



ENSINO DE SOCIOLOGIA: conteúdos e metodologia



Rafael Morgentale Disconzi

Caros alunos

Esse ebook é um pdf interativo. Para conseguir acessar todos os seus recursos, é recomendada a utilização do programa *Adobe Reader 11*.

Caso não tenha o programa instalado em seu computador, segue o link para download:

<http://get.adobe.com/br/reader/>

Para conseguir acessar os outros materiais como vídeos e sites, é necessário também a conexão com a internet.

O menu interativo leva-os aos diversos capítulos desse ebook, enquanto a barra superior ou inferior pode lhe redirecionar ao índice ou às páginas anteriores e posteriores.

Nesse pdf, o professor da disciplina, através de textos próprios ou de outros autores, tece comentários, disponibiliza links, vídeos e outros materiais que complementarão o seu estudo.

Para acessar esse material e utilizar o arquivo de maneira completa, explore seus elementos, clicando em botões como flechas, linhas, caixas de texto, círculos, palavras em destaque e descubra, através dessa interação, que o conhecimento está disponível nas mais diversas ferramentas.

Boa leitura!

ÍNDICE



APRESENTAÇÃO

Olá, alunos! Vocês estão acessando o *e-book* da disciplina de Ensino de Sociologia: história, metodologia e conteúdos do curso de Especialização em Ensino de Sociologia.

Trata-se de um livro virtual, no qual, junto à leitura dos textos que o compõem, aparecerão diversas ferramentas complementares, as quais auxiliarão na reflexão ampliada e aprofundada do conhecimento. Vocês encontrarão vídeos, *links* e outras diversas ferramentas disponíveis na *web*.

Todas as unidades estarão acompanhadas de vídeos e textos sobre o assunto.

A finalidade deste *e-book* é entrarmos em contato de maneira interativa e conectiva com o conteúdo teórico que será apresentado durante a disciplina.

Portanto, aproveitem cada momento e bons estudos a todos.

INTRODUÇÃO

O e-book será apresentado de acordo com as seguintes questões: Talvez você já tenha se perguntado: qual a natureza do conhecimento sociológico? Em que ela, enquanto disciplina, se diferencia das demais disciplinas do currículo da escola média? O ensino da Sociologia no ensino médio deve ser o ensino de uma ciência, um conjunto de conhecimentos acumulados sobre determinados fenômenos sociais, a reflexão sobre valores ou a construção das condições para a emancipação dos indivíduos? Quais as ferramentas que dão subsídios para o exercício do “pensar sociológico”? Qual o seu compromisso com a realidade social? Todas essas questões são instigantes. O trabalho da sociologia é investigar as conexões entre o que a sociedade faz de nós e o que fazemos de nós mesmos. Então, a partir disso, quais os livros e recursos metodológicos devem ser utilizados para o ensino da Sociologia? Como prosseguir?

A divisão dos conteúdos desta disciplina foi realizada da seguinte forma:

- Diversos aspectos da disciplina Sociologia e seus desdobramentos: político, científico e educacional.
- Epistemologia da imaginação sociológica: estranhamento e desnaturalização.
- Livros e recursos didáticos para a ensino de Sociologia.

DIVERSOS ASPECTOS DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA E SEUS DESDOBRAMENTOS: POLÍTICO, CIENTÍFICO E EDUCACIONAL

Qual professor que nunca escutou: o que faz da Sociologia uma disciplina diferente de outras, como Química, História ou Física?

As discordâncias entre a Sociologia e a Matemática, por exemplo, como disciplinas do currículo do ensino médio, podem se evidenciar demais para serem descritas, mas por que o mesmo não se diz, habitualmente, em relação à História? Como, demonstrar a relevância da disciplina Sociologia? Ela deveria se situar ao lado de disciplinas como Geografia e História, por exemplo? Por quê?

A diferença baseia-se pelo tipo de aprendizagem proporcionada pela Sociologia, os pressupostos de que ela dispõe à formação dos estudantes como sujeitos políticos, a contribuição epistemológica da ciência quanto à investigação dos fenômenos sociais, assim como propiciar compreensão acerca da vida em sociedade (SARANDY, 2013).

A condição propedêutica para o estudo da Sociologia é distinguir o conhecimento de *senso comum* do conhecimento de *senso crítico*. O primeiro, também conhecido como *conhecimento popular*, ou ainda, vulgar, baseia-se nas experiências vividas rotineiramente pelas pessoas - corresponde ao olhar de primeira impressão. Essa percepção é permeada de sentimentos, de emoções, de valores, no cotidiano, sem nenhum método ou técnicas que sistematizam a observação. As crenças, as superstições, exemplificam esse tipo de conhecimento (COTRIM, 2002). O segundo advém do *conhecimento científico*, alicerçado na perspectiva racional, sistemática e metódica. Nesse sentido, todo fenômeno necessita passar por critérios analíticos de apuração, baseados em pesquisas e observações, até exaurir todas as possibilidades de erros. Em outras palavras, ancora-se em método rigoroso para observação, experimentação e verificação dos fatos, buscando medidas, padrões, critérios de comparação e avaliação (WILLIAMS, 1979).

Mesmo os filósofos que mais ferrenhamente defendem as reivindicações da ciência à certeza, tais como Karl Popper, reconhecem que, como ele o exprime, 'toda ciência repousa sobre areia movediça'. Em ciência, nada é certo, e nada pode ser provado, ainda que o empenho científico nos forneça a maior parte da informação digna de confiança sobre o mundo a que podemos aspirar. No coração do mundo da ciência sólida, a modernidade vagueia livre. Nenhum conhecimento sob as condições da modernidade é conhecimento no sentido 'antigo', em que 'conhecer' é estar certo. Isto se aplica igualmente às ciências naturais e sociais. (GIDDENS, 1991, p. 46).

Apartir dessas duas formas de conhecimento descritas, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos propõe uma “[...] desdogmatização da ciência moderna” (2000, p.17-32), assim como uma aproximação com o senso comum. O assunto é tratado em algumas obras, como *Introdução a uma ciência pós-moderna* (2000); *A crítica da razão indolente* (2001) e *Um discurso sobre as ciências* (2010). De acordo com o autor, a hierarquia existente entre o conhecimento popular (considerado intelectualmente inferior) e o conhecimento científico (superior) precisa ser rompida - “[...] ruptura epistemológica” (2000, p.33-49), assim, “[...] conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum” (SANTOS, 2010, p. 91). Essa concepção, não é novidade em termos históricos, pelo fato, esteve ligada à ascensão da burguesia ao poder no século XVII como iniciativa de combater o irracionalismo, pois ele era considerado “[...] natural, razoável, prudente, um senso que é burguês e que, por uma dupla implicação, converte-se em médio e em senso universal” (SANTOS, 2000, p.36).

Agora que já passamos pela primeira lição de Sociologia, vamos dar sequência ao nosso estudo. A canção **Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores** de Geraldo Vandré (apresentada no Festival Internacional da Canção em 1968) dá um recado que podemos utilizar para reflexão sociológica: “[...] quem sabe faz a hora, não espera acontecer”. Então, “somos nós que fazemos a hora? Ou a hora já vem marcada, pela sociedade em que vivemos? O que, afinal, o sistema nos obriga a fazer em nossa vida? Qual a nossa margem de manobra? Qual o tamanho da nossa liberdade?” (RODRIGUES, 2007, p.17)

Refletindo a respeito, podemos incluir mais uma pergunta: qual é o papel do sociólogo nesse contexto?

Para elucidar essas questões, mencionamos o sociólogo Florestan Fernandes que, na obra intitulada *A sociologia numa era de revolução social*, expõe de uma maneira nítida a necessidade de combinação dos papéis de cientista e de cidadão: a sociologia não se limita ao estudo das condições de existência social dos seres humanos. Todavia, essa constitui a porção mais fascinante ou importante de seu objeto e aquela que alimentou a própria preocupação dos fenômenos sociais. Ora, ao se falar do homem, como objeto de indagações específicas do pensamento, é impossível fixar, com exatidão, onde tais indagações se iniciam e quais são os seus limites. Pode-se, no máximo, dizer que essas indagações começam a adquirir consistência científica no mundo moderno, graças à extensão dos princípios e do método da ciência à investigação das condições de existência social dos seres humanos. (FERNANDES, 1977, p.11)

Se, por acaso, a resposta do Florestan Fernandes não foi o bastante, vamos evidenciar um segundo sociólogo para obter para você, caro(a) cursista, o maior esclarecimento: o francês Pierre Bourdieu (1994) – para quem o conhecimento científico possibilita, a partir do seu arcabouço teórico, o poder de libertar os dominados dos dispositivos da dominação. Assim, a ciência sociológica

[...] é um dos instrumentos mais poderosos de conhecimento de si, como ser social, isto e, como ser singular. [...] oferece alguns dos meios mais eficazes de acesso a liberdade que o conhecimento dos determinismos sociais permite conquistar contra os determinismos. (BOURDIEU, 1996, p.11).

Afinal, o ensino da Sociologia contribui para entendimento da sociedade em que vivemos?

A partir da profunda transformação da sociedade moderna, do modo como a conhecemos, as características sociais que convencionalmente alicerçavam a base para a teoria da desigualdade também começam a perder significação. O resultado de tudo isso é que, conforme a sociedade industrial vai sendo substituída pela *sociedade do conhecimento* (BÖHME e STEHR, 1986; STEHR, 1994), “[...] torna-se necessário empreender um novo tipo de análise dos fundamentos materiais e cognitivos das novas formas de desigualdade social [...]” (STEHR, 2000, p. 102), ou seja, os elementos constitutivos que caracterizavam a sociedade industrial, como conceitos como relações de produção, forças produtivas e luta de classes, não são mais suficientes, *per se*, para compreender as relações, interações e a estratificação social atual.

