



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA:
POSSIBILIDADE DE CRÍTICA À SOCIEDADE DE MASSAS**

Acadêmico: Rafael Ademir Oliveira de Andrade
Orientadora: Prof. Dr^a Maria do Carmo dos Santos

**PORTO VELHO
2014**

RAFAEL ADEMIR OLIVEIRA DE ANDRADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente

Orientadora: Prof. Dr^a Maria do Carmo dos Santos

PORTO VELHO

2014

RAFAEL ADEMIR OLIVEIRA DE ANDRADE

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA
POSSIBILIDADE DE CRÍTICA À SOCIEDADE DE MASSAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia, Mestrado Acadêmico em Educação, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada por:

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo dos Santos
Universidade Federal de Rondônia
Professora Orientadora

Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno
Universidade Federal de Rondônia
Membro Interno

Prof. Dr. Ari Miguel Teixeira Ott
Universidade Federal de Rondônia
Membro Externo

Porto Velho, Julho de 2014.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

A553f

Andrade, Rafael Ademir Oliveira de.

Formação de Professores de Sociologia: possibilidade de crítica à sociedade de massas / Rafael Ademir Oliveira de Andrade, 2014.
156 f.

Orientadora: Maria do Carmo dos Santos.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, UNIR, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Velho, 2014.

1. Formação Docente. 2. Sociologia. 3. Sociedade de Massas. I. Fundação Universidade Federal de Rondônia. II. Título.

CDU: 377.8

Bibliotecária responsável: Eliane Gemaque – CRB-11/549

“Os mais iludidos dessa época já devem ter percebido, por todas as dificuldades que enfrentaram desde então, qual era o significado da “negação da vida que se tornou visível”, da “perda de qualidade” ligada à forma mercadoria e da proletarização do mundo”.

Guy Debord, A Sociedade do Espetáculo.

“Num país subdesenvolvido e superpovoado, onde quatro quintos da população recebem menos de duas mil calorias por dia e um quinto goza de uma dieta apropriada, podem as instituições democráticas nascer espontaneamente? E se fossem impostas de fora, ou de cima, poderiam sobreviver?”

Aldous Huxley, Regresso ao Admirável Mundo Novo.

AGRADECIMENTOS

Primeiro, gostaria de agradecer aos meus mestres, responsáveis pelos ensinamentos éticos e morais que são o embasamento de minha ação enquanto professor, pai e aluno:

Meu pai Ademir Alves Andrade, pela primeira criação e pela ética familiar;

Kyoshi Benedito Nelson, por me apresentar o Caminho do Guerreiro, que pretendo ser fiel caminhante um dia;

Ao Mestre Gabriel, pelos ensinamentos que vi e pelo que seus discípulos têm me ensinado pela prática fiel da Luz, Paz e Amor;

Ao professor Lopes, pelo primeiro sinal de amor e dedicação às Ciências Sociais;

A Fiodor Dostoievski e Alberto Lins Caldas, meus professores literários, pelo ensino da escrita.

Primeiro, gostaria de agradecer aos meus professores e instrutores de Karatê e Budô:

Shihan Sidi Gobbi, nosso Mestre da Hien Karatê Kyokai, meu Sensei Erivan Carvalho e meu Senpai Gustavo Margonar e aos professores e instrutores de nossa Dinastia de artes marciais: Maria Nayara, Francisco Chagas, Ronaldo Seraphico, Guilherme Barros, Fernando Mello, Bruno Guimarães, Fabiana Pascale, Andreia Elisabeth, Paula Storlerman, Claudia Gazola, Jennifer Vieira, Rodrigo Mello, Elyomar Ferreira, Caroline Dias e Darlan Alves. Agradeço também a todos meus irmãos de caminho (Do), mais ou menos modernos que eu (Oss).

Primeiro, gostaria de agradecer à minha família:

Minha dedicada mãe, Herlinda Santos, responsável primeira de qualquer sucesso que eu venha a ter em minha vida, enquanto eu sou responsável por todos os fracassos. Agradeço a minha companheira, amante, confidente e esposa, Miriã Passos de Andrade, minhas irmãs Rafeale e Lilian Andrade, pelo apoio e pelo exemplo de dedicação aos estudos e a família e a minhas avós, Enita e Helena. Agradeço também aos meus filhos, novos e antigos, Gabriel, Duda e Gabriel por terem se apresentado nesta vida como responsabilidade e amor em minha existência.

Primeiro, gostaria de agradecer aos amigos irmãos:

Edson Mugrave, pela amizade de muitos anos e pela presença sempre significativa, Flávio Morais pela experiência e juventude, Sidnei Holanda, pelas lutas que travamos juntos, Gidalti Guedes e Rodrigo César, pela troca de experiências paternais e docentes.

Primeiro, gostaria de agradecer aos coordenadores, técnicos e alunos das instituições que atuo enquanto professor. É nesta ação profissional que coloco em prática minhas crenças de uma realidade social menos desigual e onde apresento esta ideia aos que ali estão para me ouvir e me ensinar.

Primeiro, gostaria de agradecer à minha orientadora Maria do Carmo dos Santos, pelos ensinamentos teóricos e éticos. Sem sua presença este trabalho não poderia ser possível.

Gostaria de agradecer também ao Programa de Pós-graduação em Educação, aos professores citados direta ou indiretamente neste trabalho, a Universidade Federal de Rondônia e ao programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pelo financiamento desta pesquisa

RESUMO

O objetivo deste trabalho é descrever a trajetória de formação docente de um professor de sociologia que entende esta disciplina como possibilidade e ou caminho de crítica à sociedade de massas. Trata-se de um trabalho autobiográfico, considerando os aspectos teóricos e práticos na formação do professor da disciplina de sociologia relatando e analisando sua formação teórica metodológica com a práxis e as escolhas realizadas. Para desenvolver tal objetivo, pretende-se: apresentar ao leitor a definição de sociedade de massas a partir de uma múltipla perspectiva teórica, dialogando com Theodor Adorno e Max Horkheimer e o conceito de indústria cultural, a rebelião das massas de Pedro Ortega y Gasset e as subjetividades sem territórios de Félix Guattari, analisando a sociedade de massas como uma manifestação dos interesses de classe da burguesia e sua hegemonia cultural, discorrer sobre a educação na sociedade moderna, destacando a intervenção das políticas neoliberais e as possibilidades de atuação do professor pesquisador dentro deste contexto, partindo da teoria de Antonio Gramsci e Michael Apple. Ainda no ensejo de responder ao objetivo central do trabalho, pretende-se apresentar a história do ensino de Sociologia no Brasil e sua possibilidade de crítica a sociedade em que está inserida em suas razões teóricas, metodológicas e políticas. Estas duas primeiras seções – que correspondem a segunda e terceira seção da dissertação - compõem uma reflexão teórica e apresentam aspectos da formação política e docente do pesquisador. A primeira seção apresenta uma trajetória formativa no curso de Ciências Sociais e no Mestrado em Educação e a prática docente no projeto Casa da Juventude e na atuação no Ensino Superior como professor de Sociologia. As três seções compõem uma reflexão sobre a formação docente e estabelece um discurso sobre o ensino de Sociologia como possibilidade de crítica a sociedade de massas. Neste discurso apresenta-se que a crítica se estabelece no conhecimento das teorias sociológicas, da comunicação da teoria com as experiências sociais do educando e do educador, da desnaturalização das relações sociais e apresentando-as como processos históricos, culturais e econômicos, não como processos naturais e da apresentação das possibilidades de intervenção do educando na sociedade a partir dos grupos que o cercam e na vida política democrática. Neste ínterim, a Sociologia critica a sociedade de massas e intervêm nesta ao retirar o educando do posicionamento de aceitação e aproxima-o de uma prática reflexiva sobre suas práticas sociais. A educação que aqui é proposta critica a sociedade e é analisada por seus profissionais e educandos envolvidos, buscando possibilitar uma organização mais democrática da sociedade em que está inserida.

Palavras-chave: Formação Docente. Sociologia. Sociedade de Massas.

ABSTRACT

The objective of this work is to describe the teacher training of a Sociology teacher who understands this discipline as a possibility and either way of critique mass society. It is an autobiographical work, considering both theory and practical aspects in the teacher formation of the discipline Sociology reporting and analyzing their methodological and theoretical training with the praxis and the choices made. To develop this goal, we intend to: introduce the reader to the definition of mass society from a multi-theoretical perspective, dialoguing with Theodor Adorno and Max Horkheimer and the concept of cultural industry, the rebellion of the masses of Pedro Ortega y Gasset and subjectivities without territories of Félix Guattari, analyzing mass society as a manifestation of the class interests of the bourgeoisie and its cultural hegemony, discourse on education in modern society, highlighting the involvement of neoliberal policies and the performance possibilities of the teacher researcher within this context, based on the theory of Antonio Gramsci and Michael Apple. Even the opportunity to respond the central objective of this work, is intend to present the history of the teaching of Sociology in Brazil and it ability to critique the society which it operates in its theoretical, methodological and political reasons. These first two sections – matching the second and third sections of the dissertation – compose a theoretical reflection and present aspects of teacher education and policy researcher. The first section presents a training course in the Social Sciences and in Master of Education program and in the teaching practicing in the “Casa da Juventude“ project and performance in higher education as a professor of Sociology. The three sections make up a reflection on teacher training and establish a discourse on teaching Sociology as a possibility of critique mass society. In this speech is presented that the critique establishes in the knowledge of sociological theories, in the communication of theory with social experiences of the learner and the educator, in the denaturalization of social relations and presenting them as historical, cultural and economic processes, not as natural processes and introducing of possibilities of intervention of learner in the society from the groups that surrounds him and the democratic political life. Meanwhile, Sociology critiques mass society and intervene when removes the student of the placement of accept and approaching it from a reflective practice about their social practices. The education proposed here criticizes society and is considered by practitioners and students involved, seeking to enable a more democratic organization of society in which it operates.

Key-Words: Teacher Training. Sociology. Mass Society.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. A TRAJETÓRIA E A CONSTRUÇÃO DO OLHAR DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA.....	14
2.1 A graduação em Ciências Sociais.....	15
2.2 Atuação como Educador Popular e o Mestrado em Educação.....	25
2.3 A Atuação como Professor de Sociologia no Ensino Superior.....	34
3. A FORMAÇÃO E O IDEAL DE PROFESSOR DE SOCIOLOGIA.....	46
3.1 O intelectual professor como crítico e transformação da sociedade.....	48
3.1.1 A atuação do professor intelectual em contexto neoliberal.....	57
3.2 História e Legislação do Ensino de Sociologia.....	62
3.2.1 História do Ensino de Sociologia no Brasil.....	62
3.2.2 Diretrizes e documentos legais para o Ensino de Sociologia.....	74
3.3 Uma possibilidade do Ensino de Sociologia como crítica da sociedade.....	80
4. ENSINO DE SOCIOLOGIA E SOCIEDADE DE MASSAS.....	92
4.1 A Sociedade de Massas e o Ensino de Sociologia: Abordagem em três eixos.....	95
4.1.1 Indústria Cultural e Sociedade de Massas.....	97
4.1.2 A crítica à Rebelião das Massas.....	113
4.1.3 As Subjetividades sem Territórios.....	127
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
6. REFERÊNCIAS.....	148

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo Ensino de Sociologia e sua relação com a sociedade surgiu durante a graduação em Ciências Sociais de forma gradual. Primeiro houve o interesse pela pesquisa e a práxis pedagógica do ensino ficou relegado ao segundo plano, concomitante aos estudos da graduação e dos grupos de pesquisa. A participação no Centro de Hermenêutica do Presente em um primeiro momento e, posteriormente no Grupo de Pesquisa Poder Político e Políticas na Amazônia, ligados ao departamento de História e Ciências Sociais, respectivamente, permitiu um estudo sistemático de literatura, tanto na leitura dos clássicos das Ciências Sociais, quanto na apreensão de seus aportes teóricos.

Aproximando-se dos derradeiros períodos no curso de Ciências Sociais, ao cursar as disciplinas de licenciatura e iniciando os estágios supervisionados em Ensino de Sociologia, deu-se início ao plano de unir a Literatura e a Sociologia tanto no bacharelado – com o trabalho monográfico de conclusão de curso sobre o campo literário em Rondônia – quanto na licenciatura aproximando o ensino de Sociologia com a Literatura enquanto tema e conhecimento sobre a realidade social¹.

