspectivas do Homem*, Edições 70, vol. 2, 248p., 2002.

**BAKER, Z.; LAW, T.; VARDY, M.; ZEHR, S. (Eds.). *Climate, Science and Society: A Primer*. Londres; Nova York: Taylor & Francis, 2023, p. 342.**

Wanderson José Francisco Gomes<sup>1</sup>  
ORCID: 0000-0001-5788-0174

O livro *Climate, Science and Society: a primer*, editado por Zeke Baker (Sonoma State University), Tamar Law (Cornell University), Mark Vardy (Queen's University) e Stephen Zehr (University of Southern Indiana), é uma coletânea de capítulos fruto de discussões realizadas em 2022 em um *workshop* financiado pela Fundação de Ciências dos Estados Unidos. Publicada em 2023, a obra apresenta estudos interdisciplinares especializados e contextualizados sobre as mudanças climáticas a partir de uma abordagem didática, dialógica e concisa.

Segundo orientam os editores, tanto sua totalidade pode fundamentar cursos sobre a temática, quanto os capítulos, se tomados individualmente, podem subsidiar discussões pontuais. Em todo caso, em razão da variedade de assuntos abordados, o material funciona como um rico ponto de partida para leituras posteriores mais aprofundadas.

Organizada em 37 capítulos e distribuídos em 11 partes, a coletânea reúne contribuições teórico-empíricas de 39 pesquisadoras e pesquisadores dos chamados *Science and Technology Studies* – STS (Estudos Sociais de Ciência e Tecnologia – ESCT<sup>2</sup>), que oferece aos leitores não uma repetição de diagnósticos sobre emergência climática, mas uma diversidade de reflexões alternativas, consistentes e factíveis sobre tópicos que devem compor o debate, tais como: mudanças climáticas como uma questão social; mídia e comunicação pública; ONGs, sociedade civil e movimentos sociais; justiça e governança climática; energia, sustentabilidade e transições sociotécnicas; adaptação e resiliência; arte e infraestrutura; engenharia climática, entre outros.

Um primeiro argumento – a pedra angular que sustenta e conecta os capítulos – é o da posição crítica diante da objetividade/racionalidade global da ciência climática. Para os autores, os ESCT lançam questões que desafiam os conhecimentos estabelecidos sobre mudanças

<sup>1</sup> Doutorando em Sociologia na Universidade Federal de Sergipe (PPGS/UFS) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Alagoas (PPGS/UFAL) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas (ICS/UFAL). E-mail: [wandersonjfgomes@academico.ufs.br](mailto:wandersonjfgomes@academico.ufs.br)

<sup>2</sup> No Brasil, as terminologias Estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e Estudos Sociais de Ciência e Tecnologia (ESCT) coexistem. No entanto, neste texto, optamos pelo uso da última, conforme adotado pela Associação Brasileira de Estudos Sociais das Ciências e das Tecnologias. Disponível em: <https://www.esocite.org.br>.

climáticas, não como forma de fragilizar a legitimidade da comunidade científica, mas de considerá-la sob a lógica da estrutura social e do legado dos processos históricos.

Exemplo contundente desse entrelaçamento é a relação entre sistema colonial europeu e ciências ambientais/climáticas, que resulta, entre outras consequências, na segregação social dos saberes indígenas e nas características próprias que as ciências dominantes incorporam na atualidade. Esse exercício está amparado no conceito de *construtivismo social*, em que a mudança climática é compreendida não como um fenômeno objetivo da natureza, mas socialmente moldado e interpretado. Essas e outras considerações compõem as partes 1 e 2, respectivamente intituladas *Climate Change Science as a Social Issue* e *Theorizing Climate, Science and Society*.

Por seu turno, as partes 3 e 4, nomeadas de *Media and Public Communication about Climate Change* e *NGOs, Civil Society and Social Movements*, respectivamente, agrupam capítulos comprometidos em apurar a disseminação de informações sobre o clima, ponto nevrálgico que ajuda a responder uma relevante questão: ainda hoje, por que persiste no debate público a desconfiança em aceitar os efeitos climáticos como causas *antropogênicas*<sup>3</sup>?

É válido destacar que a obra oferece farto conteúdo empírico a respeito da dimensão *antropogênica* das mudanças climáticas que pode ser encontrado, por exemplo, no capítulo *Rethinking Our Histories and Relations with Climate Change*, segundo o trecho “human-driven global impact on the Earth System” (Candis, 2023, p. 20<sup>4</sup>); no capítulo *We Cannot Afford Not to Perform Constructionist Studies of Mainstream Climate Science*, em “human-induced climate change” (Lahsen, 2023, p. 33); e no capítulo *Expert Activists and NGOs*, no excerto “this means that the scientific concept of a global climate is inherently tied in with [...] social, cultural, and political histories” (Fleischmann, 2023, p. 87).

Ainda, as pesquisas demonstram que as mídias e os movimentos sociais, com raras exceções, disseminam narrativas globalizantes sobre mudanças climáticas que impedem a absorção eficaz do problema por parte do público e invisibilizam injustiças sociais locais. Além do mais, comprovam que a crise climática é excessivamente associada à política, tendo pouca repercussão em modelos econômicos vigentes e práticas cotidianas de produção e consumo.

Mesmo que a comunicação pública exerça a tradução das informações científicas, suas linguagens correspondem a influências culturais, socioeconômicas e geopolíticas que implicam nos enquadramentos ideológicos das notícias. Enquanto isso, o público não é mero receptor e decodificador das mensagens veiculadas, mas produtor de conteúdos e formador de opiniões

---

<sup>3</sup> Identifica a mudança climática como um fenômeno causado pela ação dos seres humanos.