[...] à medida que o conhecimento vai tomando o lugar da propriedade e do trabalho como mecanismo constitutivo da desigualdade, a relação dos indivíduos e dos grupos com o conhecimento passa a ter uma importância fundamental para os padrões de desigualdade social nas sociedades contemporâneas. (STEHR, 2000, p.109).

De acordo com Henry Giroux (1986) o teórico e crítico da cultura e educação, defende a construção de uma teoria crítica da ideologia que instrumentalize uma pedagogia radical. Nas palavras do autor: “[...] situá-la dentro de uma perspectiva teórica que leve a sério a noção de ação humana, luta e crítica” (GIROUX, 1986, p.188).

Algumas observações devem ser levantadas para entender o conceito de ideologia, especialmente em Gramsci e nos frankfurtianos. É fundamental levar em consideração o momento histórico e os interesses dos autores quando elaboraram suas respectivas argumentações. Gramsci sentia a necessidade de desenvolver uma dimensão prática e ativa de ideologia, que respondesse quase que imediatamente aos anseios de mudanças para relações sociais mais justas e igualitárias.

[...] a crítica da ideologia, elaborada pelos frankfurtianos, refere-se a uma sociedade marcada pelo controle da razão instrumental e da Indústria Cultural. Nesse momento histórico, a lógica da ideologia se manifesta na universalização do primado do valor de troca e na ausência da autonomia, onde 'a sociedade passa a ser ela própria ideologia'. (PUCCI; ZUIN; s.d., p.63)

A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA FRENTE AO MUNDO DO TRABALHO E DA CIDADANIA

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 2000. p.80, *apud* SANTOS, 2013, p.89) caberia à Sociologia contribuir para a “[...] compreensão das transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigido, gerados por mudanças na ordem econômica.” Em outras palavras, a trabalho do professor de Sociologia é mensurar e tirar a “cortina de ferro” que encobre as mudanças estruturais e conjunturais provocadas pelo sistema capitalista, tanto na ordem global quanto local, nas mais variadas esferas da vida social, em especial aqui em relação às categorias trabalho e cidadania.

No livro *A Ideologia da Sociedade Industrial* (constitui uma obra clássica da biblioteca das Ciências Sociais), Herbert Marcuse descreve que a *razão instrumental*, assim como o estágio em que se encontra o desenvolvimento das *forças produtivas*, está produzindo uma *consciência unidimensional* no âmbito mundial, isto é, consiste em uma unidimensionalidade na maneira de pensar e condicionando as possibilidades de ação, por estarem submetidas a uma imposição comum, segundo o modelo civilizatório.

[...] uma sociedade que mantém sua estrutura hierárquica enquanto explora com eficiência cada vez maior os recursos naturais e mentais e distribui os benefícios dessa exploração em escala cada vez maior. Os limites dessa racionalidade e sua força sinistra aparecem na escravização progressiva do homem por um aparato produtor que perpetua a luta pela existência, estendendo-o a uma luta total internacional que arruína a vida dos que constroem e usam esse aparato. (MARCUSE, 1982, p.142).

Para compreendermos melhor a investida liberal, em particular no momento atual - a perspectiva neoliberal, vamos nos remeter a mudanças na forma de organização e gestão do trabalho no sistema capitalista, pois é importante ressaltar que tais fenômenos não são isolados.

Posteriormente desenvolvido por outros autores: Fernando Henrique Cardoso, Faletto, Casanova, Ianni, entre outros.

No fim dos anos 50, Florestan Fernandes (2011) lançou *As mudanças sociais no Brasil*, consolidou um marco na análise sociológica da realidade político-social brasileira. O diferencial nos seus estudos foi o chamado “*capitalismo periférico*”, um dos percussores da ***teoria da dependência*** - a explicação estaria na forma como o capitalismo se desenvolveu nos países subdesenvolvidos, em particular na América Latina. Em outro livro, também clássico, *A Revolução Burguesa no Brasil*, Florestan (2006) descreve o “[...] *modelo autocrático-burguês de transformação capitalista*”, como denominou esse fenômeno produzido a partir as características sócio-históricas regionais, visa explicar os impasses e limitações práticas da modernização capitalista na periferia do sistema, em outras palavras, a explicação sociológica estaria no “[...] caráter retardatário das Revoluções Burguesas na periferia dependente e subdesenvolvida do mundo capitalista” (FERNANDES, 2006, p. 344).

Segundo o autor, o paradigma do modelo autocrático-burguês implementado no Brasil,

[...] o Estado não é, para as classes dominantes e com o controle do poder político, um mero comitê dos interesses privados da burguesia. Ele se torna uma terrível arma de opressão e de repressão, que deve servir a interesses particularistas (internos e externos, simultaneamente), segundo uma complexa estratégia de preservação e ampliação de privilégios econômicos, socioculturais e políticos [...] (FERNANDES, 2011, p. 232).

“O grande erro dos cientistas sociais dos países capitalistas dependentes e subdesenvolvidos consistiu em considerar a dominação burguesa somente sob o símile fornecido pelos países capitalistas hegemônicos” (FERNANDES, 2011, p. 230).

Corresponde a drásticas condicionalidades impostas ao empréstimo de quantias monetárias para países já sufocados pelo pagamento dos juros referentes à dívida externa.

População excedente: um museu da exploração humana

Com o subtítulo *Humanidade excedente?*, o jornalista e pesquisador Mike Davis (2006) no seu livro *Planeta Favela*, revela que a globalização neoliberal desde 1978 foi catastrófica para o Terceiro Mundo. Na Ásia, África e América Latina houve a “[...] criação de uma classe enorme de semicamponeses e trabalhadores agrícolas miseráveis sem a segurança existencial da subsistência” (2006, p.175). Os PAEs (Planos de Ajuste Estrutural), prescritos pelos organismos financeiros internacionais, como o FMI e o **Banco Mundial** provocaram uma reconfiguração profunda do futuro dessas populações.

Como concluem os autores de *Slums*: ‘Em vez de serem um foco de crescimento e prosperidade, as cidades tornaram-se o depósito de lixo de um excedente de população que trabalha nos setores informais de comércio e serviços, sem especialização desprotegido e com baixos salários’. ‘O crescimento [deste] setor informal’, declaram sem rodeios, ‘é [...] resultado direto da liberalização’. (DAVIS, 2006, p.175).

Outro ponto relevante de reflexão para nossos alunos de Sociologia, passa pela mudança de categorização, como por exemplo de “favela”, que passa a ser associada, de acordo com documentos recentes da ONU, a um “[...] excesso de população, habitações pobres ou informais, acesso inadequado à água potável e condições sanitárias e insegurança da posse da moradia.” (DAVIS, 2006, p. 33). Nesse sentido, professores podem mensurar inúmeras realidades cotidianas que se enquadram nessa perspectiva.

Um importante documento elaborado pelo Programa de Assentamentos Urbanos das Nações Unidas (UN-Habitat), que utiliza um banco de dados comparativo de 237 cidades do mundo. Mesmo recorrendo a uma categorização que, no entendimento de Davis, ainda é restritiva, “[...] os pesquisadores da ONU estimam que havia pelo menos 921 milhões de favela em 2001 e mais de 1 bilhão em 2005” (2006, p. 34). E mais impactante, a tendência é de progressivo crescimento.

Vamos nos aprofundar nos estudos das desigualdades sociais?

VÍDEO: Vozes contra a globalização - Outro Mundo é Possível?

(Documentário: Espanha, 2006-2007, 60 min. cada episódio - Direção Carlos Estévez)

Episódio 2:

"A estratégia de Simbad"

Sinopse: Analisa o novo panorama laboral no mundo – as transferências das fábricas para países de 3º Mundo, as grandes fábricas de produção mundial (China e Índia), a imigração, a perda da sociedade de bem-estar na Europa, as privatizações, a perda dos direitos trabalhistas, a vitória da economia especulativa sobre a economia produtiva e a política econômica neoliberal.

Episódio 4:

"Um mundo desigual"

Sinopse: Aborda a situação de pobreza em relação ao consumo no mundo, as fábricas de miséria em países desenvolvidos, as pandemias, o comportamento das grandes multinacionais farmacêuticas nos países em que um terço da humanidade vive com menos de um dólar por dia.

Vamos entender melhor o modelo político-econômico implementado no Brasil e as consequências civilizatórias? Que traços na nossa brasilidade podemos perceber no cotidiano?

Para responder a essas questões, começaremos com Darcy Ribeiro no livro intitulado "*O povo brasileiro*". Nessa obra, o autor descreve todo processo de formação da sociedade brasileira - aspectos étnicos, culturais, geográficos, econômicos, entre outros. Segundo Ribeiro (1995, p. 242), quando começaram a chegar os imigrantes europeus, e posteriormente os nipônicos, "[...] não teve maior relevância na fixação das características da população brasileira e da sua cultura[...]", pelo fato de que "[...] a população nacional já era tão maciça numericamente e tão

definida do ponto de vista étnico, que pôde iniciar a absorção cultural e racial do imigrante sem grandes alterações no conjunto.”

O fenômeno que ocorreu no Brasil foi singular em comparação com o que sucedeu nos países rio-platenses, onde o número de imigrantes foi significativamente grande, proporcionalmente à etnia original, que era pequena, chegando a quatro quintos do total, e “[...] imprimiram uma fisionomia nova, caracteristicamente europeia, à sociedade e à cultura nacional, transfigurando-os de povos novos em povos transplantados” (RIBEIRO, 1995, p. 242-243). No nosso caso, o aspecto histórico-cultural que prevaleceu se alicerçou a partir de uma unicidade, - “[...] uma cultura a todos engloba e uma vigorosa autodefinição nacional” (RIBEIRO, 1995, p. 243).