Após a graduação, o projeto para o mestrado que foi aprovado fazia uma ligação do romance “Admirável Mundo Novo” de Aldous Huxley com o ensino de Sociologia, apontando a sociedade de massas como o conceito que estabeleceria uma relação entre as duas formas de conhecimento: literatura e sociologia. Com o projeto aprovado e durante o desenvolvimento do curso, dos debates e das orientações, fora redigido o texto “Adorno, Horkheimer e Huxley: Leituras sobre nosso admirável mundo novo”² onde as aproximações entre literatura e Sociologia foram expandidas a partir da teoria da Escola de Frankfurt.

Posteriormente, a literatura fora renegada ao segundo plano por diferentes fatores interconectados. De um lado a exigência de focar a pesquisa e a produção acadêmica nos aspectos formativos do Docente de Sociologia conforme a Linha de Pesquisa do Programa – Formação Docente. De outro, esta perspectiva se modificou também com o estágio docente na UNIR e à inserção no mercado de trabalho como Docente de Sociologia no Ensino Superior.

¹ Neste momento foram redigidos, apresentados em eventos ou publicados os textos: “Romance e sociedade: Apontamentos teóricos” (2010), “Ensino de Sociologia e literatura: currículo e desafios” (2011), “A literatura como recurso didático para o ensino de Sociologia” (2011) e “A contribuição de Baudelaire para o ensino de Sociologia” (2012), “Modernidade e Cenário Urbano em “Alma” de Oswald de Andrade” (2012), textos de investigação teórica e que foram revisados durante a pós-graduação no Mestrado em Educação.

² Apresentado no evento “VI Simpósio de Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental da Universidade Federal do Acre” no ano de 2012 e publicado na Revista Grau Zero, revista do Programa de Pós-Graduação em Teoria Crítica da Universidade Estadual da Bahia no ano de 2013.

Na atuação docente enquanto prática do próprio pesquisador e esta prática está estritamente conectada uma rede de acontecimentos – a inexperiência do professor, os currículos já estarem estabelecidos nas instituições de ensino, a necessidade de acompanhar o processo de ensino já em desenvolvimento – que levaram, tanto na sala de aula quanto na pesquisa, a deixar a literatura como suporte e focar no ensino da Sociologia como crítica à sociedade de massas de forma indireta, frustrando a perspectiva inicial do docente.

O cotidiano do fazer-se educador de sociologia acabou forjando outra realidade: entre as possibilidades dadas na práxis educacional o docente se vê obrigado em meio as relações de poder que a educação engendra a ter de dialogar com as múltiplas (im) possibilidades e reconstruir-se. Neste processo o ensino de sociologia passou a ser trabalhado em conceitos que visam a desnaturalização e o estranhamento por parte dos educandos com o objetivo de diluir na práxis docente uma possível crítica a sociedade de massas.

Do projeto inicial, manteve-se o conceito central de que a crítica a sociedade de massas deveria ser o objetivo principal da formação e do ensino de Sociologia. A caminhada e a formação enquanto docente de Sociologia levam o aluno do mestrado a um novo recorte epistemológico na pesquisa: Como se dá este processo de construção do fazer-se professor de Sociologia? Desta maneira, traçamos como possibilidades para responder esta questão os seguintes objetivos: (1) realizar uma descrição do processo formativo do pesquisador, objetivando ressaltar os caminhos percorridos na esfera teórica, metodológica e política que o levaram a posicionar a Sociologia como disciplina que realiza uma crítica à sociedade de massas, (2) descrever e analisar o ensino de Sociologia como possibilidade de crítica à sociedade em sua formação histórica, legal e conceitual e (3) realizar uma descrição e compreensão da sociedade de massas e suas características. Para desenvolvermos os objetivos desta pesquisa dividimos este trabalho em três seções.

A primeira seção realiza uma descrição dos processos formativos do pesquisador enquanto professor de Sociologia. Iniciando-se com a inserção no curso de graduação em Ciências Sociais, atuação nos grupos de pesquisa, as primeiras experiências com a docência nos estágios supervisionados e monitorias acadêmicas. Após esta formação inicial, é a experiência como educador popular que irá confrontar a teoria apreendida com a prática, gerando uma perspectiva de possibilidade de crítica e transformação (mesmo que esferas reduzidas) da sociedade.

Com a formação continuada no Mestrado em Educação, a discussão sobre crítica e descrição da sociedade migra para o conceito de “Sociedade de Massas” como grande

aglutinador das características desta sociedade que deve ser criticada. Por fim, há a inserção no mercado de trabalho como professor de Sociologia no nível superior, possibilitando a aplicação destes conceitos, reflexões e técnicas em outro nível de formação. Nas duas seções seguintes, pretende-se apresentar uma formação do professor de Sociologia e na descrição da sociedade de massas como processo formativo e objetivo de enfrentamento descrito como ideal.

A segunda seção consiste na discussão com a literatura que comporta o ensino e a Sociologia como crítica às sociedades que estão inseridas. Primeiro levanta-se o conceito de intelectual da teoria de Antônio Gramsci e se teoriza sobre o professor enquanto intelectual frente à sociedade moderna, capitalista e liberal. Ainda nesta seção são levantadas informações sobre a história do ensino de Sociologia no Brasil, a legislação que a rege e os apontamentos de autores sobre a capacidade de crítica desta ciência à sociedade tendo como principal aporte teórico Florestan Fernandes. São levantadas as perspectivas da formação do professor, tanto no âmbito político, quanto no teórico e histórico.

A terceira seção está centrada na discussão do conceito de Sociedade de Massas, debatida em três visões diferentes sobre o mesmo tema, partindo de Adorno e Horkheimer da Escola de Frankfurt, Ortega y Gasset apresentando a perspectiva liberal da sociedade de massas e Félix Guattari que passa pelos territórios existenciais. A escolha dos três autores ocorre de forma proposital em detrimento da necessidade de pesquisador de buscar uma ampliação no diálogo entre a temática proposta e os conceitos que a envolvem e em uma perspectiva de propor um debate multireferencial em uma área que por si só o é.

É salutar ressaltar que esta dissertação é fruto de uma construção teórico, prática e existencial do aluno e do professor, que não difere em seu processo cotidiano da realidade que retrata nesta dissertação. Movendo-se em espaços e ou territórios existenciais, vive e viveu processos de (des) e reterritorialização, de fazer-se docente e tornar-se mestre. Idealizou a docência, concretizou a realidade de sala de aula, leu, pesquisou, dialogou, transformou e se transformou no diálogo com diferentes interlocutores.

Hoje a diferença nos marca a partir deste processo intelectual e existencial, onde se registram espaços de construção do saber e da crítica, espaço para uma contínua luta pela autonomia da Educação e da Sociologia como saber acadêmico, científico. Mas apesar de manter o mesmo posicionamento político ideológico em relação ao papel da Sociologia como uma área de conhecimento essencial para uma consciência crítica sobre o papel da sociedade de massas, talvez se possa afirmar que a grande mudança neste processo de fazer-se docente é

o reconhecimento da dificuldade de ultrapassar os processos de tensionamento de forças e de intenções que envolvem a prática educacional.

2. A TRAJETÓRIA E A CONSTRUÇÃO DO OLHAR DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA

A primeira seção deste trabalho tem como objetivo apresentar o trajeto da formação do pesquisador e professor de Sociologia e a construção do olhar do mesmo sobre as práticas e intenções da disciplina. Estes aspectos da formação docente serão retratados a partir das experiências vividas pelo pesquisador durante o processo de inserção na vida professoral e acadêmica. Iniciando-se com a graduação em Ciências Sociais, partindo dos aspectos teóricos, de convivência com os professores e das práticas de ensino, os estágios curriculares.

Em seguida, a primeira experiência como professor na Casa da Juventude de Porto Velho, atuando na educação popular, mesclando conhecimentos teóricos e didáticos da formação em Ciências Sociais ao conjunto de práticas e saberes desta forma de educar. Durante o momento de atuação na educação popular, ocorre o retorno à Universidade como aluno do Mestrado Acadêmico em Educação, quando ocorre o contato com novas teorias, estágios de práticas de ensino na própria Universidade sendo orientado pela professora orientadora desta dissertação e com professores pesquisadores que irão ampliar o discurso e o olhar do pesquisador sobre a educação e o ensino de Sociologia como objeto específico de análise.

No derradeiro momento, que se mescla a escrita desta dissertação, temos a entrada do pesquisador no mercado de trabalho como professor de Sociologia no nível superior de formação, atuando na rede privada de ensino superior na cidade de Porto Velho. Aglutinando a formação em Ciências Sociais e o desenvolvimento acadêmico que ocorreram na especialização em Metodologia do Ensino Superior e nas experiências no Mestrado Acadêmico em Educação, o pesquisador confronta-se com as vicissitudes de lecionar Sociologia nos variados cursos de graduação e Sociologia da Educação especificamente para o curso de Pedagogia.

Esta trajetória será apresentada com o intuito de delimitar os aspectos da formação do professor de Sociologia e como este contexto levou ao enfrentamento da disciplina Sociologia enquanto uma possibilidade de crítica à sociedade de massas. Descreveremos o processo formativo a partir dos registros documentais, relatórios de estágio supervisionado do curso de Ciências Sociais, o Projeto Político Pedagógico que delineou o currículo da formação do pesquisador, os registros de reunião da equipe pedagógica e relatórios da Casa da Juventude, os planos de aula e de ensino escritos na atuação enquanto professor de Sociologia no ensino

superior. A pesquisa que delimitou esta escrita parte da análise destes documentos e de referências autobiográficas do pesquisador, estando situada entre estas duas formas de investigação.

As ações serão desenvolvidas tendo como objetivo apresentar a relação entre as diversas experiências que delimitaram a construção do olhar do pesquisador sobre a formação de professores de Sociologia. Para realizar os objetivos desta seção, apresentaremos subseções que dividirão as experiências formativas, contextualizando para o leitor os momentos em que estas ocorreram. Na segunda e terceira seção desta dissertação, serão apresentadas as teorias e reflexões que deram base para este olhar específico sobre o ensino de Sociologia e sua função.

2.1 A Graduação em Ciências Sociais.

A intenção de estudar Ciências Sociais se iniciou no decurso do ensino médio. Os professores de Sociologia que foram responsáveis por esta formação inicial no pesquisador não eram formados em Ciências Sociais e também não detinham conhecimentos e práticas para o ensino da disciplina e esta se comportava como mais uma obrigação escolar. A associação com as Ciências Sociais iniciou-se nos movimentos da juventude, da participação em passeatas, manifestações em geral.

Os estudos destas ciências se iniciaram com a leitura do anarquista russo Michael Bakunin. No ano de 2005, durante a graduação em Gestão de Recursos Humanos, foi que se iniciaram as leituras de Marx, o que logo levou a leitura de Fidel Castro, Frei Betto, Che Guevara, Rosa Luxemburgo, uma leitura direcionada ideologicamente para o que era considerada uma possível superação do sistema capitalista que conhecia, de forma prática e diretiva, na graduação em Gestão de Recursos Humanos. Foi nesse momento que foi decidido cursar Ciências Sociais, para compreender melhor estes aspectos que inquietavam desde o ensino médio.

No ano de 2007 fui aprovado no vestibular para cursar Ciências Sociais, mas foi somente em 2008 que se iniciou de fato a formação. No ano de aprovação no vestibular cursava uma especialização (pós-graduação lato sensu) em Metodologia do Ensino Superior, ressaltando minha intenção de atuar enquanto professor, tanto da primeira quanto da segunda graduação que pretendia realizar na Universidade Federal de Rondônia. Concluída esta especialização pode-se dedicar à formação em Ciências Sociais.

A primeira graduação em Gestão de Recursos Humanos estabeleceu leituras cruciais para a formação docente. Podem-se compreender os elementos de ideologização das categorias profissionais em nome do lucro e do sucesso empresarial, o funcionamento do pensamento empreendedor enquanto uma imagem de superação da desigualdade social, visando apenas o indivíduo, as associações subjetivas entre fracasso, sucesso e individualismo, as formas de controle das manifestações sindicais, o controle sobre os trabalhadores nas indústrias, a competição e o mercado como elementos centrais da formação acadêmica e profissional.

Já se estabeleciam na prática conceitos como ideologia, liberalismo e neoliberalismo, reificação, exército de reserva, classes sociais, desigualdade social, entre outros, mas sem a compreensão destes, o que veio a ocorrer apenas nas formações seguintes. Entretanto a compreensão deste outro olhar, marcado pela ideologia capitalista, estabeleceu uma “identidade contrastiva” (OLIVEIRA, 2003) aquilo que não quero ser observado a partir do que o outro é. Não se pretendia tornar um professor que formava para a alienação do mercado de trabalho e para um individualismo exacerbado ao ponto de regular as existências, mas desenvolver uma prática docente que superasse estas relações, superação marcada pela leitura de diferentes autores.

A graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal de Rondônia apresenta em seu Projeto Político Pedagógico (2006) a intenção de formar egressos que estejam em sintonia com as demandas da sociedade moderna e tecnológica, relacionados com a análise crítica da sociedade e com a possibilidade de ação e interação no mundo, visando formar cientistas sociais que sejam produtores de conhecimento nos diversos níveis da pesquisa e ensino. A preocupação e militância dos professores do curso com suas percepções de conflito e crítica à sociedade moderna foram percebidas desde o início do curso em 2007. A aliança entre a prática em sala de aula e os conflitos agrários, indígenas, políticos e outras formas de manifestações sociais estiveram presentes na formação enquanto cientista social, o que levou a compreensão de que o ensino e a pesquisa não estão distantes um do outro, que professores e cientistas estão atrelados à uma visão de mundo e que isso ocorre por estas práxis estarem atreladas a uma visão de homem e de mundo.

Aponta-se que esta formação que chamamos de integral se realizará em quatro pilares específicos: Fundamentos teórico-metodológicos, fundamentos de formação integral, fundamentos de formação profissional do bacharelado, fundamentos de formação profissional da licenciatura (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CIÊNCIAS SOCIAIS, 2006, p. 12).

Os fundamentos teóricos metodológicos compõem 20 disciplinas ofertadas, sendo que dos 09 tópicos especiais, o discente poderá cursar para condensar a carga horária necessária para se formar. O curso circula em torno da Sociologia, Antropologia e Ciências Políticas, tendo três disciplinas para cada uma destas ciências e fundamentos e métodos da pesquisa em Ciências Sociais. Entende-se que durante a graduação, o discente tenha “preferências” quanto aos tópicos especiais que irá cursar, já direcionando o tema de seu trabalho de conclusão de curso e para as possibilidades de formação continuada e inserção no mercado de trabalho. No caso específico deste pesquisador foram cursados 02 tópicos de Sociologia (Sociologia Rural e Sociologia da Literatura), 01 de Antropologia (Antropologia e Cultura Brasileira) e 01 de Ciências Políticas (Mídia e Poder), o que não demonstra uma escolha por certa Ciência Social, mas uma afinidade com os temas trabalhados nas disciplinas em si.

Os fundamentos da formação integral estabelecem comunicações com outras formas de discussão acadêmica e profissional, o que relaciona o desenho curricular do curso com a intenção de uma formação integral proposta no Projeto Político-Pedagógico. Neste pilar, o egresso tem contato com conhecimentos da filosofia, geografia humana, história, economia política e estatística. Estes conhecimentos complementam a visão que os discentes treinam nos fundamentos teóricos com as disciplinas teóricas “principais”, Sociologia, Antropologia e Ciências Políticas.

Nos fundamentos da formação profissional do Bacharelado são apresentadas três disciplinas de Estágio supervisionado. Entende-se que neste momento os cursistas irão realizar uma comparação daquilo que foi conhecido nos fundamentos teóricos com a prática do bacharel em Ciências Sociais, sendo supervisionado pelo professor responsável e pelo orientador de estágio, no caso um cientista social que atue na sociedade como pesquisador.

Na época da realização do estágio foram relatadas pelos colegas de curso algumas dificuldades como: o número reduzido de profissionais que atuassem desta forma em relação ao número de possíveis estagiários e alguns foram utilizados como estagiários do setor administrativo. Alguns dos estágios que foram realizados em Centros de Pesquisa da própria Universidade Federal de Rondônia e em instituições públicas geraram ações que se desenrolaram em projetos de pesquisas de Mestrado.

O último pilar é o de fundamentos de formação profissional da Licenciatura. No Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais (2006), encontramos as três disciplinas de estágio supervisionado em licenciatura, a filosofia, sociologia e psicologia da educação, legislação educacional e gestão escolar e a didática geral como disciplinas,

somando 08 cadeiras no total. Na experiência formativa enfrentam-se as disciplinas de licenciatura como um recorte, um distanciamento das disciplinas teóricas, como se estivéssemos em momentos diferentes. De um lado, temos as disciplinas que trabalham com a teoria, com as grandes percepções sobre a realidade social e de outro temos a imposição de uma realidade diferente para o estudante de Ciências Sociais: a de inserção na sala de aula, em uma profissão mal remunerada, proletarizada e de baixo capital social.

Para se graduar bacharel e licenciado em Ciências Sociais, o estudante necessita de 3.320 horas efetivadas, 2.720 para apenas a Licenciatura e 2.320 para apenas o bacharelado. O que representa, além da formação básica que tantas as habilitações possuem, o licenciado está presente em atividades curriculares 400 horas a mais do que o aluno que escolhe realizar apenas o bacharelado, sendo boa parte destas horas ocupadas pelas disciplinas para a licenciatura realizados no quarto e quinto período da graduação e não pelo estágio supervisionado de ensino. Foram cursadas 800 horas nas disciplinas específicas da licenciatura, ultrapassando as 420 horas descritas por Amaury Moraes (2003) em sua formação no curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, onde apenas 300 horas são reservadas para o estágio e somam-se 120 horas teóricas.

Nos estágios supervisionados de ensino foram realizadas a escrita de relatórios, cujos dados serão apresentados a seguir, à guisa de apresentação documental deste elemento do processo da formação docente. Na Prática de Ensino II, fui pela primeira vez para a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Estudo e Trabalho, onde conclui meu ensino médio no ano de 2004. Chegando lá, fui apresentar-me a diretora portando os documentos que a Universidade me cedeu para que pudesse estar legalmente habilitado para desenvolver o estágio. A professora responsável pela disciplina já havia dialogado com a diretoria e com o professor de Sociologia da escola e estabelecido que seria possível desenvolver o estágio.

Deveria cumprir um total de 80 horas em atividades na escola. Até 30 horas de observação, 20 horas de prática docente supervisionada (pelo professor da disciplina na escola e pela professora responsável pelo estágio na Universidade) e mais 30 horas acompanhando atividades da escola: eventos, reuniões de pais e mestres, reunião de professores, dentre outros. Acompanhado de uma planilha que era preenchida e assinada pelo professor de Sociologia da Escola ou pela diretora (em caso de evento extraclasse), passei a realizar o acompanhamento da disciplina, primeiramente só observando.

No primeiro dia, estava sendo desenvolvida uma prova de recuperação, uma pergunta sobre cidadania que deveria ser respondida a partir de um capítulo do livro base da disciplina. O que me chamou atenção é que o tópico que deveria ser lido para responder tal pergunta não era maior que uma lauda e recheado de desenhos. A resposta para a pergunta poderia ser encontrada nos primeiros dois parágrafos, mas os alunos não conseguiram responder satisfatoriamente.

Creio que uma possível resposta, mas nenhuma resposta deve ser unilateral, é que os alunos não sabem compreender os textos, são capazes de somar letra com letra e formar palavras, mas não sentidos mais complexos. A primeira coisa que impactou minha perspectiva foi este pensamento: é preciso ensinar os alunos a lerem, escreverem e refletirem criticamente sobre o que estão lendo, caso contrário se tornarão facilmente alienados dos aspectos políticos e subjetivos da sua existência social.

Pode-se dizer que são funcionalmente alfabetizados, mas não alfabetizados politicamente e para real interpretação de um texto. No estágio e no Ensino Superior, foi possível também perceber que esta formação deficitária está presente. Theodor Adorno e Max Horkheimer (2002) afirmam que na sociedade orientada pela indústria cultural, ou nos indivíduos orientados, as mensagens da grande mídia e dos demais espaços culturais são facilmente codificadas, não exigindo deste grupo consumidor de cultura grande capacidade de análise, sendo necessária apenas a capacidade de apreensão da mensagem vinculada pela propaganda. Esta reflexão levou a inserir, quando professor, avaliações escritas e outras formas de leitura, reflexão e produção de texto nos processos avaliativos das disciplinas, como será descrito nesta seção.

Outra observação deve ser destacada neste processo de observação do estágio. Um projeto de inserção de empreendedorismo na escola estava sendo implementado pelo Governo do Estado na época e foi relegado ao professor de Sociologia utilizar os horários de suas disciplinas, sendo que os alunos teriam que fazer pequenas “empresas” que ofereciam seus serviços em uma feira realizada dentro da escola, chamada Feira do Empreendedorismo. Podem-se tecer algumas considerações sobre este projeto.

Primeiro, deveria ocupar não o espaço da Sociologia e sim um horário misto das demais disciplinas, pois esta atitude designa a disciplina a um lugar que normalmente ocupa na mentalidade de professores e alunos, o de disciplina periférica. Segundo, o desenvolvimento destas “pequenas empresas” não teve nenhum apoio para que se desenvolvessem como planos futuros para os alunos, não houve uma consultoria por parte de

órgãos que trabalham com este conceito ou mesmo o mínimo de teoria administrativa financeira.

Até mesmo pelos educandos foi tratada como uma feira de ciências ou uma pequena feira de negócios e, por fim, em uma festa. Terceira ressalva que posso apresentar faz referência ao perigo da inserção do conceito de empreendedorismo como alternativa para o desemprego estrutural e um desvio das possíveis críticas ao capitalismo e ao Estado (FRIGOTTO, 1995; FORRESTER, 1997). No relatório de estágio desenvolvido, estas críticas foram desenvolvidas e discutidas em sala de aula nos encontros da turma de estagiários das Ciências Sociais.

O professor da disciplina de Sociologia da escola, assim como a grande maioria dos professores de Sociologia do Estado de Rondônia³ não era graduado em Ciências Sociais e possuía formação em Filosofia, demonstrando conhecimento sobre alguns conteúdos ministrados, mas desmotivado em relação a função da Sociologia enquanto disciplina. Esta desmotivação parece advir de elementos pessoais ou em conjunto com as características da própria função docente.

Pela minha observação, a disciplina se pautava na fala do professor sobre conceitos sociológicos e na resposta das atividades propostas no livro didático de Sociologia e Filosofia⁴. Às 30 horas de observação centraram-se na repetição destas formas de aula e nos horários de orientação para a montagem das “empresas” para a feira do empreendedorismo. Neste período, argumentei com o professor responsável que eu pudesse estar realizando as 20 horas de estágio ministrando os conteúdos da disciplina enquanto ele acompanhava e orientava-me.

Com o assentimento do professor, passei a estudar os capítulos que seriam ministrados naquele segundo bimestre. O método que busquei utilizar nas primeiras aulas foi de apresentar a teoria em conjunto com os relatos dos educandos que, com dificuldade, eram exteriorizados. Por exemplo, ao falar sobre a convenção dos Direitos Humanos, perguntei aos mesmos se estes direitos eram respeitados na comunidade deles, das autoridades com relação a família e amigos. A partir deste momento, os educandos passaram a participar da aula com exemplos que enriqueceram o discurso.

Nesta primeira experiência como estagiário, utilizei amplamente a técnica de associar o conteúdo com os temas e teorias da Sociologia. O total de vinte horas de estágio foram

³ Dados obtidos pela participação no II Seminário Estadual de Sociologia e Filosofia promovida pela SEDUC-RO, no ano de 2012.

⁴ Pérsio Santos e Marilena Chauí, São Paulo, Editora Martins Fontes, 2010.

preenchidas em 04 aulas de 01 hora aula, repetidas em cinco turmas diferentes. A professora responsável pela disciplina foi assistir um conjunto de aulas e estabeleceu críticas verbais (posteriormente), principalmente quanto ao uso da literatura, indicando-me pender menos para a literatura e mais para a Sociologia, sendo que em alguns momentos cometia este equívoco.

No Estágio Supervisionado III, voltei à Escola Estadual Estudo e Trabalho, agora com uma carga horária de 30 horas de aulas ministradas e de forma mais livre, pois o projeto da feira do empreendedorismo já havia terminado e não tinha nenhuma outra disciplina a cursar na Universidade, a não ser Estágio Supervisionado III, Monografia II e atuar como monitor na disciplina de Antropologia Cultural, no curso de Psicologia.

Acompanhei o professor tutor nas demais disciplinas que ele ministrava e ministrei aulas nos horários que ele lecionava Sociologia, podendo passar um bom tempo dentro da escola, conhecendo um pouco da rotina do professor do ensino médio no Estado de Rondônia. O período de estágio se estabeleceu de Agosto a Dezembro de 2011 e foram escritos relatórios mensais que compuseram a nota final da disciplina. Ressalta-se também que os mesmos rigores burocráticos do estágio anterior foram tomados, com apresentação do estagiário a diretoria da escola e documentos de controle do tempo de estágio em sala de aula e na escola.