<sup>4</sup> Todas as citações são de capítulos da obra resenhada.



sobre o clima, socializado ao tema com base em interesses e posições sociais, crenças e valores culturais e conceitos mobilizados a partir da experiência com eventos climáticos locais.

Como recorda Zehr (2023), um mesmo conhecimento pode ser representado e interpretado de formas distintas<sup>5</sup>. E a esse respeito, destacamos o capítulo *Public Communication and Perceptions of Climate Change in Brazil* (p. 58-65), de Eloisa Beling Loose (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e Anabele Carvalho (Universidade do Minho), sobre a atuação da mídia brasileira e a percepção pública das mudanças climáticas, tendo como pano de fundo o governo antiambiental de Jair Bolsonaro (2019-2022).

Segundo Loose e Carvalho (2023), ao tratar do clima, a mídia convencional brasileira demonstra dependência das agências de notícias nacionais e internacionais, com limitação de informações a nível regional e local, além de insuficiência no espaço concedido aos ativistas ambientais. Bem como, destacam que a cobertura sobre a Amazônia, embora tenha aumentado, é feita, em grande medida, a partir do eixo Sul-Sudeste, o que impede a ruptura com a dicotomia *metrópole-colônia* materializada na ideia de uma Amazônia atrasada à espera do desenvolvimento econômico.

Nas reportagens da mídia alternativa, também há uma sub-representação de povos indígenas, comunidades ribeirinhas, quilombolas e outros. Por fim, chama igualmente a atenção o frágil acesso à informação nas pequenas cidades distantes das principais áreas urbanas, aliado ao aumento no uso de aplicativos de mensagens que contribuem para a disseminação da desinformação.

Os ESCT percorrem novas e intrigantes abordagens sobre a justiça climática nas partes 5 e 6: *Climate Justice* e *Climate Governance*, respectivamente. É problematizada, por exemplo, a dinâmica da autoridade desigual entre conhecimento científico e saberes locais. Por acréscimo, são exploradas questões acerca da complexidade decisória da governança climática em diferentes instâncias, tendo em conta os conhecimentos enraizados nos países do Norte Global e como estes são recepcionados e adaptados pelo Sul Global.

Como podemos constatar, esses aspectos ocultos são descortinados pelos ESCT, sendo tão imprescindíveis quanto as discussões sobre energias renováveis e metas de diminuição das emissões de carbono. Sobre isso, ressaltamos a contribuição de Tiago Ribeiro Duarte (Universidade de Brasília), em *Trust at the Climate Science-Policy Interface* (p. 161-166), que examina a questão da confiança na interface ciência-política a partir da divisão geopolítica entre o Sul e o Norte Global.

---

<sup>5</sup> “Consequently, the same knowledge or information may be interpreted, represented, and understood differently by diverse media and publics” (Zehr, 2023, p. 47).



Ainda, Duarte (2023) sugere que a confiança não é um dado adquirido, mas um produto sociocultural em permanente construção por meio de processos sociais, e que pode ser fortalecido com comunicação e educação científicas, interações estratégicas entre especialistas e leigos etc. Assim, para o autor, o ato isolado de apresentar informações científicas é insuficiente para garantir níveis de confiabilidade na ciência ou para anular o negacionismo, principalmente porque os formuladores de políticas, distantes do contexto da produção científica, agem conforme julgamentos não-científicos. Sendo assim, ênfase e qualidade comunicativas determinam graus de convencimento público sobre a emergência climática e, posteriormente, influenciam deliberações institucionais.

Por sua vez, os capítulos da segunda metade da coletânea, da 7<sup>a</sup> a 11<sup>a</sup> partes, se dedicam a romper analiticamente com a polaridade entre o técnico e o social. Aqui, pesquisas em ESCT empregam o conceito de *sociotécnico* para demonstrar como as tecnologias desenvolvidas para conter as rápidas mudanças climáticas (transições energéticas, por exemplo) também são entidades sociais, que exigem da sociedade não apenas transformações técnicas, mas políticas, culturais e econômicas.

Outras disciplinas acadêmicas também devem repensar sociotecnologias para futuros ambientalmente responsáveis, assumindo critérios historicamente tutelados pelas ciências físicas e da vida. A visão de uma mudança *sociotécnica* é esmiuçada nas partes *Energy, Sustainability, and Sociotechnical Transitions, Climate Change Adaptation and Resilience, Art, Infrastructure, and Climate, Climate Engineering* e *Climate Futures*.

Em conclusão, a coletânea evidencia que a mudança climática não é um fenômeno inerte, uniforme e apolítico, e apesar de comumente designada como “global”, possui uma heterogeneidade intrínseca de causas e efeitos. *Climate, Science and Society: a primer* é, portanto, uma instigante contribuição acerca da multidimensionalidade das mudanças climáticas, uma vez que demarca a complexidade do tema e confronta autoridades, omissões e opressões e analisa criticamente instituições, explicações e conceitos universais, averiguando com êxito a “vida social da ciência climática”<sup>6</sup>.

Ao propor esse cuidadoso exame, busca romper com a hegemonia do Norte Global, inaugurando possibilidades para a diversificação de vozes sobre o clima e considerando sistemas de pensamento não-ocidentais que ampliem o leque de perspectivas metodológicas e aprimorem ações colaborativas para uma reforma ambiental eficiente e um futuro climático transparente, sustentável, justo, inclusivo e democrático.

---

<sup>6</sup> “Social life of climate science” (Baker, 2023, p. 03).