No capítulo *O destino nacional*, com o subtítulo “*As dores do parto*”, Ribeiro (1995, p. 447) relata a configuração sócio-histórica do Brasil:

[...] foi regido primeiro como uma feitoria escravista, exoticamente tropical, habitada por índios nativos e negros importados. Depois, como um consulado, em que um povo sub-lusitano, mestiçado de sangues afros e índios, vivia o destino de um proletariado externo dentro de uma possessão estrangeira. Os interesses e as aspirações do seu povo jamais foram levados em conta, porque só se tinha atenção e zelo no atendimento dos requisitos de prosperidade da feitoria exportadora. [...] Nunca houve aqui um conceito de povo, englobando todos os trabalhadores e atribuindo-lhes direitos. Nem mesmo o direito elementar de trabalhar para nutrir-se, vestir-se e morar. (grifo nosso)

O projeto português, segundo Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil*, teria aptidões mais próximas dos *semeadores* do que *ladrihadores*, o que quer dizer que suas colônias não eram planejadas, eram de certa forma orgânicas, as “[...] cidades eram irregulares, nascidas e crescidas ao deus-dará” (1995, p.16). Diferentemente do projeto ladrilhador norte-americano e da América espanhola, onde se tratava de transpor a cultura da metrópole para a colônia, os lusitanos utilizavam-se da adaptação, do improviso da sua cultura, tecnologia, arquitetura e urbanismo, não se importando com a mistura com as culturas nativas e africanas, à realidade da nova terra. Assim, o “[...] interesse do português pelas suas conquistas foi sobretudo apego a um meio de fazer fortuna rápida, dispensando o trabalho regular, que nunca foi virtude própria dele” (1995, p.16).

De acordo com Holanda, o brasileiro absorveu uma herança personalista e patrimonialista advindos do Estado político instaurado pela colonização lusitana. “O resultado era predominarem, em toda a vida social, sentimentos próprios à comunidade doméstica, naturalmente particularista e antipolítica, uma invasão do público pelo privado, do Estado pela família” (HOLANDA, 1995, p. 82). Esse aspecto, coaduna com outro fator de fundamental importância para explicar tais características civilizatórias - a *herança rural*.

A paisagem natural e social fica marcada pelo predomínio da fazenda sobre a cidade, mero apêndice daquela. A fazenda se vinculava a uma ideia de nobreza e constituía o lugar das atividades permanentes, ao lado de cidades vazias — ruralismo extremo [...] (HOLANDA, 1995, p.16).

“O predomínio esmagador do ruralismo, segundo todas as aparências, foi antes um fenômeno típico do esforço dos nossos colonizadores do que uma imposição do meio” (HOLANDA, 1995, p. 92).

Dando continuidade ao estudo do nosso país, selecionamos autores das Ciências Sociais que abordaram o tema do *jeitinho brasileiro* como forma de compreensão da sociedade nacional, envolvendo a relação entre o *civil* e o *cívico* na consolidação da cidadania:

Historiador e sociólogo Sérgio Buarque de Holanda (1995), em “*Raízes do Brasil*”:

Antropólogo Roberto DaMatta (1997), em “*Carnavais, malandros e heróis*”:

Cientista político Alberto Carlos Almeida (2007), em “*A cabeça do brasileiro*”:

Na década de 1960, o sociólogo inglês T. H. Marshall, em seu livro *Cidadania, classe social e status*, analisou a relação entre cidadania e direitos no contexto da história. De acordo com esse autor, vamos ver a cronologia da cidadania:

Direitos Civis (séculos XVII e XVIII)

Procurava-se garantir a liberdade religiosa e de pensamento, o direito de ir e vir, o direito à propriedade, à liberdade contratual, principalmente a de escolher o trabalho, e, finalmente, a justiça, que devia salvaguardar todos os direitos anteriores. Esses direitos passaram a ser o ideal das épocas seguintes e constaram em todas as legislações europeias a partir de então. Isso não significa que os direitos civis chegaram a todas as pessoas. O cidadão no pleno gozo de seus direitos era o indivíduo proprietário de bens e principalmente de terras, o que mostra como a cidadania era restrita.

Direitos Políticos (séculos XIX e XX)

Estão relacionados com a formação do Estado democrático representativo e envolvem os direitos eleitorais — a possibilidade de o cidadão eleger seus representantes e ser eleito para cargos políticos —, o direito de participar de associações políticas, como os partidos e os sindicatos, e o direito de protestar. Considerados desdobramentos dos direitos civis, os direitos políticos começaram a ser reivindicados por movimentos populares já no século XIX, mas, na maioria dos países, só se efetivaram no século XX, quando o direito de voto foi estendido às mulheres.

Direitos Sociais (Século XX)

As pessoas passaram a ter direito à educação básica, assistência à saúde, programas habitacionais, transporte coletivo, sistema previdenciário, programas de lazer, acesso ao sistema judiciário, etc.

Fonte: TOMAZI, Nelson Dácio. **Sociologia para o ensino médio**. São Paulo: Atual, 2007, p. 137-138.

Vamos compreender a contextualização da cidadania:

Fonte: TOMAZI, Nelson Dácio. **Sociologia para o ensino médio**. São Paulo: Atual, 2007, p.139.

Um dos estudos inovadores de THomas H. Marshall foi analisar a evolução da cidadania vinculada a determinados direitos, com base na realidade da sociedade inglesa. “Na sociedade contemporânea, porém, há um grau de complexidade e de desigualdade tão grande que a divisão dos direitos do cidadão em civis, políticos e sociais já não é suficiente para explicar sua dinâmica” (TOMAZI, 2007, p.140). A partir dos seus estudos, Marshall propôs classificar a cidadania em dois tipos: a *formal* e a *real* (ou substantiva).

Vídeo: Hiato (documentário- Brasil, 2008, 20 min. Direção: Vladimir Seixas)

Sinopse: *Manifestantes do Movimento dos Sem-Teto em agosto de 2000 decidem ir a um shopping center da zona sul carioca como forma de protesto, para confrontar a miséria dos excluídos com o consumo da classe média. Naquele momento fica em evidência o Apartheid Invisível que vive a sociedade brasileira, que hoje mais do que nunca ficou também nítido através dos comentários sobre os “rolezinhos” em redes sociais e na mídia tradicional. O episódio obteve grande repercussão na imprensa nacional e ainda hoje é discutido por alguns teóricos. As cenas demonstram os contrastes sociais - vividos em dois países. O documentário recuperou imagens de arquivo e traz entrevistas.*

Para José de Souza Martins em *Exclusão social e a nova desigualdade*, o termo *exclusão* se tornou um conceito guarda-chuva, mal empregado na sua definição teórica, pois se tornou sinônimo de

[...] tudo aquilo que constituiu o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal. Se constitui, na sociedade moderna, apenas um momento da dinâmica de um processo mais amplo; um momento insuficiente para compreender e explicar todos os dilemas que a exclusão efetivamente produz na sociedade atual. O discurso corrente sobre exclusão é basicamente produto de um equívoco, de uma fetichização conceitual da exclusão, que explica tudo (MARTINS, 1997, p. 26).

O autor chama a atenção - “[...] a sociedade moderna está criando uma grande massa de população sobrando, que tem pouca chance de fato de ser reincluída nos padrões atuais de desenvolvimento econômico” (MARTINS, 1997, p. 33). O problema que tal situação está se transformando num modo de vida. Outro fenômeno observado, está crescendo no Brasil de forma brutal, uma outra sociedade que se denomina de “sub-humanidade”.

Então o Estado representa um instrumento a serviço de promoção e manutenção de privilégios de classe, sendo o principal alvo são os setores despossuídos, vistos como “entrave/problema” aos interesses dos grupos de poder (FERNANDES, 2011). O combate as classes trabalhadoras e aos grupos “sobrantes” como denomina Martins, explica o aumento de população sem ocupação, sem expectativa de futuro. Como podemos pensar no avanço da cidadania, sem enfrentar as práticas dissimuladas antissociais em relação aos interesses coletivos?

Como vimos, a Sociologia exerce um papel analítico importante dentro do quadro das mudanças profundas ocorridas nas relações sociais. Os conhecimentos derivados das pesquisas dessa ciência possibilitam ao estudante se situar nesse novo quadro social, como também permitem que outros profissionais, como os professores, procurem alternativas de intervenção frente aos problemas sociais oriundos dessa nova ordem política, econômica e social.

EPISTEMOLOGIA DA IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA: ESTRANHAMENTO E DESNATURALIZAÇÃO

As Orientações Curriculares Nacionais (OCN) de Sociologia indicam uma disposição necessária do *pensar sociológico* - dois fundamentos ou princípios epistemológicos para o desenvolvimento do ensino da Sociologia no ensino médio: *estranhamento* e *desnaturalização*.

Talvez você esteja se perguntando: o que isso tem a ver com a educação? Então, vamos começar o nosso estudo.

ESTRANHAMENTO

A palavra *estranhar* segundo o dicionário Houaiss:

Para Sociologia, *estranhamento* corresponde a espantar-se, é não achar normal, não se conformar, ter uma sensação de insatisfação perante fatos novos ou do desconhecimento de situações e de explicações que não se conhecia.

Quais são seus instrumentos metodológicos?