Nos meses de julho e agosto, voltei a escola e apresentei-me ao professor tutor e com aprovação dele passei a acompanhá-lo nas aulas. Relato que os alunos continuavam a não demonstrar nenhum interesse pela Sociologia, pelo fato que o professor continuava a reproduzir o conteúdo e exigir que as atividades fossem respondidas. A nota da disciplina era composta de responder estas atividades e fazer um resumo de certos capítulos, sem realizar nenhum ou quase nenhum enfrentamento crítico da realidade social ampla ou próxima ao educando. Relato que é comum os alunos copiarem uns dos outros as respostas enquanto ouvem música no celular, usando fone de ouvido.

No relatório do mês de agosto, reflito sobre a função do ensino de Sociologia e se este método que eu observei era propedêutico para uma crítica da sociedade. Meu embasamento eram as Orientações Curriculares que afirmam sobre a função do ensino de Sociologia: levar a uma análise racional do reino social (BRASIL, 2006). A simples reprodução do conteúdo, mesmo ele tendo um conteúdo crítico, por si só não garante a crítica da realidade social, ideia esta que faz parte da reflexão e crítica docente atualmente.

Outro ponto de interesse apresentado no relatório daquele mês é como “prender a atenção” do aluno, pois eu tinha percebido que aquele “modelo” de aula não prendia a atenção

dos alunos para que estes pudessem aprender as temáticas a serem trabalhadas nesta disciplina. Apontei naquele momento que o professor precisa demonstrar conhecimento, ter sensibilidade para sentir a turma e mais envolvê-la no processo de construção do conhecimento, usando métodos diferenciados dentro da sala de aula. Tanto no relatório de Estágio Supervisionado II e no relatório de Agosto descrevo que “apontar o motivo pelo qual estudar Sociologia” deve ser explicado para o educando, chamando sua atenção e envolvendo-o no processo de construção do conhecimento.

Em setembro acompanhei a apresentação de seminários dos educandos. O primeiro dos grupos apenas leu palavra por palavra de trechos selecionados do capítulo, enquanto o resto da turma ouvia música ou conversava. O professor tutor não apresentou uma crítica sequer e ressaltou que pouca iniciativa é “melhor que nenhuma”. A segunda apresentação foi ainda mais *sui generis*, os alunos conectaram-se ao site virtual “Wikipédia”, uma biblioteca livre onde qualquer um pode alimentar a página sobre os tópicos, e passaram a ler o que lá estava escrito, passando o celular de um para o outro para que todos pudessem ler.

Quando o celular descarregou ou perdeu o sinal da rede mundial de computadores, os alunos simplesmente interromperam a apresentação no meio da frase que estava sendo lida. O professor reclamou que a frase não tinha sido completada. Os demais 06 grupos não apresentaram e o professor tutor permitiu que um resumo do capítulo fosse distribuído entre os demais alunos, para que pudessem estudar para a prova. A prova consistia de responder a perguntas que eram parecidas (ou iguais) das mesmas na apostila, que eles já tinham respondido como atividades prévias. O resultado bimestral é que todos os alunos foram aprovados em Sociologia, mesmo sem ter sido observado qualquer forma de interesse de aprender ou refletir sobre os saberes e ou as temáticas da disciplina. E assim encerrou-se o terceiro semestre, com os alunos afirmando que haviam se livrado daquela “disciplina inútil” e, da forma como a observei, concluo que uma disciplina que é tratada sem interesse pelo docente tende a ser tratada da mesma maneira pelos educandos.

Em outubro, passei a ministrar aulas em quatro turmas do primeiro ano do ensino médio. A primeira aula foi sobre o conceito de comunidade e sociedade, neste encontro o conceito de solidariedade de Émile Durkheim foi utilizado, além de utilizar temas como as redes sociais (envolvendo os educandos que as utilizavam amplamente), tribos urbanas e comunidades alternativas. Dividi as turmas em tribos urbanas diferentes e fiz com que eles se mesclassem, cada um falando sobre o seu grupo, sendo possível perceber as diferenças entre os grupos.

A segunda aula foi sobre cidadania e direitos humanos, quando a aproximação da realidade social e os direitos humanos foram novamente explorados. A terceira aula foi sobre minorias sociais, momento em que perspectivas dos estudos étnicos foram apresentadas aos educandos. Quando o tema padronização cultural foi abordado foi realizada uma comparação do texto de Clifford Geertz sobre A Briga de Galo em Bali⁵ com o futebol brasileiro, apresentando comunicações entre a nossa cultura e a do outro. Percebi nestas aulas que as turmas têm suas vicissitudes e que mesmo aplicando a mesma aula para todas, algumas irão se envolver enquanto outras não, permanecendo mais ou menos dispersas e conversando.

No mês de novembro de 2011 ministrei aulas sobre grupos e agrupamentos sociais. Estabelecendo uma discussão entre massa, multidão e grupo, utilizando como base um resumo do livro Admirável Mundo Nova e a poesia de Baudelaire “A uma passante”, sobre as relações sociais na modernidade. Com o final do ano, percebo que os alunos que estão com problemas para tirar a nota suficiente começam a se preocupar com isto, mas ao invés de estudar, passam a realizar com mais afinco o ato de copiar dos colegas que realizam a resposta corretamente.

Isto quer dizer que uma parte pequena da turma sabe como retirar do texto as respostas corretas e uma parte grande copia estas respostas, que serão atribuídas notas e que também cairão na prova. Os alunos foram aprovados enquanto conversavam e mexiam em redes sociais nos celulares, sendo este o valor atribuído pelo professor da disciplina e pelos alunos. E encerro o último relatório com uma pergunta “foi ensinado Sociologia no Ensino Médio?”. Esta experiência no estágio supervisionado foi importante para excluir uma das formas pelo qual não se pretende ministrar aula de Sociologia e de forma rudimentar quais os objetivos do ensino desta disciplina.

Como ultima etapa da formação em Ciências Sociais no âmbito da docência, temos a monitoria em Antropologia Cultural e Antropologia III, nos cursos de Psicologia e Ciências Sociais. Acompanhando semanalmente o professor responsável pela disciplina e apresentando textos com a supervisão do professor orientador foi possível apreender métodos específicos para avaliação e contextualização de teorias das Ciências Sociais.

As aulas expositivas utilizando-se de recursos básicos (quadro branco e pincel) foram ensinadas como uma forma de o professor não se tornar dependente, no contexto didático, dos recursos tecnológicos, sendo possível ministrar as aulas mesmo quando estes não são

⁵ Jogo Profundo: Notas sobre a briga de galos em Bali, presente em A Interpretação das Culturas, 1998, citado neste trabalho.

disponíveis. O professor orientador utilizou de outros recursos, mas este elemento da formação não diz respeito somente à limitação tecnológica ou de possibilidades didáticas, mas a aula expositiva realizada desta maneira requer do professor um grande controle sobre os textos debatidos em sala de aula, inclusive podendo realizar planos mentais de apresentação e esquemas de discussão que envolva os alunos com exemplos práticos ou arguir exemplos do próprio cotidiano dos educandos.

Uma ferramenta de estudos e preparação para ministrar aulas apreendidas neste processo formativo foi de organizar um caderno de esquemas dos textos trabalhados em sala de aula e este caderno é atualizado sempre que um novo texto é adicionado as discussões das disciplinas. Uma forma de avaliação apreendida é a utilização de ensaios como avaliações centrais nas disciplinas, relacionado o debate teórico, político e exercitando a escrita e leitura dos educandos.

Uma fundamentação ética aprendida na monitoria, e igualmente presente nos professores da graduação e nas diretrizes éticas para o estágio supervisionado, foi o tratamento do professor orientador para com os alunos que são seguidos em minha prática docente. Entre os conjuntos de habilidades, pode-se destacar estabelecer certa distância dos alunos com relação às questões pessoais, ser pontual, discutir democraticamente alguns elementos avaliativos e buscar seguir à risca o plano de curso.

A percepção do graduando em Ciências Sociais do ensino de Sociologia tem sua função definida pelas Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) que deve pretender levar o aluno à uma análise racional e crítica da sociedade, e também pela vontade de “transformar o mundo” de alguma forma, mesmo quando o ideal de revolução, enquanto uma radical transformação social, tenha sido massacrado pelo enfrentamento da realidade. O que é, em suma, a mesma perspectiva tomada no ensino de Sociologia que delimita a prática docente e as reflexões teóricas deste trabalho.

Foi possível perceber que o caminho para se alcançar esta função de possibilitar uma crítica à sociedade não passa pela simples reprodução da teoria, que no caso da experiência do estágio, o método de ensino não propiciou esta apreensão da teoria e de todas as aulas que assisti, acompanhando 04 turmas durante um ano letivo, não houve uma reflexão sobre a relação entre Sociologia e sociedade ou alguma forma de crítica à mesma.

Os apontamentos que foram tirados deste momento formativo foram de que o ensino de Sociologia deve passar por uma conexão entre teoria, temas fundamentais e uma conexão com a realidade social do educando. Um objetivo delimitado que, dentro do que foi percebido

no estágio, seria dificilmente alcançado em um ensino sem um tratamento específico do docente, voltado para o atendimento destes elementos. Nos anos seguintes, na formação do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Rondônia e na experiência profissional na Casa da Juventude, começou a se delimitar uma práxis que permitiriam alcançar os objetivos rudimentarmente delimitados no estágio supervisionado nas Ciências Sociais.

Uma possível discussão que poderia ser realizada sobre o desenho curricular da licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Rondônia seria uma divisão mais clara entre a formação para docência e o bacharelado. Da forma como está desenhado, as disciplinas de licenciatura se apresentam como um intervalo dentro do processo de ensino, pesquisa e extensão, algo importante para a perspectiva sociológica que formamos lentamente durante o curso.

Uma possibilidade seria agregar nos últimos 03 semestres todas as disciplinas de licenciatura e que estas se comunicassem de forma transdisciplinar, auxiliando o estagiário na formação de seu “habitus docente” e na interpretação mais densa das experiências que se confrontam no estágio. Os professores responsáveis pelas disciplinas de estágio I, II e III apresentaram elementos teóricos, mas as disciplinas de licenciatura, no quarto período, já se encontravam distantes e apartadas pelas disciplinas de tópicos especiais. No período de 12 ou 18 meses, focar na atuação do egresso, no nível médio, superior e na educação popular, visto que é este perfil de licenciados que está definido no Plano Político Pedagógico do curso.

Relacionar de forma coesa os conceitos que foram discutidos nas disciplinas teóricas com as disciplinas de licenciatura foi possível de forma clara somente na formação continuada e nas primeiras experiências profissionais. O distanciamento do desenho curricular da formação em Ciências Sociais foi “solucionado” a partir de um esforço teórico que foi desenvolvido no Mestrado em Educação, pois o ensino de Sociologia é o enfoque da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado. As primeiras experiências profissionais na educação popular serviram para consolidar alguns conceitos e adicionar outros ao ideal pessoal e o que está prescrito enquanto legislação educacional para o ensino de Sociologia e o uso da percepção sociológica na educação. Este momento formativo será discutido no tópico a seguir.

2.2 Atuação como Educador Popular e o Mestrado Acadêmico em Educação

No final do ano de 2011 apresentei a monografia e terminei os estágios supervisionados, graduando-me licenciado e bacharel em Ciências Sociais. Após o término deste período de formação fui atuar na Casa da Juventude de Porto Velho.

A Casa da Juventude era um programa ligado à Coordenação de Juventude da prefeitura municipal de Porto Velho. Este programa tinha como objetivo promover uma formação profissional e cultural aos jovens da comunidade circundante, preparando-os para uma atuação na sociedade e visando diminuir aspectos da cultura da violência, das drogas e promover uma cultura de paz e independência entre os jovens. Entretanto, a Casa da Juventude atendia à todos os tipos de público, entendendo que promover a profissionalização do pai de uma criança pode ser um processo positivo no afastamento daquela criança do mundo das drogas, da violência, prostituição e possibilitando, possivelmente, maior acesso aos bens culturais variados.

O método de trabalho da equipe da Casa da Juventude consistia em realizar um cronograma de inscrições, no primeiro momento os interessados iam até a localização física do programa e em posse de seus documentos pessoais e comprovante de residência realizavam um cadastro. Após este cadastro uma equipe iria até a casa dos indivíduos para realizar uma entrevista e desta entrevista, desde que autorizado, poderia ser realizado um acompanhamento social daquela família, com assistentes sociais e psicólogos realizando atendimentos aos interessados. Os membros daquela família inscritos poderiam então escolher entre os cursos profissionalizantes ou culturais que ainda tinham vagas disponíveis, quando as vagas eram preenchidas, os interessados deveriam buscar outros cursos em aberto.