BAKER, Z.; LAW, T.; VARDY, M.; ZEHR, S. (Eds.). *Climate, Science and Society: A Primer*.  
Londres; Nova York: Taylor & Francis, 2023, p. 342.

*Recebido em 17/06/2024*

*Aprovado em 08/07/2024*

*Publicado em 16/08/2024*

## **SILVA, Kelly, PALMER, Lisa, CUNHA, Teresa. *Economic Diversity in Contemporary Timor-Leste*. Leiden University Press, 2023.**

*Marina Puzzilli Comin*<sup>1</sup>  
ORCID: 0009-0007-3184-5785

### **1. Introdução**

A coletânea de artigos apresenta discussões sobre transformações econômicas em Timor-Leste, país do sudeste asiático, e como estas se relacionam com as mudanças na vida social como um todo. É demonstrado que falar de vida econômica em Timor-Leste é também falar da vida religiosa, das relações entre a população e instituições — tanto estatais quanto de mercado —, de migrações laborais, de organização urbana e de terras, de alimentação, entre outras diversas esferas da vida social, que também se alteram juntamente com a economia. O livro é uma importante contribuição ao campo da Antropologia Econômica.

A obra joga luz sobre as práticas econômicas tradicionais em Timor, que em geral tendem a ser invisibilizadas pelos dados oficiais produzidos pelo estado timorense, visto que buscam construir uma narrativa oficial da existência de uma única economia de mercado nacional. Os autores objetivam demonstrar a heterogeneidade da produção econômica em Timor e, para isso, não se limitam à ideia de produção capitalista e mercadológica, já que esta lógica, presente na produção de dados estatais, acaba homogeneizando práticas econômicas das mais variadas.

O livro está dividido em três partes: 1) contextos econômicos coloniais; 2) dinâmicas econômicas locais (rituais, casas e comunidades); 3) transformações econômicas (importadas), e é composto por 14 capítulos de diferentes autorias, além da introdução das organizadoras. Ainda que estejam divididos em eixos, os capítulos são conectados entre si por demonstrarem ecologias econômicas que contribuem para uma argumentação de não hegemonia do capitalismo, como defendido por Gibson e Graham (1996). Duas linhas de análise podem ser identificadas na obra, sendo elas as relações econômicas, mas também relações entre pessoas e instituições, seja com o estado timorense em diversos períodos – colônia portuguesa, ocupação indonésia e independência e redemocratização –, seja com estados de outros países.

Nesta resenha, apresentarei algumas discussões que apontam para o fato de que as reconfigurações promovidas pelos governos foram feitas com o objetivo de expandir uma lógica

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social na Universidade de Brasília (UnB), bacharel em Antropologia e licenciatura em Ciências Sociais pela mesma universidade. E-mail: mari.pcomin@gmail.com

capitalista de produção de forma a tentar desenraizar a economia. Ou seja, isolar a vida econômica, o que levou a alterações sociais.

Em seguida, também apresentarei a lógica contrária, isto é, como alterações sociais promovidas pelas diferentes governamentalidades (Foucault, 1979) que também ocasionaram transformações econômicas. Em suma, demonstrarei como a vida econômica e demais esferas de relações sociais são interdependentes e enraizadas umas às outras.

## 2. Das relações econômicas

Na introdução, as organizadoras definem economia a partir de Polanyi (2000), arranjos de produção, troca, distribuição e consumo por meio dos quais populações e instituições se reproduzem ao reabastecerem-se de coisas e pessoas (Silva *et al.*, 2023, p. 13). Apoiando-se nos apontamentos de Gibson e Graham (1996), expõem que a economia se faz por meio de articulações entre diversos sistemas lógicos de organização de práticas que respondem às necessidades e às aspirações de um todo social.

Ainda na introdução, é apresentado o que se faz ver em Timor-Leste como ecologias econômicas: partes de certa forma autônomas que coexistem no espaço e no tempo paralelamente constituindo um sistema complexo e heterogêneo (Silva *et al.*, 2023, p. 30). Algo que Tsing (2022) chamaria de uma assembleia polifônica.

A partir de Polanyi (2000), vejo a economia tradicionalmente realizada em Timor enquanto enraizada (*embedded*) na vida social, e não deve ser entendida como algo avulso e separado da sociedade, enquanto, ao contrário, o mercado capitalista pretende fazer ver-se como tal. Isso pôde ser visto no capítulo 2, em que Hicks (2023) descreve as mudanças ocorridas em 50 anos no *basaar* (feira ao ar livre) de uma aldeia.

Ao focar em gênero, classe social, etnia e identidade dos feirantes, ele demonstra como as mudanças ocorridas ao longo de várias alterações de conjuntura política com a sucessão de diferentes formas de governo alteraram não somente o dia a dia da feira, mas toda a lógica que a guiava tradicionalmente e vários aspectos da vida social atrelados intrinsecamente a ela. O uso cada vez maior do dinheiro, imposto como política de governo pelos portugueses, e reforçado nas décadas seguintes pelos indonésios, transformou a lógica das trocas realizadas nas feiras. Isso fez com que se enfraquecesse a lógica anterior que fazia a manutenção dos laços de interdependência que conectavam as pessoas umas às outras por meio das trocas, e que passaram a realizar transações nos moldes de uma economia de mercado – o dinheiro simboliza trocas que se findam no momento da transação e não implicam a manutenção das relações no tempo como na lógica da dádiva (Mauss, 1974).