Disponível nesse [link](#)

Sabemos que não podemos compreender algo sem conhecê-lo, certo? Mas para conhecê-lo precisamos fazer o quê? Qual procedimento adotar? A resposta correta é *problematizar*. É a partir da problematização que um fenômeno social se torna mensurável, conhecido. Vamos exemplificar com alguns ditados populares:

“Mulher é sexo frágil”;

“Pau de nasce torto nunca se direita”;

“As mães sempre estão certas”;

“Homem não chora”;

Todos esses ditos estão na “boca do povo”, fazem parte do imaginário coletivo. O papel da Sociologia é realizar uma *mediação* do conhecimento vulgar (senso comum) na direção do conhecimento científico (crítico). Para esmiuçar melhor essas questões, pegamos o primeiro ditado: “Mulher é sexo frágil”. Essa expressão condiz com a visão que as mulheres são fracas tanto fisicamente, quanto emocionalmente. Então, indagamos: por que há tantas mulheres assumindo postos de trabalho que, historicamente, eram áreas exclusivamente ocupadas por homens? Como justificar que as mulheres correspondem à maioria dos estudantes no ensino superior? Sabia que um terço dos lares brasileiros são chefiados por mulheres? Por que grande parte das famílias depende do provento feminino para manter sua subsistência? Se as mulheres são emocionalmente ou sensivelmente fracas, como explicar que a maioria dos crimes passionais não são cometidos pelo público feminino?

Para fundamentar o que estamos problematizando, o professor Nelson Dacio Tomazi (2013, p. 72-73) cita “[...] os produtos que compramos e vendemos, é algo mais do que parece ser”. Descreve um material que serve muito bem para nós, professores de Sociologia, trabalharmos em sala de aula:

Nada há de mais banal do que uma calça jeans, não é verdade? Entramos em uma loja e experimentamos a calça. Se serve, pegamos, se não serve, experimentamos outra. No entanto, muitas pessoas não fazem assim. Há pessoas que experimentam, olham no espelho e percebem que não cabem na calça. Não param um segundo para pensar em outra calça, porque outra calça não realçaria a parte do corpo que querem realçar ou esconder, e não pensam também em rearrumar a calça (como nossas avós sugeririam). A calça, até então um objeto (o que recebe a ação), adquire vida e se torna sujeito (o autor da ação) e, então, quem está comprando a calça se torna objeto na frente dela, pois ela ordena: “Saia daqui agora e vá para uma academia!”. Você obedece, porque você não é mais sujeito, o sujeito é a coisa morta, a calça – um pedaço de pano! – que passa a lhe dar ordens. Uma calça mais exigente lhe ordena fazer uma “lipo”, e você cai nas mãos, não da academia, mas de uma sala de cirurgia. Cada calça, cada mercadoria, cria vida diante de nós. Marx denominou isso de fenômeno da reificação e do fetichismo. Reificação: quando nós, os vivos, nos portamos como coisas, o que é morto. Fetichismo: quando as coisas se portam como sujeitos de ação; o que é morto torna-se algo vivo, na medida em que começa a agir: passa a nos determinar. Ele disse que isso era uma das características dos nossos tempos modernos. Tirou da banalidade o que era um simples e completamente banal passeio por um shopping! (GHIRARDELLI JR., Paulo. A Filosofia e sua didática. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2002/02/a3.htm>>).

Essa citação nos permite refletir que um simples objeto, no caso uma calça jeans, representa um significado simbólico que vai além da sua natureza enquanto mercadoria. Como Marx descreveu o caráter fetichista da mercadoria:

[...] a forma mercadoria e a relação de valor dos produtos de trabalho, na qual ele se representa, não têm que ver absolutamente nada com sua natureza física e com as relações materiais que daí se originam. Não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. (MARX, 1996, p. 198).

Vídeo: Servidão Moderna (Documentário. 52min. 2009)

Sinopse: *A servidão moderna é uma servidão voluntária, acatada pela totalidade dos escravos que se arrastam pela superfície da Terra. Adquirem, eles próprios, todas as mercadorias que os tornam cada vez mais acorrentados. Eles próprios procuram um trabalho cada vez mais alienante que alguém concordou em lhes dar se eles estão suficientemente amansados. Escolhem, eles mesmos, os senhores a que vão obedecer. Para que essa tragédia absurda possa acontecer foi necessário despojar essa classe da consciência de toda a sua exploração e alienação. Observem bem, pois aí está a singular modernidade da nossa época. Contrariamente aos escravos da Antiguidade, aos escravos da Idade Média ou aos trabalhadores das primeiras revoluções industriais, estamos, hoje, com uma classe totalmente subserviente, que não sabe ou, muitas vezes, não quer entender. Eles não vivenciam, por consequência, a revolta que deveria ser a única e legítima reação dos explorados. Aceitam, sem discutir, a vida miserável que alguém construiu para eles. A renúncia e a resignação são a fonte da sua desgraça.*

Dando sequência aos nossos estudos, para ligar ou fazer uma ponte entre o *estranhamento* e a *desnaturalização*, faz-se necessário um elemento - chama-se *mediação*. Para realizar essa prática, é preciso nos remeter à “[...] tarefa típica do pesquisador social, só é possível mediante o *distanciamento* do fenômeno social.” Colocar-se a distância do fenômeno social – significa a “[...] possibilidade de ultrapassar os limites do senso comum, que supõe a naturalidade da cultura, e inquietar-se com questões rotineiras e consagradas pela normalidade” (TOMAZI, 2013, p.73).

DESNATURALIZAÇÃO

A palavra *desnaturalização* segundo o dicionário Houaiss:

Segundo a Sociologia, a palavra *desnaturalização*, baseia-se na premissa de que nada é natural. Pelo fato, busca compreender que a realidade cotidiana é resultado de decisões de indivíduos, grupos ou instituições, permeadas de ideologias. O homem intervém, altera, modifica e transforma o meio natural e conseqüentemente o meio social que está inserido. Nesse sentido, a Sociologia desconstrói a ideia da naturalidade dos fenômenos sociais, a partir da mediação científica de reflexão apurada e sistemática sobre a questão causal.

O exercício reflexivo e científico da Sociologia tem como objetivo: conservar ou revolucionar? Tirar a venda dos olhos ou impedir que o excesso de luz nos deixe cegos? (RODRIGUES, 2007)

A reflexão sociológica ocupa um papel central para a compreensão das forças sociais que vêm transformando nossa vida nos dias de hoje. A vida social tornou-se episódica, fragmentária e marcada por novas incertezas, para cujo entendimento deve contribuir o pensamento sociológico criativo. (GIDDENS, 2001, p.19).

Quando há o empoderamento por parte do aluno como sujeito social que compreende a realidade que está em sua volta, também percebe o que se estabelece além dela, *problematizando* quanto à existência de verdades absolutas, sejam elas na explicação do cotidiano ou na constituição da ciência.

Vamos exercitar a nossa mente, a partir do raciocínio sociológico? Na obra *Modernização reflexiva*, Giddens, Beck e Lash discorrem sobre as mudanças que estão ocorrendo no período da *modernidade*, ou como outros autores mencionam como pós-modernidade (BAUMAN, 1998; SANTOS, 2000) a partir do conceito de “destraditionalização”. Tal conceito não corresponde ao desaparecimento da tradição, como muitas pessoas falam - “que os valores de perderam”, mas a sua própria reorganização.

[...] não significa falar de uma sociedade sem tradições - longe disso. Ao contrário, o conceito refere-se a uma ordem social em que a tradição muda seu status. Em um contexto de cosmopolitanismo global, as tradições precisam se defender, pois estão sempre sendo contestadas. E de particular importância, neste aspecto, o fato de o “substrato oculto” da modernidade, envolvendo tradições que afetam os gêneros, a família, as comunidades locais e outros aspectos da vida social cotidiana, ter ficado exposto e submetido à discussão pública. As implicações desse fato são profundas e ao mesmo tempo de âmbito mundial. (GIDDENS; BECK e LASH, 1997, p. 7-8).

Nesse sentido, a globalização ao entrar em contato com as tradições perpassa na transformação do tempo, do espaço, da experiência local, ou seja, representa um processo estrutural de ordem planetária, que coaduna com um conjunto de mudanças das condições básicas da vida social. Ela não produz necessariamente um mundo mais unificado, ao contrário, produz uma fragmentação.

DA IMAGINAÇÃO À APERCEPÇÃO SOCIOLÓGICA: CONVITE AO CONHECIMENTO

Começaremos apresentando esse tema para o nosso cursista, a partir desta citação:

O ensino da Sociologia é relevante exatamente porque pode revelar aos nossos alunos as intrincadas relações nas quais está inserido e como essa pertença exerce um profundo efeito sobre sua identidade, suas expectativas de vida, sua visão de mundo. Em poucas palavras, sobre quem ele é e qual o lugar que ocupa na estrutura social. Mas este conhecimento não será apreendido por meio da mera informação ao aluno – e de sua memorização –, ao contrário, apenas se realizará realmente se houver a aprendizagem de um tipo especial de raciocínio, uma verdadeira mudança de atitude cognitiva por parte do aluno. (SARANDY, 2013, p.77).

O sociólogo norte-americano Charles Wright Mills escreveu, em 1959, o livro *A imaginação sociológica*, no qual fornece uma instrumentalização para uma tomada de consciência de aspectos importantes da ação humana e da realidade que se manifesta. Nesse sentido, “[...] capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais.” (MILLS, 1982, p.11).

Reflexões de Mills sobre a *imaginação sociológica* constituem um importante aparato do ensino da Sociologia, pois possibilitam problematizar as questões sociais a partir de situações corriqueiras, comuns, muitas vezes negligenciadas pelas pessoas e pesquisadores, assim, distanciando das pré-noções e pré-conceitos. Desenvolvê-la em nossos alunos propiciaria a capacidade de enxergar relações entre as suas vidas particulares e as estruturas sociais, a biografia e a história, o indivíduo e a sociedade.