Os cursos profissionalizantes oferecidos eram de informática básica e avançada, montagem e manutenção de computadores, eletricitista (com as devidas NR atualizadas em 2011), programas do *Microsoft office* (word e excel), sistemas operacionais *open source*, cabelereiro, corte e costura, edição e gravação de sons e imagens, curso de DJ (Disc Jôquei, animador de festas).

Ao final da realização destes cursos o aluno interessado poderia receber uma palestra sobre empreendedorismo e ser indicado para os bancos de dados da prefeitura municipal de Porto Velho ou do Estado de Rondônia, aumentando as probabilidades de sucesso, independente da alternativa que ele tome a partir desta formação básica, visando a inserção daquele jovem ou adulto no mercado de trabalho. Neste ponto, a Casa da Juventude não se diferencia das outras formações profissionais abertas ao público, inclusive estabelecendo comunicação e parcerias com o Instituto Federal de Rondônia (IFRO) e com o Serviço

Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) para desenvolver o processo formativo dos cursistas ali matriculados.

O diferencial da Casa da Juventude consistia na presença de cursos culturais e da formação social e política. Nos cursos culturais, o educando poderia realizar gratuitamente aulas de artes marciais (karatê, tae kwon do, muay thay), danças (jazz, tango e contemporânea), canto e instrumentos musicais (violão, teclado e flauta doce), sala de leitura (leitura de clássicos e adaptações da literatura). Nestes cursos o cursista tinha outra formação além da profissional, a estética, artística ou de outros aspectos culturais.

Antes de falar do curso de formação social e política é necessário descrever a equipe que formava a Casa da Juventude. A coordenação pedagógica era realizada por uma Pedagoga e uma Licenciada em Letras, a coordenação de planejamento por um Administrador, Mestre em Ciências da Produção, a equipe de mobilização social por um Teólogo, uma Assistente Social e uma Pedagoga, os cursos técnicos eram administrados por professores com titulação que o permitisse legalmente estar naquela função ou graduação comprovada nos registros esportivos e culturais (como nas danças, artes marciais, canto e aulas de música). O atendimento ao público e os serviços gerais eram realizados por duas equipes diferentes, atuando nos horários de funcionamento da instituição.

O curso de formação social e política tinha uma equipe formada por um Teólogo e Mestrando em Educação, um Cientista Social, dois graduandos em Ciências Sociais e um graduando em História, todos vinculados ou egressos de cursos da Universidade Federal de Rondônia. Este curso fazia parte da carga horária de todos os cursos, tendo 10 horas aula para cursos de até 100 horas de duração e 20 horas aula para cursos de mais de 100 horas de duração, tendo dois desenhos de encontros de acordo com a demanda de horas a serem ministradas e o mesmo conteúdo e temas ministrados nos dois modos de apresentação e desenvolvimento do curso.

Esta formação social e política eram realizadas junto com a formação profissional e o contato com outros cursos, tendo como objetivo a conscientização dos educandos de seu papel social, sua condição histórica e econômica e as possibilidades de ação e intervenção dentro de uma sociedade democrática. Este desenvolvimento não era de cunho partidário ou dogmático, todas as crenças e posições políticas eram consideradas, pois dentro da equipe de formadores sociais tínhamos uma gama de escolhas políticas, teóricas e religiosas, mas que permitiam ao cursista não ver mais a sociedade como algo naturalizado, mas como um objeto construído e que, caso fosse seu desejo, possível de ser modificado, confrontado, compreendido por esta

lógica. O pensamento que delimitava nossas ações partia essencialmente de Antonio Gramsci e Paulo Freire.

Do pensamento de Gramsci, o tratamento e a função que ele aponta para uma escola ou educação que proponha uma igualdade de condição foram as perspectivas que permearam boa parte das discussões que levaram a construção do currículo do curso de formação social e política. Para Gramsci (1991), a educação promoverá uma igualdade de condições para a classe trabalhadora ao passo que concede a esta uma formação humanística e política, possibilitando um reconhecimento do conflito entre as classes sociais e as vicissitudes desta perspectiva na própria vida do educando e, a partir desde reconhecimento, visualizar formas de intervenção com maiores possibilidades de buscar a igualdade democrática, e posteriormente para Gramsci, a revolução social, a superação do capitalismo ou da sociedade atual e suas mazelas, dentro da percepção de cada educando.

No caso específico do curso de formação social e política, a luta por uma sociedade mais justa ou democrática de fato era seu objetivo final. Neste ponto Paulo Freire também é utilizado como teórico, pois apresenta aos seus leitores uma necessidade de reconhecimento do condicionamento histórico e de que não somos sujeitos acabados, mas em constante transformação. Na teoria de Freire temos as comunidades em que o cursista está envolvido como ponto de partida para a luta por esta transformação, quer seja nas igrejas, nos grêmios estudantis, nas associações de bairro, nos sindicatos, dentre outras formas de associação.

O plano do ensino do curso pautava-se em 05 temas centrais que poderiam ser trabalhados de forma densa, de acordo com a carga horária disponível. O primeiro tema, conversando sobre projetos pessoais e sociedade, abordava conceitos da Sociologia como socialização, identidade social, consciência coletiva, consciência de classe, relações sociais (principalmente advindos de Marx, Durkheim e Weber) e focava em apresentar aos cursistas como os indivíduos são transformados em seres coletivos e como os valores que são passados aos mesmos neste processo de formação se tornam verdades constitutivas de nossa própria noção de existência, objetivos ou destino, de acordo com a perspectiva que pode ser tomada. O objetivo desta aula é desnaturalizar este processo, sendo uma introdução para o pensamento que será desenvolvido nos temas seguintes.

O segundo tema consistia em delimitar como se organiza nossa sociedade, utilizando-se de conceitos de Marx e Durkheim, apontando suas diferenças teóricas. Lembrando que estas aulas são para uma educação popular e que os conceitos eram trabalhados com menor densidade teórica e com maior gama de exemplos, retirados em sua maioria da própria prática

dos cursistas, outra ferramenta apontada por Paulo Freire. Voltando ao segundo tema, conceitos como economia, classe social, moral, ética, democracia participativa, dentre outros, eram debatidos com o intuito de apresentar ao cursista outra perspectiva para a sociedade em que ele está inserido. Ao explicar o desemprego eram trabalhados os conceitos sociológicos de demanda e oferta de serviços, mais valia, massa de reserva junto aos exemplos que os próprios cursistas traziam no decorrer da aula.

O terceiro tema era proveniente principalmente de Antonio Gramsci, autor essencial para a minha formação docente cujos conceitos principais serão explicados na seção seguinte deste trabalho. O referido tema pautava-se em uma leitura dos três Estados e a relação com a sociedade civil. Gramsci (1976; RODRIGUES, 2007) afirma que a sociedade civil organizada compõe-se como a principal forma de disputa pelo poder e pela diminuição da desigualdade social, logo, este tema apresenta aos educandos qual o poder da sociedade civil e quais suas possibilidades de ação para negociar com os governantes uma gestão mais democrática dos recursos humanos e econômicos movimentados em nossa sociedade.

O quarto tema buscava realizar uma defesa dos direitos humanos e a construção de uma cidadania participativa, a valorização da pessoa humana e dar continuidade a discussão realizada no terceiro tema, mas agora focada em ações mais particulares do que grupais. Compreendemos que nem todos os cursistas possuem um engajamento em grupos sociais que desejam a mudança da sociedade, mas que tem em sua individualidade a capacidade de realizar mudança nas relações sociais mais próximas, gerando uma forma de mudança na sociedade. Parte-se então dos direitos humanos e da participação como formas de atuação.

No quinto e último tema um fechamento com “cada cidadão é sujeito de sua história”, voltando aos debates do primeiro tema, onde é discutido o condicionamento que os seres sociais são submetidos. A equipe de formadores e os próprios educandos podem perceber neste momento se houve uma mudança, mesmo que singela, nos planos e sonhos dos cursistas com relação à vida social. Tanto o primeiro quanto o último tema partem do mesmo material teórico, mas promovem reflexões diferenciadas.

O primeiro tema parte do que fomos condicionados e o quinto parte da ideia de como podemos mudar ou como mudamos. Este curso de formação não é um curso de Sociologia por vários motivos – podemos citar a carga horária reduzida, a forma de como os conceitos são trabalhados, o menor rigor acadêmico – mas traz para o “homem médio” conceitos importantes para que este possam estabelecer reflexões que podem ser sim atribuídas à uma imaginação sociológica.

A participação na formação do currículo deste curso de formação social e política, assim como a atuação como formador social na educação popular foi importante para ler conceitos sociológicos sobre uma demanda mais prática, da sala de aula. Na Universidade Federal de Rondônia, estudava com alunos de Ciências Sociais que se encontravam naquele lugar para estudar Sociologia, Antropologia e as demais ciências envolvidas, mas na Casa da Juventude minha perspectiva de como era ministrar conceitos de Sociologia mudou, pois ali o público estava interessado mais na dança, na batida eletrônica e no curso que lhes renderia uma melhoria da economia doméstica do que na reflexão política e teórica da sociedade. Nos debates da equipe de formadores os conceitos sociológicos e da teoria da educação foram transformados de uma forma que poderiam ser visualizados pelo público alvo da Casa da Juventude, jovens ou adultos que pouco estudaram Sociologia ou deixaram de estudar há alguns anos e haviam se inserido no mercado de trabalho.

Se o ensino de Sociologia objetiva desnaturalizar as relações sociais, o professor desta disciplina deve passar por uma formação teórica densa e depois por experiências profissionais que o permitam estabelecer uma comunicação entre a teoria, os temas e a forma da linguagem que irá aproximar o educando das reflexões possibilitadas pelo estudo desta ciência. Os estágios supervisionados devem possibilitar aos estagiários esta visão e a experiência na Casa da Juventude serviu como uma continuação do estágio realizado, já atuando como professor, mas com a supervisão de um coordenador. Esta reflexão desenvolvida neste momento se torna parte importante de minha concepção de formação docente do professor de Sociologia.

Durante a experiência na Casa da Juventude, realizei a seleção no Mestrado em Educação, com a aprovação no processo seletivo e com problemas administrativos da Casa da Juventude, que vieram a encerrar o projeto, passei a dedicar-me integralmente a minha formação continuada. O projeto que foi aprovado pelos membros da banca estabelecia uma relação entre ensino de Sociologia e o romance Admirável Mundo Novo de Aldous Huxley, discutindo uma sociedade distópica, com elementos de massificação e como este romance serviria como tema e delimitação de conceitos sociológicos no ensino da disciplina. Deste projeto, fora escrito em conjunto com a orientadora desta dissertação o artigo “Adorno, Horkheimer e Huxley: Leituras sobre nosso Admirável Mundo Novo” que foi apresentado no VI Simpósio de Identidades e Linguagens, na Universidade Federal do Acre e publicada na Revista Grau Zero, do Programa de Pós-graduação em Teoria Crítica da Universidade Estadual da Bahia.

Este projeto inicial fora abandonado devido a necessidade de delimitar nosso trabalho para a formação de professores, deixando algumas discussões presentes no romance para serem desenvolvidas em outro momento. Foram mantidas as discussões sobre a sociedade de massas e o ensino de Sociologia. Estas discussões foram continuadas pelo fato de ser uma discussão presente na própria formação do pesquisador, que encontrou na teoria de alguns autores da Escola de Frankfurt e autores que se comunicam com estes uma manifestação angular de elementos presentes na sociedade moderna e que a Sociologia deveria elucidar, desnaturalizar enquanto disciplina.

No Mestrado em Educação, foi realizado um processo de aprendizado que se iniciou com o processo seletivo. Da bibliografia da seleção, apenas os artigos específicos não tinham sido apresentados na graduação, mas os principais livros (As Etapas do Pensamento Sociológico de Raymond Aaron, A Era dos Extremos de Eric Hobbbsawn e Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire) foram lidos apenas em pequenos capítulos, devido a vicissitude da graduação e no momento da formação em Ciências Sociais estes textos foram tomados como de “outros cursos” e não tratados em extensão, reservando-se apenas ao que os professores indicaram. Para realizar a escrita do projeto e do exame, estes livros foram lidos, fichados e argumentados individualmente, gerando um aprendizado. Foi indicado pelo professor Gidalti Guedes (na época aluno do Mestrado em Educação) que eu estabelecesse comunicações entre os autores, pois é esta competência que seria avaliada na seleção.