Já no capítulo 5, também é apresentada reconfigurações nos modos tradicionais de relações econômicas à medida em que outras lógicas adentram a vida social. Nele, os autores argumentam que o sistema de trocas rituais ligados ao matrimônio não deixam de existir, mas são reconfigurados com a inserção de outros recursos, tais como o dinheiro (Fidalgo-Castro; Alonso-Población, 2023). As trocas de mulheres entre casas sagradas (*Uma Lulik*), que tradicionalmente dependiam da troca de bens e de comida em regime de dádiva – tal como descrito por Mauss (1974) –, passam a incluir o uso de dinheiro, constituindo, assim, formas de crédito entre as famílias de doadores e recebedores de fertilidade (*umane/mane-fon*), mantendo a ideia de redes de solidariedade, agora com um novo fator, o monetário.

Esse exemplo demonstra como a narrativa da homogeneização ocasionada pela expansão de uma economia de mercado reforça o poder de tal lógica, mas trabalhos etnográficos como os apresentados no livro permitem vislumbrar cenários que se complexificam. Recursos econômicos trazidos pelo mercado capitalista não necessariamente substituem lógicas tradicionais de economia, mas podem reconfigurá-las, bem como outros aspectos da vida social, visto que estas diversas esferas estão enraizadas umas às outras.

### **3. Das relações institucionais**

Na obra, nos deparamos com reflexões acerca da maneira como a governamentalidade – regimento de condutas e populações por meio do poder e governança de estados nacionais (Foucault, 1979) – de cada forma de governo que existiram e existe em Timor-Leste tinham algo em comum: a consolidação de uma economia de mercado capitalista nacional. Os governos objetivaram “superar” formas tradicionais de economia, passando por um processo de “desenraizamento” da economia (Polanyi, 2000) com o crescente uso de dinheiro e a reorganização das dinâmicas locais.

No capítulo 3, essa governamentalidade é demonstrada por Grainger (2023) mediante análise dos projetos de urbanização durante o período colonial português, onde a forma como se construiu complexos de moradia populares apoiou a construção de uma economia de produção em massa e a racialização dos espaços urbanos.

Por sua vez, no capítulo 9, Crespi (2023) demonstrou como a construção de um complexo de exploração de petróleo leva à compra de terras, até então administradas de forma tradicional e coletiva, pela empresa estatal responsável. A lógica utilizada pela empresa e o uso do dinheiro para tais compras interfere em todo o tecido social local, desagregando a lógica de terras comuns e colocando em xeque a conexão sagrada que a comunidade mantinha com o território.

A partir disso, disputas começam a surgir na população, mas os modos de solução de conflitos costumeiros são reconfigurados com uma nova lógica imposta, a da necessidade do uso de dinheiro, que impacta várias esferas da vida.

### **Considerações finais**

Os casos examinados nesta resenha exemplificam o argumento principal da obra, ao demonstrarem de que forma as transformações ocorridas em Timor-Leste são fruto de esforços estatais pela expansão da narrativa homogeneizante de uma economia de mercado nacional.

Essas práticas de governamentalidade, longe de extinguir as experiências e os modos tradicionais de economia em Timor, as reconfiguram, ao aportar complexas consequências para a vida social de suas comunidades, não só econômicas, mas religiosas, políticas, raciais, infraestruturais, dietéticas e etc. Ao explicitar essas complexidades locais, o livro contribui com o esforço de desafiar a dita hegemonia do mercado capitalista, muito defendido por Gibson e Graham (1996).

*Recebido em 24/06/2024*

*Aprovado em 11/07/2024*

*Publicado em 16/08/2024*

### **Referências bibliográficas**

CRESPI, Brunna. Land and diet under pressure: The impacts of Suai Supply Base in Kamanasa kingdom. *In: Economic Diversity in Contemporary Timor-Leste*. Leiden University Press, 2023.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. *In: Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 163-174.

GRAINGER, Alex. Flirting with Ford, reverting to race? Housing, urban planning and the making of an economic and social order in Portuguese Timor in trans-colonial perspective, 1959-1963. *In: Economic Diversity in Contemporary Timor-Leste*. Leiden University Press, 2023.

GIBSON-GRAHAM, J. K. *O fim do capitalismo (como nós o conhecemos)*. Uma crítica feminista de economia política. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

HICKS, David. Indexing social space: A marketplace in Timor-Leste. *In: Economic Diversity in Contemporary Timor-Leste*. Leiden University Press, 2023.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. *In: Sociologia e Antropologia*. v. II. São Paulo: Edusp, 1974.

POLANYI, Karl. *A grande transformação: as origens de nossa época*. Tradução: Fanny Wrabel. 2. ed. Rio de Janeiro: Compus, 2000.



SILVA, Kelly, PALMER, Lisa, CUNHA, Teresa. *Economic Diversity in Contemporary Timor-Leste*. Leiden University Press, 2023.

SILVA, Kelly, PALMER, Lisa, CUNHA, Teresa. Introduction. *In: Economic Diversity in Contemporary Timor-Leste*. Leiden University Press, 2023.

TSING, Anna. L. *O cogumelo no fim do mundo: sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo*. São Paulo: N-1 edições, 2022.

## **GODOI, Rodolfo. Pesquisa de Mapeamento de artistas transformistas no Distrito Federal e Entorno. 1. ed. Brasília: Distrito Drag; Instituto LGBTQ+, 2022.**

Natanael de Freitas Silva <sup>1</sup>  
ORCID: 0000-0002-7532-4312

Arte transformista ou *drag queen*? Essa é uma das questões tratadas na “Pesquisa de Mapeamento de artistas transformistas no Distrito Federal e Entorno”, sob coordenação de Rodolfo Godoi, publicada em 2022. Na última década, a arte *drag queen* tem ganhado visibilidade com a ascensão de artistas como Pablló Vittar, Glória Groove, entre outras. Destaca-se também o *reality show* norte-americano *RuPaul’s Drag Race* e sua capacidade de transformar a arte *drag queen* em um produto vendável e rentável mundialmente por intermédio da televisão e dos programas de *streaming*<sup>2</sup> (Bezerra, 2018).