Para exercitar a *imaginação sociológica* de Charles Mills (1982) é necessário apontar as características da realidade social, a partir de tais **perguntas fundamentais:**

Essas questões vão ao encontro da percepção da distinção mais interessante utilizada pela imaginação sociológica que envolve “[...] as perturbações pessoais originárias no meio mais próximo ao indivíduo e as questões públicas da estrutura social [...]” (MILLS, 1982,

a) Como se estrutura essa sociedade? Quais são seus componentes essenciais?

b) Qual é a posição dessa sociedade no desenvolvimento histórico humano? Quais são os processos característicos de construção da história?

c) Que diversidade de homens predominam nessa sociedade? Quais aspectos os diferenciam uns dos outros? Qual é a natureza dessas variedades humanas?

p.14) Enquanto primeiro item se dá no interior do indivíduo, em sua manifestação intrínseca (subjetiva) como em suas relações com os outros, o segundo baseia-se com assuntos extrínsecos que estão acima da vida privada das pessoas.

Nessas condições, consideremos o desemprego. Quando, em uma cidade de cem mil habitantes, somente um homem está desempregado, isso é seu problema pessoal, e para sua solução examinamos adequadamente o caráter do homem, suas habilidades e suas oportunidades imediatas. Mas quando numa nação de 50 milhões de empregados, 15 milhões de homens não encontram trabalho, isso é uma questão pública, e não podemos esperar uma solução dentro da escala de oportunidades abertas às pessoas individualmente. A estrutura mesma das oportunidades entrou em colapso [...]” (MILLS, 1982, p. 15).

Para o sociólogo britânico Anthony Giddens (2005, p.24), “[...] aprender a pensar sociologicamente [...]”, olhando de forma mais ampla - “[...] significa cultivar a imaginação.”

A imaginação sociológica, acima de tudo, exige de nós que pensemos fora das nossas rotinas familiares de nossas vidas cotidianas, a fim de que a observemos de modo renovado. Considere o simples ato de tomar uma xícara de café. O que poderíamos dizer, a partir de um ponto de vista sociológico, sobre esse exemplo de comportamento aparentemente tão desinteressante? (GIDDENS, 2005, p.24, grifo nosso)

O antropólogo francês Louis Dumont utiliza o termo *apercepção sociológica* para reflexionar o individualismo no mundo moderno, exercício muito semelhante de Mills com a imaginação sociológica. De acordo com número variado de dicionários, a palavra *apercepção* dispõe de tais significados: ação pela qual a mente amplia, intensifica ou plenifica a consciência de seus próprios estados internos e representações; percepção bruta e imediata de um todo, que antecede a percepção minuciosa e analítica que revela seus componentes e conexões internas.

Dumont (1997) na obra *Homo Hierarchicus* relata, com o advento da modernidade e a formação das sociedades capitalistas, que a ideologia individualista se constituiu em ideologia hegemônica das práticas e da vida cotidiana.

No seu escrito intitulado *A construção da sociedade democrática e o papel da educação e do conhecimento para a formação do imaginário do futuro*, Edgar Morin (1993), o homem moderno está vivenciando uma espécie de caráter múltiplo de crises.

É um sistema onde as pessoas sonham com outra vida, com outra economia, mas disposto de um mínimo de segurança. Elas estão num intermediário. Não têm nenhuma das vantagens esperadas de um novo mundo e perderam toda a segurança do mundo precedente. Donde, um fenômeno de desânimo extraordinário. (MORIN, 1993, p. 13).

Para corroborar o pensamento de Morin sobre a manifestação explícita dos comportamentos sociais na modernidade:

Nas culturas tradicionais, o passado é honrado e os símbolos valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um modo de integrar a monitoração da ação com a organização tempo-espacial da comunidade. [...] Com o advento da modernidade, a reflexividade assume um caráter diferente. Ela é introduzida na própria base da reprodução do sistema, de forma que o pensamento e a ação estão constantemente refratados entre si. [...] Quando as reivindicações da razão substituíram as da tradição, elas pareciam oferecer uma sensação de certeza maior do que era propiciada pelo paradigma anterior. Mas esta ideia esconde o caráter inconstante e imprevisível de todo o conhecimento que assume na modernidade. (GIDDENS, 2001, p 38 - 40).

Se o conhecimento serviu em momentos anteriores da história, como no caso do Iluminismo, para libertar a humanidade das “amarras da ignorância”, como símbolo de liberdade da nova era, o mundo na atualidade segundo as percepções dos indivíduos não dispõe de tal componente de esperança e transformação, muito pelo contrário, honra um pessimismo necrófilo.

No capítulo intitulado *Sobre as artimanhas da razão imperialista*, Pierre Bourdieu (2011, p.18) relata que o paradigma do multiculturalismo traz a concepção de “pluralismo cultural na esfera cívica”, mas na concretude das relações, mascara a “[...] principal questão o não reconhecimento das culturas marginalizadas pelos cânones acadêmicos”. Para ilustrar:

[...] noção polissêmica de mundialização que tem como efeito, para não dizer função, submergir no ecumenismo cultural ou no fatalismo economicista os efeitos do imperialismo e fazer aparecer uma relação de força transnacional como uma necessidade natural. No termo de uma reviravolta simbólica baseada na naturalização dos esquemas do pensamento neoliberal [...] (BOURDIEU, 2011, p.19)

Conforme ressalta Walter Mignolo (2003) a colonialidade no campo do conhecimento e do consumo é inevitável no processo da modernidade. Para Bourdieu (2011, p. 18) a neutralização do contexto histórico-social resulta no “[...] esquecimento dos correlatos das condições históricas de origem”.

Como vimos, o ensino de Sociologia traça alguns objetivos: desenvolver a imaginação sociológica, que permite a nossos alunos compreender o processo histórico em suas relações com a biografia individual, e a percepção sociológica, que permite que o aluno perceba-se como integrante de um processo histórico e parte de um destino comum.

Vídeo: Milton Santos: O Mundo Global visto do lado de cá (Documentário. Brasil, 2006, 89 min - Direção: Silvio Tendler)

Sinopse: *Documentário brilhante feito a partir de uma entrevista feita com Milton Santos, um dos maiores pensadores mundiais, poucos meses antes de sua morte. Mostra os bastidores e consequências da Globalização no Brasil, na América Latina e no Mundo. Debate-se os movimentos sociais, na luta contra o liberalismo, que venceram o poder da corrupção. Propõe novas maneiras inspiradoras de se combater a informação deturpada da mídia, mostrando atitudes que tiveram êxito. Participações de grandes pensadores como José Saramago e Eduardo Galeano.*

Vídeo: Zeitgeist Addendum (EUA, 2008, 123min - Peter Joseph)

Sinopse: *A primeira sequência do Zietgeist foi apresentada no 5º “Artist Film Festival”, onde recebeu o prêmio máximo. É o grau máximo de ceticismo dentre os outros documentários apresentados aqui. Ácido, didático e ativista. Zietgeist II mostra o processo de criação da moeda, e demonstra que o sistema monetário tem como base a corrupção e que num sistema assim, é impossível que exista a democracia. Mostra, através de um relato de um ex-assassino de economias (“Economic Hit Man”), a forma como os EUA derrubaram presidentes eleitos em países de terceiro mundo para pôr algum ditador ou corrupto em seu lugar a fim de satisfazer às demandas norte-americanas corporativas. Mostra que, pela primeira vez na história, o povo não sabe que existe um império que o domina, ao contrário de todos os outros impérios como o romano, egípcio, etc. Como paramos um sistema de ganância e corrupção? Zietgeist vai além da crítica e propõe a “Revolução de Consciência”, uma revolução que antecederia a mudança nos padrões mundiais, do monetário, político, mesquinho e corrupto para um sistema simbiótico, sustentável e verdadeiramente tecnológico.*

Vídeo: Servidão Moderna (Documentário. 52min. 2009)

Sinopse: *A servidão moderna é uma servidão voluntária, acatada pela totalidade dos escravos que se arrastam pela superfície da Terra. Adquirem, eles próprios, todas as mercadorias que os tornam cada vez mais acorrentados. Eles próprios procuram um trabalho cada vez mais alienante que alguém concordou em lhes dar se eles estão suficientemente amansados. Escolhem, eles mesmos, os senhores que vão obedecer. Para que essa tragédia absurda possa acontecer foi necessário despojar essa classe da consciência de toda a sua exploração e alienação. Observem bem, pois, aí está a singular modernidade da nossa época. Contrariamente aos escravos da Antiguidade, aos escravos da Idade Média ou aos trabalhadores das primeiras revoluções industriais, estamos, hoje, com uma classe totalmente subserviente, que não sabe ou, muitas vezes, não quer entender. Eles não vivenciam, por consequência, a revolta que deveria ser a única e legítima reação dos explorados. Aceitam, sem discutir, a vida miserável que alguém construiu para eles. A renúncia e a resignação são a fonte da sua desgraça.*

LIVROS E RECURSOS DIDÁTICOS PARA A ENSINO DE SOCIOLOGIA

DIVERSOS ASPECTOS SOBRE O ESTUDO DOS MANUAIS DIDÁTICOS

Os livros didáticos possibilitam aos alunos a imersão na realidade, como sujeitos históricos num processo mais amplo do que da vida privada, assim como para os professores, os livros servem como instrumentos de orientação pedagógica no ensino de Sociologia.

[...] uma infraestrutura epistemológica proporcionada pelos conhecimentos sociológicos pode, certamente, sensibilizar o olhar para a compreensão e atuação sobre os fenômenos sociais. Pensar sobre e compreender o mundo social é importante para dar-se conta de situações de opressão, preconceito, injustiça, bem como visualizar outras possíveis; não significa, no entanto, mudança imediata e linear da realidade e da própria pessoa que a estuda e interpreta. (MOTA, 2005, p.106).

Ao considerar a prática de lecionar Sociologia, os professores estão fazendo algum tipo de pedagogia, de didática. Contudo, se essa prática parte de uma reflexão pedagógica está repleta de intencionalidade e ideologia. Os manuais didáticos traduzem esses elementos na ação docente.