Após a aprovação, deu-se início ao processo de assistir às aulas, visando aprovação nas disciplinas e obtenção de meios teóricos, metodológicos e créditos suficientes para atingir ao grau de Mestre em Educação. Não foi possível cursar todas as disciplinas e pretende-se neste texto redigir os principais aprendizados que se configuram enquanto elementos formativos essenciais para o professor que visa um ensino contra hegemônico.

Na disciplina Metodologia da pesquisa em educação a principal contribuição além dos textos lidos foi o estabelecimento claro da divisão dos grandes campos da pesquisa social, o que eu estabeleci dentro da Sociologia e mais especificamente, para a Sociologia da Educação. Dentro de cada perspectiva dos autores, dividi-los de acordo com o que Tomas Kuhn⁶ chamaria de campos epistemológicos.

Assim, foi possibilitado ver com maior clareza que os autores e as teorias ocupam espaços de diálogo e contradição dentro de seus campos. Para a construção dos planos de ensino e da dissertação, estas discussões foram importantes. Em nível do ensino de

⁶ Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo: Perspectiva, 2003.

Sociologia, cabe ao professor compreender que os autores apresentados, geralmente Marx, Durkheim e Weber, se comunicam e possuem afirmações que são antagônicas, portanto, ao ensinar devem-se apresentar estas perspectivas e quais autores se afiliam a Marx, Durkheim ou Weber. Em suma, apresentar as diversas perspectivas teóricas e em que momentos os autores ajudam na leitura da realidade em que se está inserido. Onde os diálogos se opõem e no que podem contribuir.

Esta dissertação reflete uma escolha política e teórica, analisando a educação como fruto de uma sociedade e, ao mesmo tempo, instituição social capaz de modifica-la. As aulas de metodologia da pesquisa em educação nos permitiu aproximar autores que não seguem esta linha teórica, apresentando-os como um argumento diferente ao central. Ressalvo também que Thomas Kuhn, Luciano Gruppi, István Mészáros, Imre Lakatos e Acácia Kuenzer foram alguns dos autores apresentados nesta disciplina.

Na disciplina optativa Trabalho e Educação, a relação entre educação e trabalho iniciada nos estágios supervisionados da graduação e com a leitura de Dermeval Saviani para a seleção do Mestrado foi desenvolvida. Esta relação foi apresentada na disciplina pela contradição entre a posição do neoliberalismo e do marxismo frente aos problemas e possibilidades da educação. Autores que compõem esta dissertação como Antonio Gramsci, Ricardo Antunes, Liliane Forrester e Gaudêncio Frigotto foram conhecidos nesta disciplina, ampliando a relação entre marxismo, educação e sociedade de massas. Faz-se necessário adicionar que nenhuma das disciplinas cursadas no Mestrado em Educação discorreu diretamente sobre sociedade de massas, apesar de apresentarem alguns elementos desta forma de organização social, este tema fora retirado do projeto inicial e das indicações da orientadora deste trabalho.

Na disciplina “Tópicos Especiais em Currículo” foram discutidos textos de Michael Apple, Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Moacir Gadotti, Bárbara Freitag e Paulo Freire. Mas o método de ensino – seminários com intervenções da professora responsável pela disciplina – não permitiu maior assimilação de todos os autores, tendo acesso apenas aos conteúdos que os colegas e a professora transmitiam na hora da intervenção. Os autores mais fixados foram Moacir Gadotti (no livro Educação e Poder) e Paulo Freire (no livro Educação como Prática da Liberdade), pois foram os temas dos seminários.

O autor Michael Apple, citado nesta dissertação, foi melhor discutido a partir dos estudos da teoria de Gramsci ao percebermos que Apple compõe como um dos grandes transcritores da teoria de Gramsci para a educação. O método escolhido pela professora seria

mais proveitoso se a disciplina fosse ministrada com maior carga horária ou com maior espaço de tempo entre os encontros presenciais, pois assim poderíamos ler todos os livros, o que não ocorreu devido um misto de fatores, sendo o essencial o curto espaço para realização da disciplina.

A disciplina obrigatória da linha de pesquisa em Formação Docente, “Formação de professores: Culturas, saberes e práticas” foi ministrada pela professora responsável pela disciplina, em um sistema de aulas presenciais, expositivas, leitura de artigos e livros onde os alunos deveriam montar esquemas e seminários ao final da disciplina, com entrega de um artigo como avaliação final. Os principais autores lidos foram Isabel Alarcão, Roger Chartier, Christopher Day, José Carlos Libâneo, Donald Schon e especialmente José Contreras⁷ que discorreu sobre o processo de proletarização e dependência do professor enquanto classe social no Brasil e as implicações deste processo na formação docente ocorrida no país a partir da década de 60 do século XX.

Um elemento importante é a discussão sobre a construção do professor reflexivo e o professor pesquisador como elementos importantes da formação docente. Não tratei diretamente destes conceitos neste trabalho dissertativo, mas assimilei para a pesquisa e para minha prática docente a intenção de atuar reflexivamente, não alienada, e utilizar a sala de aula como um espaço de diálogo, reflexão, experimentação, sendo um professor que reflete sobre a sua prática como parte do processo para não estar sintonizado com os elementos de massificação presentes em nossa sociedade. O professor reflexivo estabelece comunicação entre os processos educativos e as manifestações sociais e assim estabelece mudanças em suas práticas.

Os seminários de pesquisa I e II foram responsáveis por reflexões sobre os caminhos da pesquisa que foram arguidos junto a orientadora. No primeiro seminário, o professor que ministrou a disciplina estabeleceu rodas de debate sob orientação dele, onde eram discutidos os elementos teóricos e o desenvolvimento da pesquisa, neste debate perguntas eram realizadas e deveriam ser respondidas posteriormente junto aos orientadores. No seminário de pesquisa II, coordenado por dois professores do Mestrado em Educação, foram apresentados pelos professores responsáveis e por convidados os diversos métodos de pesquisa e fundamentação teórica, sendo um grande curso de pesquisa científica com orientação direta para a produção da dissertação.

⁷ A Autonomia de Professores, São Paulo, Cortez, 2002.

Nesta disciplina foi realizada uma defesa do que havia sido produzido até então, com o trabalho sendo apresentado a uma banca de professores vinculados ao Programa do Mestrado em Educação e outros programas de pós-graduação da Universidade Federal de Rondônia, que apontaram possibilidades de mudanças e caminhos a percorrer na pesquisa que deveria ser discutido com os orientadores posteriormente. No caso específico desta pesquisa, a orientadora desta pesquisa estava presente na banca podendo argumentar junto aos professores convidados.

Já nesta “pré-banca” foi indicado um maior desenvolvimento teórico do trabalho e dificuldades na verificação empírica, afirmação esta repetida pela banca de qualificação. As duas bancas compreenderam que uma reflexão sobre o projeto formativo do autor poderia responder as lacunas do campo, já que a própria escrita deste trabalho foi acompanhada de reflexões e mudanças da prática docente do pesquisador.

2.3 Atuação como Professor de Sociologia no Nível Superior

Após cursar um ano e meio do curso de Mestrado em Educação e passando pela experiência de trabalho no projeto Casa da Juventude, foi possibilitada a oportunidade de lecionar no Ensino Superior a disciplina de Sociologia, Sociologia da Educação e História da Educação I em duas instituições de ensino da cidade de Porto Velho, Rondônia. O processo de seleção para ocupar tais vagas se deu a partir de análise de currículo Lattes e por entrevistas com os coordenadores de curso e coordenadores pedagógicos das duas instituições.

Na Faculdade São Lucas (FSL) leciono a disciplina “Sociologia” em modalidade semipresencial para os cursos de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências da Saúde e na Faculdade de Ciências Tecnológicas (FATEC) as disciplinas de Sociologia da Educação e História da Educação I para o curso de Pedagogia, modo presencial, em encontros semanais de 03 horas, totalizando 60 horas em cada uma das duas disciplinas, ministradas no primeiro e segundo período, respectivamente. Cabe ressaltar que a disciplina “História da Educação I” foi aceita pelo único motivo que o professor que ocupava anteriormente a cadeira desta disciplina também ocupava a cadeira de Sociologia da Educação e ocupar a vaga desta estava ligada a lecionar também História da Educação I, receoso com as questões éticas, procurei me preparar o bastante para estar discutindo minimamente as relações históricas e educacionais com os alunos.

A percepção que tinha como aluno de graduação e como professor de educação popular é de que existiam processos de atuação e experiência para ter acesso ao nível superior e quando consegui alcançar este objetivo profissional com apenas alguns meses de experiência na docência, apesar dos 09 anos de estudos no ensino superior como aluno de graduação e pós-graduação, a interpretação mais direta possível é de que o estudante não conseguirá realizar a função do ensino superior, de formar profissionais éticos, politizados e aptos para o pleno exercício de suas atribuições laborais. O desafio foi tomado como um processo de aprendizado.

O processo de seleção nas duas faculdades ocorrera em caráter de urgência, com grupo de concorrentes formados rapidamente. Os professores responsáveis pelas disciplinas foram ocupar outras vagas de trabalho, deixando as vagas em aberto. Assim, passei a ministrar as disciplinas seguindo um plano de ensino pré-concebido, que só tive oportunidade de trabalhar minimamente a partir de minhas concepções de ensino de Sociologia, só modificando-os na sua totalidade no semestre seguinte. Obviamente, na prática docente é possível trabalhar conceitos, temas e teorias que estão se comunicando com as diretrizes do plano de ensino, mesmo sem estarem presentes nominalmente, o que foi realizado neste primeiro momento de atuação no Ensino Superior. A seguir, apresentam-se, em forma de tabela, os elementos constitutivos dos planos de ensino do ano de 2013, primeiro semestre das disciplinas de Sociologia e Sociologia da Educação:

Quadro 01: Apresentação dos planos de ensino do primeiro semestre de 2013 para as disciplinas relacionadas.

Informações Didáticas	Sociologia da Educação	Sociologia
Curso de Oferta	Pedagogia	Enfermagem Integral
Carga Horária	60 Horas	60 Horas
Período de Oferta	2º Período	3º Período
Modulagem	Presencial (20 encontros presenciais de 03 horas)	Semipresencial (52 Horas à Distância, 08 horas presenciais)
Ementa	A perspectiva sociológica na análise do mundo sociocultural. A educação como objeto do Estudo Sociológico. Fundamentos e Significações Sociais da Educação. A Educação como processo social. Educação e Estrutura Social. Tendências teóricas da sociologia da educação e sua influencia na educação brasileira.	Introdução à Sociologia: Conceitos de sociologia desenvolvidos através da interpretação da relação do trabalho e do poder na construção das relações sociais das sociedades. Bibliografia, conceitos e objeto de estudo dos clássicos fundadores da sociologia.

Objetivo Geral	Fornecer subsídios teóricos e críticos para análise da educação enquanto fenômeno social, histórico, político e econômico. Compreender a partir da teoria sociológica que os processos educacionais fazem parte do contexto em que se encontra atualmente a sociedade e que dialeticamente formam e são formados pelas instituições sociais.	A disciplina de Sociologia é necessária para que o educando desenvolva uma capacidade crítica e reflexiva consistente sobre a relação entre a estrutura da sociedade e o seu papel nessa mesma sociedade, participando ativamente dela como um cidadão verdadeiro.
Avaliação	Seminários temáticos, Avaliação Escrita (prova) e ensaio temático.	Avaliação Escrita (prova), Envio de Atividades no Ambiente Virtual, participação em fóruns e questionários no Ambiente Virtual.
Conteúdo Programático	Durkheim e a Educação – A educação como tema da Sociologia – Educação no contexto social brasileiro – Marx e a Educação – Educação e Cidadania.	Introdução à Sociologia – O trabalho e a Sociedade Antiga – O trabalho e a Sociedade Medieval – O trabalho e a sociedade Moderna – Karl Marx – Emile Durkheim – Max Weber.
Bibliografia Básica	Pedro Demo. Sociologia da Educação. Brasília: Plano, 2004. Sônia Portella Kruppa. Sociologia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994. Pérsio Santos de Oliveira. Introdução à Sociologia da Educação. São Paulo: Ática, 2005.	BERNARDES, Cyro & MARCONDES, Reynaldo C. Sociologia aplicada à administração. 5ª Ed. São Paulo: Saraiva 2000. FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria. Cultura e poder nas organizações. Coordenação de Maria Tereza Leme Fleury, Rosa Maria Fischer. São Paulo: Atlas, 1989. WEBER, Max. Ciência e política. São Paulo: Martin Claret, 2002.