Se quisermos saber e conhecer sobre a arte transformista, primeiro precisamos entender que é uma arte plural e vai além do modelo norte-americano midiaticamente popularizado e em parte retratado no filme *Paris is Burning* (1990) e na série *Pose* (2018). Nos EUA, o transformismo nasce à margem da sociedade, nos salões de bailes, na cultura *ballroom*, onde as *drags* batalham entre si por troféus nas mais diversas categorias. As performances envolvem maquiagem, habilidade com a dança, principalmente o estilo Vogue, o canto e a postura.

Por sua vez, na América Latina, o transformismo surge no âmbito dos teatros e das casas noturnas, inspirados pelas grandes divas do cinema e envolvido de muitos paetês, plumas e pedrarias. Em sua maioria, eram protagonizados por travestis e pessoas trans. Já no Brasil, além do teatro, muitas ocupavam o cinema e os programas de televisão, tendo como mais conhecidas Rogéria e Elke Maravilha<sup>3</sup>.

Conforme tratado por Vencato (2002), no início dos anos 2000, não existia um consenso entre as *drags* sobre a inclusão de transformistas como uma variação ou tipo de *drag*. Para as

---

<sup>1</sup> Doutor em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e especialista em Educação e Diversidade pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ/CPAr). É membro do Laboratório de estudos das relações de gênero, masculinidades e transgêneros (LabQueer/UFRRJ) e do Núcleo de Estudos de Teoria da História e História da Historiografia (Histor/UFRRJ). Também é colaborador da rede de Historiadorxs LGBTQIA+. E-mail: natanaelfreitass@gmail.com.

<sup>2</sup> No Brasil, criou-se também outros *reality shows*, como o *Academia de Drags*, em 2014, inspirado no modelo norte-americano, exibido no *Youtube*, produzido pelo cineasta Alexandre Carvalho e apresentado pelas *drag queens* brasileiras Silvetty Montilla e Alexia Twister. Em 2023, produziu-se o *Drag Race Brasil* e o *Caravana das Drags*, este apresentado por Xuxa Meneghel e a *drag* paulistana Ikaro Kadoshi.

<sup>3</sup> Madrinha do grupo *Dzi Croquettes*, por sua estética considerada exagerada, ao longo dos anos 1970, Elke era, muitas vezes, confundida como travesti ou *drag queen* (Felitti, 2021).

GODOI, Rodolfo. Pesquisa de Mapeamento de artistas transformistas no Distrito Federal e Entorno. 1. ed. Brasília: Distrito Drag; Instituto LGBTQ+, 2022.

que concordavam com essa inclusão, “a drag transformista seria aquela que faz a imitação de alguma atriz ou cantora, que faz ‘o clone’ de alguém, aproximando-se muito visualmente de uma mulher” (Vencato, 2002, p. 67).

Como uma forma de resistência a uma colonização da arte da *montação*<sup>4</sup> no Brasil, Godoi opta pela designação arte transformista:

como uma aposta na nomenclatura nacional do fenômeno artístico em questão, salientando sua trajetória local, mas operando como um nome guarda-chuva que engloba o que massivamente é apresentado no campo de pesquisa como arte *drag queen* (Godoi, 2022, p. 12).

Com a publicação da Portaria nº 54, da Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal (SECEC DF), em 2021, e a partir da solicitação efetuada pelo Distrito Drag e Instituto LGBTQ+, a arte transformista passou a ser reconhecida “como um campo autônomo que dialoga com diversas outras artes, linguagens e veículos de comunicação. Também produz suas próprias referências, saberes, práticas, vertentes e modos de circulação e comercialização” (Godoi, 2022, p. 9).

A partir de um conjunto de entrevistas semiestruturadas, mapeou-se dados quantitativos como renda, local de moradia, escolaridade, idade, cor/raça, identidade de gênero, sexualidade e modalidade de transporte das 40 artistas entrevistadas (Godoi, 2022, p. 15). Enquanto no âmbito qualitativo, focalizou-se nas narrativas de memórias e influências artísticas, bem como os desafios, as violências que muitos artistas transformistas experienciam, como isso afeta os sentidos e significados psicoemocionais e o fazer da arte transformista.

As artistas entrevistadas foram Alice Bombom, Andyva Divã, Angelina Bower, Anon Dragótico Anônimo, Ayobambi, Baby Brasil, Bonnie Butch, Bopety, Brenda Max, Cassandra Monster, Dakota Caliantra Corote Overdose, Dália del Mar, Dávila, Dita Maldita, Donna Karão, Fran Ferrari, Hellen Quinn, Invictor, K-halla, Katrina Jones, Licorina, Likidah, Linda Brondi, Lushonda, Mary Gambiarra, Medu Zaa, Melina Imperia, Mozilla Firefox, Pikineia, Raykka Rica, Rojava, Rubi Ocean, Ruth Venceremos, Samialien, Sereia Punk, Shayennie Aparecida, Simone Demoqueen Lafond, Tiffany – a drag cênica –, Verônica Strass e Xantara Thompson. Todas expressam a potencialidade e a multiplicidade da arte transformista no coração do país.