Conforma Flávio Sarady (2013, p. 101) os manuais didáticos:

[...] integram um sistema bem estruturado de produção e reprodução do campo científico e têm sido importantes tanto para a formação do futuro pesquisador quanto para a formação dos professores, ainda que pouco utilizados como fonte direta em seus planos de ensino. Esse papel formativo deve-se, entre outras razões, porque os didáticos permitem a reprodução dos modelos, valores, atitudes, códigos e linguagem do campo científico. É essa “imagem da ciência”, essa ideologia da prática científica, que os manuais didáticos carregam, compreendidos a um só tempo enquanto instrumentos pedagógicos e produção científica.

Dentro do contexto escolar, é necessário investigar como o “[...] livro didático contribui para constituição do saber e da sua importância para a divulgação, assimilação e normatização do cânone escolar”. Nesse sentido procura-se verificar quais os “[...] dispositivos complexos de seleção e transformação dos saberes e as múltiplas relações entre saberes eruditos e saberes escolares.” (SAMPAIO, 2007, p.3).

Os manuais didáticos de Sociologia existentes, a partir do aspecto pedagógico, demonstram a “[...] falta de tradição, nas Ciências Sociais, de pesquisas e reflexões sobre o ensino da própria disciplina, e, do ponto de vista do conteúdo, a Sociologia que é apresentada pelos manuais do Ensino Médio não difere tanto dos currículos acadêmicos.” (SARANDY, 2013, p.102).

De acordo com Cassiana Tedesco Takagi (2007) a ausência de uma herança na Sociologia culmina na falta de pesquisa sobre as práticas de ensino.

Além disso, os estudos raramente se comunicam, ficando isolados uns dos outros, o que não permite que a discussão avance nem que os resultados desses estudos sejam incorporados pelas práticas de ensino da disciplina. Isso diferencia o ensino de Sociologia das demais disciplinas, como na Língua Portuguesa em que há muitos estudos e as discussões curriculares progridem de maneira linear [...] (TAKAGI, 2007, p. 16).

Como afirma Florestan Fernandes em *Sociologia numa era de revolução social* “[...] em uma ciência imatura, como a sociologia, a reflexão metodológica é muito mais necessária porque é o único meio de defendê-la dos desvios que a incitam, continuamente, que provenham outros campos.” (1976, p.57).

ORIENTAÇÕES E RECURSOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA

Sobre os recursos didáticos para a ensino de Sociologia, qual é a sua finalidade? Afinal, quais os recursos didáticos à disposição dos professores de Sociologia? Todas essas questões são elucidativas e nos fazem pensar qual é o principal objetivo.

A partir da utilização de diferentes recursos e domínio dos pressupostos metodológicos, quando bem compreendidos, bem planejados e bem empregados, o conteúdo promove o

empoderamento ao aluno - possui significado e significância, desenvolvendo formas do raciocínio sociológico a partir da análise e compreensão dos fatos de seu próprio cotidiano e do que ocorre em sua sociedade.

A importância de se pensar quais os recursos metodológicos serão disponibilizados no ensino da Sociologia no ensino médio se apresenta na perspectiva de que todo conhecimento é histórico e guarda um potencial de mudança da realidade. O educando e educanda serão agentes mais conscientes do seu papel social, como se expressa Sarandy (2001, p.7):

Quando o aluno compreende que os cheiros, os gestos, as gírias, as tensões e conflitos, as lágrimas e alegrias, enfim, o drama concreto dos seus pares é em grande medida resultante de uma configuração específica de seu mundo, então a Sociologia cumpriu sua finalidade pedagógica.

O objeto de estudo e ensino da disciplina de Sociologia corresponde a compreender as relações dos mais variados fenômenos e ordens, as hierarquias e classificações dos agentes no interior dos campos, segundo a produção dos bens simbólicos (idioma, arte, ciência, religião, moral, etc), que formam as estruturas, estruturantes, estruturadas (BOURDIEU, 1999). Não se pode desvincular a ciência sociológica do seu nascedouro, do contexto histórico que emerge, em outras palavras, está estritamente ligada ao desenvolvimento, à consolidação do capitalismo e suas contradições. Contudo, o professor tem o dever de elucidar, proporcionar meios, ferramentas para que o alunado possa refletir a realidade que os cerca, inclusive no plano simbólico do seu dia a dia. De acordo com a Ileizi Fiorelli Silva (2005, p.13):

Existe, hoje, um conjunto de reflexões sociológicas e antropológicas que nos permitiriam tratar por exemplo, das relações afetivas, de como a flexibilização na organização da produção e das relações capital-trabalho é percebida também nas relações amorosas. O fenômeno do “ficar” entre os adolescentes é um sintoma desses novos vínculos mais efêmeros, fluidos, rápidos, como na concepção dos fast food, Mac Donald, etc. Fazer a relação entre as manifestações amorosas e afetivas com as mudanças na estrutura do capitalismo, com a intensificação da comunicação instantânea (internet e outros) e com a hegemonia da cultura juvenil é uma reflexão extremamente interessante e instigante para os jovens.

No capítulo intitulado *Da razão e liberdade*, Mills desenvolve uma reflexão acerca da mente humana frente às mudanças muito intensas no período moderno. Assim descreve:

Não devemos em nossa época, enfrentar a possibilidade de que a mente humana, como realidade social, se possa estar deteriorando qualitativamente e em nível cultural, e não obstante muitos não o percebem devido à esmagadora acumulação de recursos técnicos? Não será esse um dos sentidos da racionalidade sem razão? Da alienação humana? Da ausência de qualquer papel livre para a razão nas questões humanas? A acumulação de recursos técnicos oculta esses sentidos: os que usam tais recursos não o compreendem; seus inventores também não compreendem muito mais. É por isso que não podemos, sem grande ambiguidade, usar a abundância tecnológica como índice de qualidade humana e progresso cultural. (MILLS, 1969, p. 190).

A ciência sociológica assegura o entendimento sobre a reprodução do espaço social e do espaço simbólico, sem ignorar as contradições e os conflitos que podem estar na base das mudanças nos diversos espaços sociais (BOURDIEU, 1996). De acordo com Bourdieu, a sociologia possibilita a compreensão dos fenômenos a partir de diferentes olhares.

Os recursos didáticos no ensino de Sociologia, devem atentar especialmente para as problematizações, contextualizações e compreensões que podem ser realizadas a partir:

É necessária a conexão da metodologia com o domínio do aporte teórico e conceitual. O método sociológico orienta a prática educativa, é transmissora de conhecimento e produtora de saberes. Elucidando a questão:

Compreendemos por sociologia crítica o respeito à tradição teórica clássica, portanto, ao ensinar sociologia, as diferentes teorias devem ser acionadas, mas não como uma história das ideias sociológicas. Elas devem servir para iluminarmos fenômenos sociais que não são inteligíveis num primeiro momento. Assim, após 'testar' várias teorias pode-se criticá-las e indicar aquelas mais ou menos adequadas para determinados fenômenos. Como por exemplo, ao estudar educação vamos colocá-la sob o holofote de várias 'luzes' - teorias, mas, dependendo do contexto histórico, determinadas luzes/teorias iluminarão melhor os fenômenos educativos. Florestan Fernandes, na fase mais madura, 'optou' pelo materialismo histórico, pois concordou com Marx, que outras teorias sofisticadas tinham um limite: estavam aprisionadas pelo horizonte burguês. (SILVA, s.d., p.13)

Dando sequência ao raciocínio, vamos pegar como exemplo o termo exclusão, que para o sociólogo José de Souza Martins (1997) se tornou um conceito guarda-chuva, mal empregado em sua definição teórica, nas aulas das disciplinas de Ciências Humanas, e especificamente em Sociologia.

Outro assunto de imensa relevância é a comunicabilidade que os professores utilizam para passar a mensagem desejada nas aulas, ou seja, quais os materiais (textos, reportagens, vídeos etc) que o professor utiliza para conseguir exercitar o “fazer e o pensar sociológico” no aluno. Pegamos o material do Professor de Filosofia Alexandre Machado, contido no seu Blog, intitulado “Problemas Filosóficos” como ilustração:

Honestidade Intelectual

John Searle, em uma entrevista para Reason, diz: Com Derrida, você dificilmente pode lê-lo mal, pois ele é muito obscuro. Toda vez que você diz ‘Ele disse isso e aquilo’, ele sempre diz ‘Você me entendeu mal’. Se você tentar formular a interpretação correta, então isso não é tão fácil. Eu, uma vez, disse isso a Michel Foucault, que era mais hostil a Derrida que eu, e Foucault disse que Derrida praticava o método do obscurantismo terrorista. Falávamos francês, e eu disse: ‘Que diabos você quer dizer com isso?’. E ele disse: ‘Ele escreve tão obscuramente que você não pode dizer o que ele está dizendo. Essa é a parte obscurantista. E quando então você o critica, ele pode sempre dizer: ‘Você não me entendeu; você é um idiota.’ Essa é a parte terrorista.’ E eu gostei disso. Eu então escrevi um artigo sobre Derrida. Perguntei a Michel se estava bem se eu citasse essa passagem, e ele disse que sim. Se Searle está certo ou não sobre Derrida, não quero discutir. Não tenho mesmo como fazer isso, pois não conheço os textos de

Derrida para saber se ele realmente faz o que Searle o acusa de fazer. Mas uma coisa me parece certa: há muita gente que, na academia (as instituições de ensino superior), faz aquilo que Searle acusa Derrida de fazer. Pior que isso. Não é muito difícil encontrar (e já encontrei, infelizmente) alguém que, frente a um pedido de um argumento ou justificção para alguma afirmação nada óbvia, ou de um esclarecimento, de explicação do significado de alguns termos ambíguos usados em uma discussão, acuse a gente de estar tendo má-vontade. Essa reação é errada, é claro, porque imuniza da crítica aquele que assim reage. É como aquele que acusa o crítico da psicanálise de ter resistência psicológica a ela. Essa é uma atitude flagrantemente desonesta, imoral. É um sinal de covardia intelectual.