ANDRADE, 2014.

O modelo de condução das aulas à distância permite pouco contato com os educandos, apenas oito horas das 60 horas da disciplina. As demais horas são ocupadas com atividades, diálogos não presenciais com o professor, momentos de tirar dúvidas. No primeiro semestre de atuação, enquanto professor desta modalidade de ensino, me obriguei a trabalhar os conteúdos ministrados pelo prévio responsável e partir também de seus métodos, em um modelo de apropriação e cópia, sendo ensinado pela coordenação pedagógica da instituição como proceder nas relações metodológicas, tendo autonomia apenas na relação do conteúdo.

Na educação semipresencial, o docente atua como um condutor das atividades que o educando deverá realizar, quais fontes poderá buscar, partindo de atividades que irão direcionar a pesquisa, sendo a manifestação escrita do educando a atividade que ele envia e é corrigida pelo professor. Nos encontros presenciais, ocorrem os momentos de explicação do conteúdo a ser ministrado e a avaliação presencial, que engloba todo o conteúdo ministrado

virtual e presencialmente. Sobre a experiência de atuação nesta modalidade de ensino e a relação com o ensino de Sociologia, pode-se desenvolver algumas considerações.

Primeiro, que há uma dicotomia entre os alunos no nível de aprendizagem. Enquanto alguns desenvolvem as leituras, tanto obrigatórias quanto recomendadas, estão presentes em todos os momentos presenciais com o professor e aproveitam para estabelecer um diálogo objetivando apreender o conteúdo e as demais competências inerentes à aula, uma parcela dos alunos se preocupa em desenvolver as atividades. Esta dicotomia está presente também nas aulas presenciais, quer seja no Ensino Superior quanto na educação popular ou no ensino médio da educação básica. Na modalidade semipresencial existe uma limitação da atuação do professor, que vai conduzir o aprendizado por meio das avaliações, mas parte do aluno o interesse em refletir, apreender, discutir aquelas questões.

Segundo, estabelecendo uma relação com a primeira consideração, o ensino de Sociologia semipresencial promove mais um aprendizado de conteúdos e de teorias do que a promoção de atitudes e reflexões políticas, pelos simples fato de que o ensino direto dos conteúdos da Sociologia não remetem à uma crítica da sociedade, pelo fato de que a compreensão dos processos sociais podem levar à múltiplas interpretações, até mesmo a aceitação. Isso também pode acontecer na modalidade presencial, mas esta possibilita uma maior interação que pode contribuir para o alcance dos objetivos do ensino de sociologia, tal qual idealizado pelo pesquisador e apresentado neste trabalho.

Por exemplo, a Sociologia Positiva, advinda do pensamento de Saint-Simon, August Comte e Émile Durkheim vai apontar, para a solução dos problemas sociais surgidos na modernidade, a ordenação da sociedade dentro dos moldes capitalistas, pois estes pensadores eram admiradores das benesses que a tecnologia poderia trazer a sociedade caso fossem trabalhadas de maneira ordenada. Uma reflexão crítica se daria no enfrentamento de opiniões sobre o mesmo objeto, com atividades que possam levar à uma reflexão múltipla, sem o direcionamento apontado pelo docente ou até mesmo das teorias. Na modalidade semipresencial, cabe ao professor estabelecer uma relação de apreensão dos conteúdos e nos processos avaliativos, o que requer do aluno uma compreensão de fatos sociais da sociedade atual e de sua possível atuação profissional e cidadã, que usem como foco o pensamento sociológico.

Este é o trabalho possível que desenvolvo na modalidade à distância, reconhecendo os limites desta forma de ensino e tentando sanar estas problemáticas. Entretanto, esta compreensão e tentativa de superação dos limites só foram compreendidas no segundo

semestre de ensino, quando foi possível perceber com clareza os processos metodológicos da educação semipresencial e refletindo sobre minha possibilidade de atuação enquanto responsável pela construção de conceitos e pela busca de uma análise desnaturalizada e crítica da sociedade moderna.

Na terceira consideração, há uma limitação com relação a teoria a ser ministrada. O texto base para compreensão desta é chamado de “Guia de Estudos” onde são sintetizadas as informações dos livros base que, com exceção do texto de Max Weber, não são clássicos da Sociologia e sim textos que remetem aos clássicos, mas já são interpretações de seus autores. Este “Guia de Estudos” possui indicações de textos, de filmes, documentários que devem ser consultados pelos alunos e fazem parte do rol de conhecimentos que devem ser apreendidos e que serão avaliados pelos instrumentos didáticos.

Não há a leitura que fora realizada na graduação em Ciências Sociais, em que os clássicos foram deglutidos lentamente, quer seja em capítulos e com indicação para leitura posterior ou a leitura de livros completos em mais de um encontro presencial. Há uma relação direta entre conteúdo e compreensão do pensamento sociológico, entretanto esta relação não pode ser totalmente estabelecida se o conteúdo não der subsídios para análise e se o docente não estiver preparado enquanto profissional especializado para exercer esta ação.

Já no ensino presencial, ministrando a disciplina de Sociologia da Educação para o segundo período de Pedagogia, o enfoque dos conhecimentos sociológicos para a formação de futuros professores da educação básica que atuarão nas instituições públicas e privadas como especialistas nos processos educacionais, quer seja na supervisão, orientação, coordenação, direção escolar, dentre outras possibilidades de atuação. Não mais lecionando no ensino de Sociologia para profissionais que atuarão na área das Ciências Sociais Aplicadas ou Ciências da Saúde, mas para futuros professores e analiso esta possibilidade com a importância que tem para a divulgação de uma nova perspectiva para a educação e para a análise crítica da realidade social. A carga horária estabelecida é de 60 horas semestrais em 20 encontros de 03 horas cada.

Primeira questão que devemos analisar é a de que o plano de ensino previamente estudado não contava com nenhum “clássico” da Sociologia ou de sociólogos que trabalharam com a educação enquanto elemento de investigação. O trabalho sobre Durkheim, Marx e a Educação foi indicado para ser trabalhado a partir dos livros que falam sobre Sociologia da Literatura que são interpretações de seus autores sobre a temática. Creio que o trabalho sobre estes livros que apresentam de forma geral a teoria sociológica é importante como introdução

ao aluno que parcamente teve contato com a Sociologia no ensino médio ou que estudara muitos anos atrás, mas deve servir como introdução, não como corpus teórico definitivo para o desenvolvimento da disciplina.

Como foi dito, neste primeiro semestre o plano de ensino fora seguido e os demais autores foram apresentados em dois encontros, um sobre uma discussão ampla de como Durkheim, Marx e Weber descrevem a sociedade e outro sobre a possibilidade de análise da educação a partir da teoria destes autores. Aulas expositivas foram utilizadas com um debate mediado pelo professor como avaliação daquele ciclo de encontros. Esta atitude foi tomada para sanar as necessidades daquela turma – necessidades inclusive avaliativas em seleções de concursos e programas de pós-graduação – de pensar de forma diferenciada a educação e seus processos. Neste semestre, a gama de possibilidades de análises que a Sociologia desempenha sobre os processos educacionais não foi desenvolvida, mas serviu como base para a construção de um novo currículo.

Uma característica importante do estudante de Pedagogia – e não somente deste curso, mas também no ensino médio e na educação popular - com quem pude trabalhar é a dificuldade na percepção dos sentidos de alguns textos e na escrita. Por este motivo, implementei mesmo no primeiro semestre uma avaliação escrita, um ensaio temático. Os alunos deveriam apresentar um seminário sobre um tema – por exemplo, Durkheim e a Educação - e entregar um ensaio escrito sobre o mesmo tema, separando horários específicos antes ou durante os encontros presenciais para uma “orientação da escrita e leitura” para que os trabalhos pudessem se desenvolver antes da entrega final.

Além de acompanhar a escrita e a leitura que propiciasse uma avaliação positiva do trabalho, foi possível também incentivar o desenvolvimento de certos aspectos que antes se encontravam deficitários. Os temas eram então fixados pelo duplo trabalho: o de montar o seminário e de desenvolver a escrita do ensaio. Alguns textos foram satisfatórios, mas uma parte dos alunos que não procurou orientação minha ou de outros professores entregaram trabalhos de baixa qualidade e tiveram que realizar exame final, outra avaliação escrita. Outra dificuldade encontrada neste primeiro semestre de experiência docente foi que a turma do segundo período de Pedagogia contava com poucos alunos e destes, alguns desmotivados e com queixas sobre os demais colegas, apenas pequenos grupos se empreendiam na busca pelos conteúdos e por outras informações.

Para o segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014, algumas mudanças foram realizadas no plano de ensino das duas disciplinas. No ensino de Sociologia,

modalidade semipresencial foi realizada algumas mudanças no ensino, dentro das possibilidades e limites que este modelo de educação impõe, como descrito acima. Primeiro, as atividades de avaliação passaram a contar com perguntas que estabeleciam discussões sobre a teoria, a realidade social do educando e o tratamento científico que a Sociologia poderia dar, levando-se em consideração o nível de compreensão do educando sobre os temas que seriam trabalhados. Aproveitando-se da modalidade semipresencial e suas características, redes sociais, blogs e outras formas de sítios virtuais informativos foram adicionados aos questionamentos, exigindo do educando uma pesquisa múltipla sobre temas e conteúdos, desenvolvendo o processo de conhecimento e desnaturalização das relações sociais que identificamos como um dos objetivos do ensino de Sociologia.

Outra mudança realizada foi de cunho teórico. A inserção do livro “As Etapas do Pensamento Sociológico” de Raymond Aron como bibliografia obrigatória e o desenvolvimento de um oitavo capítulo para o Guia de Estudos “A Sociologia no Brasil e a Questão Étnico-Racial Brasileira” onde é discutido pelo viés de grandes sociólogos e cientistas sociais brasileiros – podemos citar Florestan Fernandes, Roger Bastide, Roberto Da Matta, Aparecida Vilaça e Antonio Candido – os espaços de atuação do negro, do indígena e de outras manifestações étnicas no Brasil e qual o olhar da Sociologia brasileira sobre este tema, aproveitando da descrição para apresentar ao educando um breve olhar para a história da Sociologia no Brasil, seus engajamentos científicos, políticos e suas diferentes formas de olhar sobre a sociedade.

A inserção do livro de Raymond Aron, lido na graduação e lido novamente na seleção para o Mestrado visou expandir o rol de compreensões sobre os temas, mesmo que ainda não sejam clássicos da Sociologia, temos a leitura de um grande interprete destas teorias clássicas. A inserção no oitavo capítulo é parte das políticas da Instituição de Ensino Superior São Lucas para introduzir nos debates realizados nas disciplinas de Ciências Humanas as discussões sobre democracia racial e relações étnicas no Brasil. Para realizar esta ação, uma equipe fora formada pelos professores de Filosofia, Antropologia e Sociologia que com o apoio da Coordenação Pedagógica desenvolverão ações dentro da instituição visando a promoção destes debates teóricos, culturais e políticos.

As mudanças realizadas nos planos de ensino da disciplina Sociologia da Educação se deram nos aspectos teóricos e didáticos. No plano teórico, o livro “Educação e Sociedade” de Émile Durkheim fora adicionado ao corpus teórico da disciplina, sendo um texto redigido pelo próprio autor e não mais uma interpretação da teoria. No conteúdo programático foram

adicionadas “educação e cidadania” tendo a teoria de Paulo Freire como elemento teórico de discussão, “educação e consumo” tendo Theodor Adorno como referencial, “educação e autonomia”, tendo Felix Guattari como principal teórico. Partindo do livro de Alberto Tosi Rodrigues “Sociologia da Educação” (2007), passou-se a discutir a teoria da Sociologia da Educação de Gramsci, Bourdieu e Mannheim, mesmo que de forma interpretada pelo autor, a reflexão destes autores é apresentada assim como outras fontes de leituras para os educandos. A intenção posterior é de inserir textos destes autores na bibliografia básica da disciplina.

Também foi adicionado aos conteúdos trabalhados o pensamento de Max Weber em relação a introdução do pensamento racionalista na educação e as aplicações desta na formação educacional na modernidade. Neste contexto os conceitos foram utilizados para elucidar uma apresentação da sociedade capitalista e dos desejos de sua classe dominante para a educação: a reprodução de sua perspectiva sobre o mundo, sua racionalização burocrática e o uso da razão como forma de domínio.