Dentre os dados sociodemográficos, destaca-se a faixa etária das artistas entrevistadas. Duas eram nascidas na década de 1970; três de 1980-1984; dez de 1985-1989; nove de 1990-1994; e dezesseis de 1995-2000. Quanto à identidade de gênero e sexualidade, na sua maioria,

---

<sup>4</sup> É o nome dado para o processo de caracterização a partir de maquiagens, perucas, roupas, figurinos, adereços e performances gestuais e corporais atribuídos e/ou característicos ao gênero feminino.

homens cisgêneros<sup>5</sup> gays ou bissexuais.

Ao longo do trabalho, fica evidente como esse “encontro de gerações” na arte transformista também é efeito dos avanços na conquista de direitos da população LGBTQIAPN+, assim como na maior visibilidade de histórias e de personagens LGBTQs em novelas e em programas televisivos (Nascimento, 2015).

No campo do marcador geracional ou etário, a reflexão sobre a memória social permite compreender quais as experiências do passado inspiram o repertório criativo e subjetivo das artistas transformistas entrevistadas. Neste caso, entre as nascidas até o final dos anos 1980, as respostas eram Vera Verão e Silvio Santo, enquanto *RuPaul* aparece apenas para as que nasceram após o ano de 1996.

Já no campo das relações sociais e familiares, Godoi destaca a tensão que artistas transformistas vivenciam ao terem que revelar sua persona artística em seus núcleos familiares, já que “a arte transformista não se destaca da identidade de gênero e sexual, mas a ela vincula-se” (Godoi, 2022, p. 41). Dessa maneira, a concepção de família tende a ser ampliada e ressignificada para o campo dos afetos e para além da consanguinidade, numa espécie de potência política da amizade entendida como uma característica da sociabilidade de sujeitos e/ou grupos dissidentes da heteronorma desde a segunda metade do século XX (Silva, 2022). A amizade, neste caso, não é mero intuito sexual, mas uma forma de criar laços afetivos e *novos modos de vida* para escapar da *normalidade social e sexual*.

Além disso, a reflexão sobre a arte transformista oferece caminhos para uma melhor compreensão dos debates e dos embates sobre como as performances de gênero afetam e são afetadas pela teoria da performatividade de gênero (Carlson, 2010; Colling, 2021). Ao refletir sobre o filme *Female Trouble*, estrelado por Indaga Butler, como Divine: “seria o drag uma imitação de gênero, ou dramatizaria os gestos significantes mediante os quais o gênero se estabelece? (Butler, 2003, p. 8). Essa é uma questão que permanece em aberto e instiga diversas pesquisas sobre a arte transformista, suas possibilidades e limites e como a arte transformista ocupa o “entre-lugar” dentro da comunidade LGBTQ brasileira (Bortolozzi, 2015).

Por fim, a *Pesquisa de Mapeamento de artistas transformistas no Distrito Federal e Entorno* é um trabalho que amplifica a compreensão da arte transformista no país, ao abordar seus aspectos quantitativos na economia criativa e qualitativos no campo das identidades e

---

<sup>5</sup> Sobre a noção de cisgeneridade, seus usos, implicações, possibilidades e limites, ver: SILVA, Natanael de Freitas. *Dzi Croquettes e Secos & Molhados: masculinidades disparatadas*. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

GODOI, Rodolfo. Pesquisa de Mapeamento de artistas transformistas no Distrito Federal e Entorno. 1. ed. Brasília: Distrito Drag; Instituto LGBTQ+, 2022.

performatividades de gênero e sexualidade, que ocupam boa parte dos debates e embates contemporâneos, seja na conquista de direitos, seja na busca por uma igualdade efetiva e insurgente, bem como pela representatividade LGBTQ+.

A arte transformista existe e resiste!

Recebido em 24/06/2024

Aprovado em 07/07/2024

Publicado em 16/08/2024

## Referências bibliográficas

BEZERRA, Pedro Henrique Almeida. *Picumã: performance drag queen em uma epistemologia decolonial*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

BORTOLOZZI, Remom Matheus. A arte transformista brasileira: rotas para uma genealogia decolonial. *Quaderns de Psicologia*, v. 17, n. 3, p. 123-134, 2015.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARLSON, Marvin. *Performance – uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COLLING, Leandro. O que performances e seus estudos têm a ensinar para a teoria da performatividade de gênero? *Urdimento*, Florianópolis, v. 1, n. 40, mar./abr. 2021.

GODOI, Rodolfo. *Pesquisa de Mapeamento de artistas transformistas no Distrito Federal e Entorno*. 1. ed. Brasília, DF: Distrito Drag, Instituto LGBTQ+, 2022.

NASCIMENTO, Fernanda. *Bicha (nem tão) má: LGBTQ+ em telenovelas*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2015.

SILVA, Natanael de Freitas. *Dzi Croquettes e Secos & Molhados: masculinidades disparatadas*. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

VENCATO, Anna Paula. *Fervendo com as drags: corporalidades e performances de drag queens em territórios gays da Ilha de Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina, 2002.

## **TONIOL, Rodrigo; FLEISCHER, Soraya (orgs). *E quando a limonada antropológica azeda?* 1. ed. Porto Alegre: Zouk, 2023.**

Valentina Calado Pompermaier<sup>1</sup>  
ORCID: 0000-0002-5348-6193.