Fonte: Blog “Problemas Filosóficos” do Professor de Filosofia Alexandre Machado, apud Sarandy, 2013, p.107

Disponível em: <<http://problemasfilosoficos.blogspot.com/2009/05/honestidade-intelectual>>

Essa entrevista do filósofo John Searle esclarece bem o problema histórico da hierarquização do conhecimento que há no interior dos espaços intelectualizados, em caso especial, nos espaços acadêmicos. Historicamente pronunciar expressões e palavras complicadas, de difícil entendimento era sinônimo de domínio teórico, mesmo que quase ninguém entendesse. Se nas universidades precisamos refutar esse tipo de concepção, imaginemos no ambiente escolar? Como o ensino da Sociologia poderá amadurecer - avançar no cotidiano das pessoas, desnaturalizar o senso comum, ganhar novos ares com tal paradigma de pensamento?

Há várias correntes de pensamento que se opõem ao colonialismo pedagógico, que subalternizam as formas de conhecimento, principalmente nos países do “terceiro mundo” ou “periféricos”, produzindo “olhares” do e sobre o mundo, através da realidade que nos cerca (LANDER (2005); MIGNOLO (2003); SANTOS (2006, 2010). A disciplina de Sociologia busca, no seu bojo, compreender as injustiças sociais que assolam milhares de vidas no planeta, e proporcionar caminhos de alternativa dessa “objetividade universal” direcionada pela episteme europeia de pensamento, isto é, promovendo reflexões próprias da cosmovisão, (re)escrevendo teorias e conceitos que (re)explicam suas condições históricas, assim como suas identidades culturais.

Como vimos nesta aula, primeiramente, os livros didáticos servem como instrumento para a compreensão da sociedade de um modo geral, e da sociedade brasileira em particular, portanto, como ferramenta teórica que permite o desvendamento do real na medida em que é apreendida pelo aluno. E posteriormente, os recursos didáticos, tanto como os próprios conteúdos conceituais, devem ser entendidos como meios para o desenvolvimento das atitudes cognitivas almejadas pelo ensino de Sociologia no ensino médio, rompendo a visão reducionista e possibilitando a oxigenação do “olhar” frente às realidades contrastantes.

**Música: Globalização
(Tribo de Jah)**

**Vídeo: Pequeno Grão de Areia - Granito de Arena (2005) (EUA, 2005, 61 min. -
Direção: Jill Freidberg)**

VÍDEO

Sinopse: Um documentário que todos os professores do mundo deveriam ver. "Grain of sand" fala sobre a luta dos professores de Oaxaca no México, país governado há mais de 70 anos pelo PRI, famoso pela corrupção e alinhamento aos interesses dos EUA. O filme trata de como a destruição da educação é um projeto articulado a partir de diretrizes internacionais. Há poucos anos, alunos, pais e professores fizeram passeatas contra a privatização das escolas técnicas, exigência do Banco Mundial e FMI. O Governo respondeu fechando-as de imediato. Quando os professores e alunos ocuparam essas escolas, foram presos e torturados em prisões de segurança máxima. Centenas de professores estão mortos ou desaparecidos no país. As políticas implementadas na educação mexicana são as mesmas que muitas vezes vemos travestidas de "modernas" em muitos Estados do Brasil. O filme proporciona excelentes discussões sobre o que representa a educação na sociedade capitalista neoliberal. O baixo nível das escolas para a população não é um produto da incompetência, mas sim da conivência para formar uma geração de semiescravos, de mão-de-obra barata. Nas palavras de Eduardo Galeano, "Este é um sistema que arrebenta tudo o que toca: destrói em pedaços; e que nos ensina que se vive para TER e que se vive para trabalhar, em vez de viver para SER".

LETRA

NOTAS

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alberto Carlos. **A cabeça do brasileiro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABRE U, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: ALB: Fapesp: Mercado de Letras, 2000. p. 529-575.
- BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C. (org). **Paixão de Aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa - Campinas, SP: Papirus. 1996.
- _____. **Sobre as artimanhas da razão imperialista**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). **Escritos de Educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. **Lições de Aula**. São Paulo: Ática, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Bases legais. Brasília: 2000, p. 80.
- _____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos - PNLD 2012: Sociologia**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2011.
- CASTRO-GOMEZ, S. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER. (org.) **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 169-186.
- COTRIM. Gilberto. **Fundamentos da filosofia: história e grandes temas**. 15. ed. São Paulo : Saraiva, 2002.
- DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DUMONT, Louis. **Homo hierarchicus** – o sistema das castas e suas implicações. São Paulo: EDUSP, 1997.

DAVIS, Mike. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Sociologia numa era de revolução social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. A herança intelectual da Sociologia. In: FORACCHI, Marialice e MARTINS, José de Souza. **Sociologia e Sociedade**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

_____. *As mudanças sociais no Brasil*. In: Octavio Ianni (Org.). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 219 - 269.

_____. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FLORESTAN, Fernandes. *As mudanças sociais no Brasil*. In: Octavio Ianni (Org.). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 219- 269.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Em Defesa da Sociologia**: ensaios, interpretações e réplicas. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GHIRARDELLI JR., Paulo. A Filosofia e sua didática. **Revista Educação Especial**. Edição: 2002 - Vol. 27 - Nº 02. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2002/02/a3.htm>>

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em Educação: para além das teorias de reprodução**. Trad. Angela Maria B. Biaggio. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GIGLIO, Adriano. **A Sociologia na Escola Secundária**: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – Anos 40 e 50. Rio de Janeiro: IUPER J, 1999. [Dissertação – Orientador: Luiz Werneck Vianna].

HOLANDA, Sérgio Buarque. A herança rural. In: idem. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 71-92.

_____. O homem cordial. In: idem. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 139-151.

LAGO, Benjamin Marcos. **Curso de Sociologia e Política**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LUZ, Gastão Octávio Franco da. **A imaginação sociológica e questões críticas em C. Wright Mills**: pontos de referência ao papel do educador. Educ. rev. no.12 Curitiba Jan./Dec. 1996. Disponível:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601996000100006

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. v. 1, tomo 1. São Paulo: Abrilcultural, 1996, p. 198.

MIGNOLO, W **Histórias Locais/ Projetos Globais** - Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. p. 09-76.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MORIN, Edgar. A construção da sociedade democrática e o papel da educação e do conhecimento para a formação do imaginário do futuro. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (orgs.). **Construtivismo pós-piagetiano**: um novo paradigma sobre a aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1993.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial**: O homem unidimensional. Rio de Janeiro. 6. Ed. Zahar Editores, 1982.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 2. ed. São Paulo: Ed. Paulus, 2003.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Campinas, SP: IFCH-Unicamp, março 2000. [Dissertação – Orientador: Otávio Ianni].

MOTA, Kelly Cristina Corrêa da Silva. Os lugares de sociologia na formação de estudantes de ensino médio. In. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29. Mai/ago 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a08.pdf>>.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro. **Adorno, Horkheimer e Giroux: a ideologia enquanto instrumento pedagógico crítico**. PERSPECTIVA. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n.º.19, ano s.d., p.47-65. Disponível:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9168/8507>

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**. A formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *O destino nacional*. In: idem. **O Povo Brasileiro**. A formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 447-456.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, Mario Bispo dos. Vestibular X Mercado de Trabalho X Preparação para a Cidadania. In: RÊSES, Erlando da Silva; ____; Mário Bispo dos. **Curso de Especialização em Ensino de Sociologia** - nível médio: Módulo 1. Cuiabá, MT: Central de Textos, 2013.

____. **A Sociologia no Ensino Médio - o que pensam os professores da Rede Pública**. Brasília: ICS-UnB, junho 2002. [Dissertação – Orientador: Carlos Benedito Martins].

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2001.

____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SARANDY, Flávio M. S. Livros didáticos. In: RÊSES, Erlando da Silva; SANTOS, Mário Bispo dos. **Curso de Especialização em Ensino de Sociologia** - nível médio: Módulo 1. Cuiabá, MT: Central de Textos, 2013.

____. Flávio Marcos da Silva. A imaginação e a apercepção sociológica. In: RÊSES, Erlando da Silva; SANTOS; Mário Bispo dos. **Curso de Especialização em Ensino de Sociologia** - nível médio: Módulo 1. Cuiabá, MT: Central de Textos, 2013.

____. Recursos didáticos. In: RÊSES, Erlando da Silva; SANTOS, Mário Bispo dos. **Curso de Especialização em Ensino de Sociologia** - nível médio: Módulo 1. Cuiabá, MT: Central de Textos, 2013.

____. **A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil**. Rio de Janeiro: IFCH-UFRJ, outubro 2004. [Dissertação – Orientadora: Gláucia Villas Bôas].

____. Flávio Marcos da Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico**. Vitória, ano 1, n. 5, out. 2001. Disponível: <http://www.espacoacademico.Com.br/005/05sofia.htm>

____. Flávio Marcos da Silva. O caráter político, científico e educacional da disciplina Sociologia. In: RÊSES, Erlando da Silva; SANTOS; Mário Bispo dos. **Curso de Especialização em Ensino de Sociologia** - nível médio: Módulo 1. Cuiabá, MT: Central de Textos, 2013.

SAMPAIO, Rita. **Literatura e saber escolar: a recepção do modernismo nos livros didáticos (1930 – 1961)**. ANPUH – XXIV Simpósio nacional de História. São Leopoldo, 2007. Disponível: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0693.pdf>

SILVA, Ileizi L. F. (s.d.). **O papel da Sociologia no currículo do ensino médio**. Disponível: <http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/arquivos/Ileizi%20-%20Sociologia%20-%20Simposio%20Curric.%20E%20M.doc>.