*E quando a limonada antropológica azeda?* é uma coletânea organizada por Rodrigo Toniol e Soraya Fleischer, cujos 8 artigos propõem refletir sobre algo frequentemente invisibilizado nos trabalhos da antropologia: o que acontece quando nossos trabalhos de campo não dão certo? Esta publicação homenageia os 100 anos de *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* (1922), de Bronislaw Malinowski, remetendo ainda a outras obras do autor, como *Coral Gardens* (1935) e seus diários de campo (1967). O prefácio de Karina Kuschnir faz o brilhante trabalho de costurar todos os capítulos em uma mesma trama condutora: a necessidade de refletir criticamente sobre os múltiplos desafios que podem inviabilizar um trabalho de campo. Desafios estes que vão além dos imponderáveis da vida social e que transformam nossas expectativas e hipóteses. Quando isto acontece dizemos que a vida nos deu limões, e deles fizemos limonada. Nesta coletânea, contudo, a limonada azeda e, como afirma Sanabria no primeiro capítulo, somos obrigados a “bebê-la até a última gota, azeda como ela era.” (p. 38).

No primeiro capítulo, Guillermo Veja Sanabria nos apresenta sua trajetória de pesquisa acerca do negacionismo do HIV na África do Sul, durante o governo do presidente Thabo Mbeki. Em uma análise crítica sobre seu trabalho ali, o autor nos convida a refletir sobre a crença de que os antropólogos necessariamente estarão de acordo com as perspectivas e posicionamentos de seus interlocutores, crença esta que desconsidera o trabalho feito em contextos de conflitos. Ao investigar o negacionismo sobre o HIV, Sanabria procurou dialogar com ambos os lados do conflito, mas foi impedido de acessar qualquer grupo, seja porque exigiam seu engajamento, seja porque não confiavam em sua pessoa. Concluindo, o autor nos apresenta ainda a “premissa do final feliz ou da pesquisa sempre bem-sucedida”. Para ele, essa premissa considera que o antropólogo irá necessariamente produzir um estudo que atenda à todas as expectativas das premissas anteriores. Para Sanabria, no entanto, sua pesquisa esteve muito longe de alcançar esse ideal.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Antropologia Social na Universidade de Brasília (PPGAS/UnB). Mestre em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (PPGAS/UnB). Bacharel em Antropologia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Email: valentina.calado@gmail.com.



Na sequência, conhecemos o trabalho de Natânia Lopes. Para apresentar o contexto a autora faz uso de um recurso narrativo: a criação de uma personagem conceitual e ficcional chamada Giovana, que reúne características pessoais suas, mas também de outras, referidas pela autora como “transpessoais”. Do ponto de vista de Giovana, acompanhamos sua experiência de conduzir uma pesquisa de doutorado sobre a prostituição de luxo, ao mesmo tempo em que atuava ela própria enquanto prostituta. Giovana teria sido contemplada com um doutorado sanduíche na França, mas é impedida de dar continuidade pois o professor orientador da universidade francesa, ao descobrir sua atuação como prostituta, se recusa a lhe orientar. Para Lopes, o contexto em questão deve ser compreendido simultaneamente enquanto uma questão moral e metodológica, na qual diferentes posições de poder influenciam os caminhos do “como fazer” da pesquisa, e acabaram por ditar os rumos da pesquisa em questão.

O capítulo 3 é narrado por Clarice Cohn. Tendo atuado junto ao povo indígena Xikrin do Bacajá desde 1992, Cohn viu-se na difícil posição de ter que integrar a equipe dos Estudos de Impacto Ambiental no processo de licenciamento da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. Como a própria antropóloga antecipava, muitas coisas deram errado no processo. A tarefa de mediar interesses e expectativas entre o empreendimento, agências do Estado e os Xikrin resultou num desgaste na relação entre a antropóloga e o povo indígena. Embora sua atuação tenha garantido que o estudo reconhecesse que os Xikrin e seu território seriam diretamente impactados, grande parte dos indígenas ainda assim a responsabilizou pelos resultados do empreendimento e por todos os problemas do processo. A autora reflete sobre como sua relação com este povo passou do “aparentamento”, visto que ela era entendida como uma figura de confiança para este povo, à “inimizade”, pois sua atuação gerou repercussões negativas, quase impossibilitando a continuidade de seus trabalhos junto a eles.

Ainda no contexto indigenista, acompanhamos a experiência de Tadeu Lopes Machado, que se aproximou do povo indígena Palikur, enquanto atuava como docente na Universidade Federal do Amapá (Unifap). Machado enfrentou um longo processo de idas e vindas junto às lideranças indígenas, de forma que, em vez de iniciar o campo em 2018, o antropólogo só foi autorizado a iniciar seus estudos em fevereiro de 2020, sendo subitamente interrompido pela pandemia da COVID-19. O autor especula que sua atuação enquanto professor, em vez de ter facilitado sua inserção junto ao povo indígena, muito provavelmente criou empecilhos, pois à época Unifap se opunha à demanda em criar processos seletivos diferenciados para os indígenas. Além disso, a hierarquia entre as lideranças indígenas e o fluxo das aprovações não lhe estava clara num primeiro momento, gerando desconfortos e desconfianças. Para Machado,

muito além do trabalho da etnografia em si, as tensões e articulações que permeiam o momento de bastidores e de negociações para a pesquisa devem também receber atenção do antropólogo.

O capítulo de autoria de Tiago Hyra Rodrigues nos desloca do campo indigenista para pensarmos a violência em contexto urbano. Em sua trajetória, Rodrigues buscou investigar essa temática em diversos espaços, e em praticamente todos eles, o autor vivenciou dificuldades em estabelecer contatos, pois as pessoas repetidas vezes recusavam conceder-lhe entrevistas. Todas essas experiências levaram o autor a questionar sua própria qualidade enquanto pesquisador e mesmo sua apresentação física (o próprio se descreve como um “cabeludo”). Contudo, como o próprio acaba por concluir, não parece que suas dificuldades em campo se remetam a uma inaptidão do etnógrafo. As recusas em participação na pesquisa têm muito mais a ver com 1) a própria temática escolhida, visto que muitas pessoas preferiam não reviver a experiência da violência através do relato; 2) por medo de retaliação e perseguição; 3) por desconfiança em relação ao trabalho do pesquisador.

Ainda na temática da violência, o capítulo de autoria de Stephania Klusza e Jaqueline Ferreira remete à experiência da primeira autora em sua pesquisa acerca da violência obstétrica. Klusza dedicava-se a este estudo desde 2012. Durante seu doutorado a autora vinha conduzindo entrevistas junto a mulheres que vivenciaram situações de violência antes, durante ou após o parto. Cabe notar que a própria antropóloga estava grávida pela segunda vez enquanto realizava seu estudo. Embora a autora acreditasse que sua ampla experiência com o tema da violência obstétrica, por mais “pesado” que fosse, não implicaria um desconforto pessoal. Isso provou-se um equívoco após ter contato com a experiência específica de uma entrevistada. Desde então, Klusza sentiu-se profundamente afetada com o sofrimento da interlocutora, e viu-se obrigada a alterar os rumos de sua pesquisa.

O penúltimo capítulo é de Raquel Littério de Bastos e Pedro Paulo Gomes Pereira. Nele, acompanhamos Bastos em sua etnografia sobre a antroposofia na Suíça em 2014. Ela é recebida na casa de Madame Elisabeth, famosa personalidade no contexto da antroposofia. A vivência ali iniciava-se como uma oportunidade entusiasmante, que aos poucos ganha o contorno de uma relação desagradável: o trabalho de desenvolvimento pessoal no âmbito da antroposofia requer dedicação aos serviços de manutenção do espaço, atenção à alimentação e o aprimoramento intelectual. Bastos narra suas dificuldades em atender às expectativas de sua anfitriã, o que lhe coloca em um estado de adoecimento. Em uma reflexão posterior, Bastos reavalia seus conflitos com sua principal interlocutora, reconhecendo suas próprias “falhas” e preconceitos”, e os de sua anfitriã.

O último capítulo é de autoria de José Miguel Nieto Olivar. Seu ponto de partida são seus trabalhos junto às mulheres indígenas do Rio Negro, no Amazonas, perpassando questões

como o comércio sexual, o tráfico de crianças e adolescentes, que o levou a entrevistar muitas mulheres, especialmente lideranças, e atores da assistência social e dos conselhos tutelares locais. Conforme narrado pelo autor, seus trabalhos de campo correspondem a vários períodos de 4 meses, 6 meses e algumas semanas. Durante seu campo em 2016, o autor chega à conclusão de que atingira uma espécie de limite. Se quisesse adentrar mais profundamente nas temáticas que investigava, precisaria investir em um trabalho de campo de longa duração. Contudo, esse trabalho representava um grande investimento, e o autor reflete sobre que sentidos teriam investimentos dessa magnitude. Neste mesmo período, o autor se torna pai. Diante de tudo isso, Olivar opta por recuar e não embarcar nessa longa jornada etnográfica, investindo em trabalhos de outras naturezas junto a seus interlocutores.

Desta coletânea, com histórias tão diversas e particulares, mas ao mesmo tempo tão familiares ao leitor-antrópologo, algumas considerações são possíveis. De fato, como apontam os organizadores, não se trata de um “manual sobre como evitar fracassos”. Longe disso, ao expor tão corajosamente suas experiências”, os autores destacam como esses desafios colocaram em xeque não somente o andamento de suas pesquisas ou os resultados destas, mas também a autoestima e a confiança dos pesquisadores.

Tais desafios são das mais diferentes naturezas: desde a dificuldade de negociar a entrada em campo (como nos mostram Sanabria, Machado e Rodrigues), as recusas de interlocutores e de agentes institucionais diante da aparência ou atuação do pesquisador (como no caso de Rodrigues e de Lopes), as desconfianças geradas no relacionamento com os interlocutores (como descrevem Cohn e Machado), ou mesmo os impactos na dimensão da vida pessoal dos pesquisadores, que se veem impedidos de dar continuidade ao trabalho seja pela forma como o campo ressoa em suas experiências (como em Klujska e Ferreira), seja por experiências de adoecimento (como em Bastos e Pereira), seja por questionarem o sentido de avançar na pesquisa (como em Olivar).

Os antropólogos que já experimentaram situações semelhantes – tendo ou não encontrado uma solução adequada – certamente encontrarão conforto em finalmente verem narradas experiências de ser “malsucedido” – e tendo a crer que somos muitos os que compartilhamos desse sentimento. É preciso, no entanto, destacar que essas mesmas situações de “fracassos” permitiram a estes autores experimentar reflexões teóricas potentes, que talvez jamais existissem não fosse pelo espaço criado na chamada desta coletânea. Refletir sobre campos frustrados e sobre pesquisas que não se concretizaram na forma esperada permite dar vazão ao sofrimento acadêmico e a profícuas proposições teóricas, que talvez permitam tornar essa limonada minimamente palatável, mesmo que nunca plenamente saborosa.

TONIOL, Rodrigo; FLEISCHER, Soraya (orgs). E quando a limonada antropológica azeda? 1. ed. Porto Alegre: Zouk, 2023.

*Recebido em 24/06/2024*  
*Aprovado em 27/06/2024*  
*Publicado em 16/08/2024*