SILVA, Ileizi L. F. **A Imaginação Sociológica**: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes. Simpósio Estadual de Sociologia, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, nos dias 20 a 22 de Junho de 2005, em Curitiba-Pr.

STEHR, Nico. Da desigualdade de classe à desigualdade de conhecimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS)** Vol. 15 n° 42, fevereiro, 2000.

TAKAGI, Cassiana T. Tedesco. **Ensinar Sociologia: análise dos recursos de ensino na escola média**. São Paulo: IFCH-USP, 2007. [Dissertação – Orientador: Amaury César Moraes].

TOMAZI, Nelson Dácio. **Sociologia para o ensino médio**. São Paulo: Atual, 2007.

TOMAZI, Nelson Dacio. Estranhamento e desnaturalização. In: RÊSES, Erlando da Silva; SANTOS; Mário Bispo dos. **Curso de Especialização em Ensino de Sociologia** - nível médio: Módulo 1. Cuiabá, MT: Central de Textos, 2013.

WILLIAMS, L. Pearce. Ciência normal, revoluções científicas e a história da ciência. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan (Org.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo : Cultrix, 1979.

MÚSICA *Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores* de Geraldo Vandré Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=6oGlRrJLiiY>

VÍDEO- *Hiato* (documentário- Brasil, 2008, 20 min. Direção: Vladimir Seixas) Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=UHJmUPeDYdg>

- *Vozes contra a globalização - Outro Mundo é Possível?* (Documentário: Espanha, 2006-2007, 60 min. cada episódio - Direção Carlos Estévez)

Episódio 2: "A estratégia de Simbad" e Episódio 4: "Um mundo desigual" Disponível: <http://docverdade.blogspot.com.br/2009/03/vozes-contra-globalizacao-voces-contra.html>

SITE DE PESQUISA Sociólogo português Boaventura de Sousa Santos. Disponível: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/homepage.php>

UM MUSEU DA EXPLORAÇÃO HUMANA

Se o setor informal não é, então, o admirável mundo novo visualizado por seus entusiastas neoliberais, quase com certeza é um museu vivo da exploração humana. Falo não somente de resquícios e atavismos cruéis, mas, principalmente, de formas primitivas de exploração que ganharam vida nova com a globalização pós-moderna — e o **trabalho infantil** é um exemplo importante disso.

Um estudo recente de crianças faveladas de **Daca**, por exemplo, verificou que “quase metade dos meninos e meninas entre dez e catorze anos faziam algum trabalho gerador de renda” e “apenas 7% das meninas e meninos entre cinco e dezesseis anos frequentavam a escola”. Daca tem o maior número de crianças trabalhadoras da Ásia (cerca de 750 mil), e seus proventos constituem metade da renda das famílias pobres chefiadas por mulheres e quase um terço das famílias chefiadas por homens. Embora **Mumbai** vanglorie-se do alto nível de frequência escolar, Arjun Appadurai verifica que sua “gigantesca economia de serviços alimentares e restaurantes é quase toda dependente de um enorme exército de mão-de-obra infantil”. No **Cairo e em outras cidades egípcias**, crianças com menos de doze anos talvez sejam 7% da força de trabalho; isso inclui as milhares de crianças de rua que catam e revendem pontas de cigarro (um maço novo por dia custa metade do salário mensal de um pobre).

No entanto, a **capital mundial das crianças exploradas e escravizadas** talvez seja a cidade sagrada **hinduísta de Varanasi** (1,1 milhão de habitantes), em **Uttar Pradesh**. Famosa por seus tecidos, assim como por seus templos e homens santos. Varanasi (Benares) tece seus tapetes e borda seus sáris com o trabalho servil de mais de 200 mil crianças com menos de catorze anos. Em troca de empréstimos minúsculos e pagamentos em dinheiro, párias e muçulmanos rurais incrivelmente pobres vendem seus filhos, ou toda a família, a predadores empreiteiros têxteis. Segundo o Unicef, na indústria de tapetes, milhares de crianças são “raptadas, atraídas ou penhoradas pelos pais em troca de quantias irrisórias”.

A maioria delas é mantida em cativeiro, torturada e forçada a trabalhar vinte horas por dia sem interrupção. As crianças pequenas são forçadas a ficar de cócoras da manhã à noite todos os dias, comprometendo gravemente o seu crescimento durante os anos de formação. Os ativistas sociais da região acham difícil trabalhar devido ao forte controle mafioso que os proprietários das tecelagens exercem na área.

A indústria de sáris de seda de Varanasi, investigada pela *Human Rights Watch*, também tem o seu quinhão: “As crianças trabalham doze ou mais horas por dia, seis dias e meio ou sete dias por semana, sob condições de violência física e verbal. Começando até aos cinco anos, ganham de nada a umas 400 rupias (US\$ 8,33) por mês”. Numa oficina, os pesquisadores descobriram uma criança de nove anos acorrentada ao seu tear; por toda parte viram meninos cobertos de cicatrizes de queimaduras devidas ao perigoso trabalho de ferver os casulos do bicho-da-seda, assim como meninas com as vistas prejudicadas pelas horas intermináveis que passam bordando com pouca luz.

Entretanto, **o maior setor de trabalho infantil urbano do mundo inteiro é, sem dúvida, o serviço doméstico**. Um segmento muito grande da classe média urbana do **Terceiro Mundo** explora diretamente crianças e adolescentes pobres. Por exemplo, “uma pesquisa de famílias de renda média em Colombo mostrou que uma em cada três mantinha uma criança com menos de 14 anos como trabalhadora doméstica” — o mesmo percentual de Jacarta. Em **Porto Príncipe** e também em **São Salvador e Guatemala**, não é raro encontrar empregadas domésticas de sete ou oito anos com jornadas semanais de noventa horas e um dia de folga por mês. Do mesmo modo, em **Kuala Lumpur** e em outras cidades da **Malásia**, onde as empregadas domésticas costumam ser meninas indonésias, a jornada-padrão é de dezesseis horas por dia, sete dias por semana, sem previsão de descanso.

Enquanto as crianças urbanas ainda são tratadas como escravos ou servos, alguns de seus pais continuam a ser pouco mais que animais de carga. O **riquixá** sempre foi um emblema famoso da degradação da mão-de-obra na Ásia. Inventado no Japão na década de 1860, permitiu que “animais humanos” substituíssem as charretes puxadas por mula e as carruagens com cavalos como principal meio de transporte das grandes cidades do leste e do sul da Ásia. Exceto no Japão, os riquixás sobreviveram até a competição, dos bondes depois da Primeira Guerra Mundial, devido a sua conveniência, baixo custo e papel, como “passaportes” de *status* da pequena burguesia. (“Todos tendiam a pensar”, escreveu o romancista Xi Ying na Pequim da década de 1920, “que quem não tem sequer um riquixá particular, que raios será? [...]”) Puxar um riquixá foi reconhecido como a forma mais dura de trabalho urbano e, pelo menos em Xangai, a maioria dos condutores (com sorte se ganhassem o equivalente a dez centavos de dólar por dia) morria de enfarte ou tuberculose em poucos anos”.

É claro que os revolucionários condenaram o riquixá e prometeram o dia da liberdade a centenas de milhares de condutores, mas em algumas regiões da Ásia esse dia vem sendo adiado há muito tempo. Na verdade, é provável que o tráfego informal movido a força humana, inclusive os riquixás à moda antiga e os pedicabs puxados por bicicletas (inventados em 1940), empregue e explore mais homens pobres hoje do que em 1930. A OIT estimou que há mais de 3 milhões de condutores de riquixá nas ruas da Ásia 51. Em Daca (“A Cidade do Próprio Deus”, como disse um urbanista a Jeremy Seabrook, porque “funciona automaticamente”), o setor dos riquixás é “o segundo maior gerador de empregos da cidade, atrás apenas do 1 milhão de pessoas mais ou menos empregadas pelo setor de vestuário”. Os 200 mil riquixawalás — os esquecidos campeões de ciclismo do Terceiro Mundo — ganham cerca de um dólar por dia para pedalar uma média de 60 quilômetros no pesadelo da poluição e do trânsito de Daca. Como ocupação masculina de último recurso numa cidade de pobreza cada vez maior, há violenta competição entre os condutores de riquixá, tenham ou não licença estes últimos com ininterrupto medo da polícia, que costuma tomar e queimar os seus “veículos” ilegais.

A parte mais horrenda da economia informal, mais do que a prostituição infantil, é a crescente **demanda mundial de órgãos humanos**, mercado criado na década de 1980 pelas inovações da cirurgia de transplante de rins. Na **Índia**, a periferia empobrecida de **Chennai** (Madras) tornou-se mundialmente famosa por suas “fazendas de rins”. De acordo com uma investigação da *Frontline*, durante oito anos, de 1987 a 1995, a favela de Bharathi Nagar, em Villivakkam subúrbio de Chennai, foi o centro do comércio de rins de Tamil Nadu. No ponto máximo da expansão, alimentada em parte por estrangeiros que se dirigiam em massa ao sul da Índia à procura de rins, a favela foi chamada de Kidney Nagav (Nagar dos Rins) ou Kidney-bakkam.

Em sua maioria, os favelados da região eram refugiados da seca que lutavam para sobreviver como condutores de riquixá ou trabalhadores diaristas. Jornalistas estimaram que mais de quinhentas pessoas, ou uma pessoa por família, venderam um rim para transplantes locais ou para ser exportado para a Malásia; a maioria dos doadores era de mulheres, até mesmo “muitas mulheres abandonadas [...] obrigadas a vender o rim para levantar dinheiro e sustentar a si e aos filhos”.

FONTE: DAVIS, Mike. Planeta Favela. 2006, p. 185-190.