Foram realizadas mudanças que apontam uma nova perspectiva para a disciplina, além da conteudista. No segundo semestre de 2013, uma análise da educação no século XX e XXI utilizou-se de dois livros de Literatura, os romances: Admirável Mundo Novo e 1984, de Aldous Huxley e George Orwell, respectivamente. A sala foi dividida em dois grandes grupos que deveriam fazer a leitura dos livros no período de um mês, enquanto isto as aulas continuavam normalmente, debatendo os demais conteúdos da disciplina. Ao passar este mês, os filmes baseados nos livros foram assistidos e por fim, foi realizada uma discussão sobre os temas presentes, com orientação do professor. Nestes debates foram revisados conceitos como socialização, a função da educação para Durkheim e Marx, sociedade de massas, educação, massificação e sociedades controladas. Além do debate, foi aumentando o rol de romances e filmes “clássicos” lidos e assistidos pelos educandos, contribuindo para parte de sua formação humana e política.

No segundo semestre de 2013, foram adicionadas pequenas redações como atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, nos últimos 40 minutos de cada encontro. Estas atividades consistiam em pequenos resumos dos temas e conteúdos trabalhados em sala de aula, inclusive os seminários dos grupos de alunos. Estas pequenas redações eram organizadas em um caderno próprio da disciplina e eram corrigidos pelo professor responsável. A coleta, correção e resposta sobre as atividades para os alunos serviram para estabelecer um controle do professor sobre o quanto que os alunos estão apreendendo os conhecimentos, como parte da nota dos seminários (o quanto os membros do grupo conseguiram apresentar claramente o

conteúdo) e como forma de treinar a leitura, escrita e capacidade de compreender o conteúdo durante as aulas expositivas e seminários.

Uma terceira experiência com o ensino de Sociologia no ensino superior se deu pela oportunidade de ministrar a disciplina de Sociologia da Educação no curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior (lato sensu) pela Coordenação de Pós-Graduação da Faculdade São Lucas. Fui convidado para esta disciplina em caráter de urgência, devido a iminência da necessidade de dar continuidade aos estudos da turma e a falta de professor de Sociologia da Educação naquele momento. Sendo eu professor de Sociologia da instituição, fui convidado para uma primeira experiência que pode vir a se consolidar quando vier a concluir o Mestrado em Educação.

Nesta disciplina de 28 horas, realizada em 07 encontros, um plano de ensino me foi apresentado como padrão, mas a instituição me permitiu realizar todas as mudanças que eu julgasse necessárias, o que permitiu uma reflexão das práticas e teorias que foram utilizadas neste curso de Sociologia da Educação. As principais mudanças que foram realizadas fora no âmbito do conteúdo programático, sendo também realizadas algumas mudanças no método de ensino e reflexão sobre os temas apresentados.

O conteúdo programático discutido previamente era composto de 09 pontos, sendo eles: O que é sociedade, o que é educação, o que é tecnologia, o que é neoliberalismo e globalização, política, Estado e educação, o que é bullying, o que é cidadania, o que é questão de gênero, o que é multiculturalismo. Todas estas questões são interessantes do ponto de vista formativo para o futuro professor de ensino superior, mas creio que o nível de cobrança teórico deveria ser mais exigente, afinal, a especialização em Metodologia do Ensino Superior visa formar futuros professores e especialistas da educação deste nível, então deve arma-los de métodos e discursos teóricos fundamentados, especialmente nos grandes clássicos e nos grandes modernos que estão discutindo a relação entre sociedade e educação.

A bibliografia básica deste curso de Sociologia da Educação era formada por Hanna Arendt (A condição humana), Octávio Ianni (A Sociedade Global) e Alberto Torres (Sociologia da Educação), na bibliografia complementar encontramos Marx (Manuscritos Econômicos e Filosóficos), Durkheim (Sociologia e Filosofia), Dermeval Saviani (Escola e Democracia), dentre outros autores. Sobre a bibliografia, creio que poderia ser enfocada uma discussão teórica mais densa sobre a teoria da Sociologia da Educação, sendo que dos autores clássicos da Sociologia citados, Marx não tem um trabalho escrito de fato sobre a educação e

o livro que trás, diretamente, os planos de Durkheim para a educação é Educação e Sociedade, um texto dedicado exclusivamente para esta relação.

Afirmamos que a discussão política decorre da discussão teórica densa, do conhecimento da perspectiva dos grandes clássicos, dentro dos limites da carga horária e especificidades da formação de cada educando. O movimento realizado é dos clássicos para os temas discutidos atualmente, e não o inverso. Assim sendo, apresentei como conteúdo programático da disciplina os seguintes pontos: Educação, Trabalho e Sociedade, O que é Sociologia e sua relação com a sociedade, Conceitos sociológicos de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber, Sociologia Política da Educação, A Escola na perspectiva marxista e liberal: contradições, A Sociologia da Educação de Émile Durkheim, Sociologia da Educação na perspectiva marxista: Antonio Gramsci, A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, A escola como espaço de embates políticos e escolhas decisórias.

Nestes conteúdos foram trabalhados os autores: Karl Marx, Émile Durkheim, Max Weber, Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu, Karl Mannheim, Dermeval Saviani e Carlos Alberto Torres, apontando a perspectiva destes para a educação e para a intrínseca relação com a política e a sociedade como um todo. A escola e a educação foram debatidas como um reflexo e um espaço de reprodução da sociedade, quer seja pela necessidade de uma coesão social e transmissão de conhecimentos para a nova geração que Émile Durkheim apresenta, pela reprodução dos interesses de classe e espaço de luta como irão apontar Karl Marx a partir de seus leitores, dentre eles Gramsci, Weber e Bourdieu, cada um em sua perspectiva e escola do pensamento.

Alguns dos recursos didáticos utilizados foram a exposição dos conteúdos, apresentação de seminários, discussão em grupo, análise de vídeos e especialmente a leitura dos textos indicados. Devido a natureza do curso, foram indicados recortes dos clássicos para a leitura obrigatória, sendo importantes para a realização das atividades e participação nos debates e o clássico em si como leitura complementar, que todos os educandos tiveram acesso, mas não foi possível controlar se houve ou não a leitura, a não ser por aqueles que vieram discutir sobre os temas abordados no decorrer dos livros.

Outro recurso utilizado foi a discussão entre a escola em perspectiva neoliberal e as ações desta perspectiva ideológica para a educação em comparação as ações de cunho socialistas ou social democráticos. Os educandos foram divididos em equipes e com textos bases⁸ defenderam as perspectivas de cada uma das ideologias políticas, sendo que este debate

⁸ Capítulos do livro de Alberto Torres, Sociologia Política da Educação, São Paulo: Cortez, 2002.

englobou quase a totalidade de um encontro e levou alguns educandos a estabelecer discussões importantes sobre democracia e escola, precarização docente e da educação brasileira, a relação entre política e a educação e a importância da consciência crítica dos professores que atuam nos processos educacionais.

Os educandos que compuseram esta disciplina eram oriundos das diversas formações. Foi possível anotar as seguintes formações: Direito, Nutrição, Biologia, Administração, Medicina, Psicologia, Economia e Pedagogia. Sendo que os alunos da área de Ciências Sociais Aplicadas e Psicologia se destacaram nos debates realizados dentro do conteúdo programado.

Como forma de avaliação da disciplina, a nota foi atribuída a partir da participação nos seminários e atividades e presença em sala de aula e a redação de um trabalho final, um texto dissertativo em forma de ensaio com no mínimo 05 laudas, debatendo um dos temas que foram analisados no decorrer do curso. Os alunos tiveram 15 dias para entregar após a última aula, sendo que foram realizadas sessões virtuais e presenciais de orientação para a redação destes ensaios. Tanto na graduação presencial quanto nesta disciplina de especialização, primei por trabalhos escritos como parte majoritária da avaliação, focando na fundação ou desenvolvimento de um discurso teórico, político e no desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura e compreensão do texto.

A avaliação positiva dos educandos, tanto por troca de e-mails, pela resposta da instituição, quanto pelas falas dos alunos foi importante para repensar os caminhos teóricos e didáticos da disciplina Sociologia da Educação, estabelecendo uma comunicação mais densa com a política e cultura da sociedade brasileira em comunicação com os grandes clássicos. Cabe ressaltar que esta comunicação entre teoria, tema e a realidade social dos educandos foi primeiramente apresentada na disciplina de Estágio Supervisionado II, pela análise das Orientações Curriculares e com supervisão da professora responsável pela disciplina. Esta perspectiva formativa se comprova na prática docente, ao passo que se torna importante comunicar os conhecimentos científicos com a realidade social ou como ela é percebida pelo educando, inclusive podendo-se estabelecer uma comunicação entre as duas formas de percepção: uma baseada nos conhecimentos prévios do educando e a outra, formada a partir da apreensão de aspectos do olhar sociológico.

Nesta seção que se encerra descrevemos a trajetória formativa do pesquisador enquanto professor de Sociologia e pesquisador de Sociologia da Educação. Todos os processos supracitados foram tecendo um conjunto de aportes teóricos e metodológicos de

trabalho que possibilitaram a construção da visão do autor sobre a função ou o objetivo do ensino de Sociologia. Pode-se afirmar que na graduação em Ciências Sociais houve um período de grande interesse pela formação artística e filosófica, especialmente dos grandes clássicos da literatura e uma formação generalista nas Ciências Sociais, reforçada pelos espaços de monitoria e estágios obrigatórios. Mas não existia uma grande associação entre prática docente e a construção de perspectivas sociais diferenciadas.

Esta perspectiva se modifica na experiência na Casa da Juventude, quando foi possível visualizar na prática as mudanças que a educação política e profissional podem realizar na trajetória do educando, tanto com relação as escolhas políticas, na sua relação com a violência, na sensibilidade e na perspectiva de mudanças em vários aspectos. Pode-se afirmar que neste momento onde se imbricaram teoria e prática se teceu de forma subjetiva o objetivo do ensino de Sociologia para este autor: o de mobilizar os alunos para mudanças existenciais, auxiliando-os a uma “consciência social” não alienada.

Foi nesta linha de pensamento que autores como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Ortega y Gasset e Félix Guattari foram lidos. Estes se preocuparam com a descrição de uma sociedade que tende a padronizar os gostos, os sonhos, as opiniões e é por uma singularização que proponho o ensino de Sociologia, subvertendo os blocos existenciais massificados de Guattari, a sociedade de massas de Ortega y Gasset e a indústria cultural de Adorno e Horkheimer. A principal contribuição do Mestrado em Educação foi possibilitar esta reflexão que agrupa a formação humana (artes e filosofia), a formação acadêmica generalista (em Ciências Sociais) e a experiência in loco da possibilidade de transformação social na práxis educacional que nos pareceu mais visível na experiência da Casa da Juventude.

Nas próximas seções, serão descritas as reflexões formativas que foram apresentadas na trajetória percorrida nesta seção. A terceira parte desta dissertação descreve uma possibilidade de formação e ação do professor de Sociologia, apontando os principais conceitos que delinearão minha formação docente. Na quarta parte será descrita, a partir de três olhares teóricos diferentes, a sociedade de massas, suas principais características e comunicações com os processos subjetivos, econômicos e educacionais, considerados nesta pesquisa os principais elementos de enfrentamento do professor de Sociologia.

3. A FORMAÇÃO E O IDEAL DE PROFESSOR DE SOCIOLOGIA

O dilema latino americano está bem claro na exclusão política das massas e na concentração de poder nas mãos de minorias mais ou menos ralas, o que tornou fácil a implantação do Estado burguês em tantos países. Para que a Sociologia se desprenda de fato da tutela do pensamento conservador na América Latina, precisa voltar-se para o estudo deste dilema, e se possível, para as saídas que permitirão superá-la na esfera da ação.

Florestan Fernandes

Esta seção tem a intenção de descrever a trajetória teórica da formação docente do pesquisador que é fruto dos enfrentamentos estabelecidos na graduação em Ciências Sociais dos aspectos mais teóricos até as práticas de monitoria e estágio supervisionado enquanto preparações para o exercício da docência da disciplina de Sociologia e demais disciplinas relacionadas a gama de ciências que compõem o desenho curricular do curso de graduação e que competem, formal ou informalmente, ao licenciado ocuparem nos espaços de trabalho na sociedade. Ela traduz um primeiro momento de desterritorialização que é a passagem do jovem idealista que queria mudar o mundo, mas sem saber como fazê-lo, para o cientista social que constrói referências teóricas para uma análise e uma possível intervenção que anseia por uma mudança social.

O conjunto de conhecimentos aqui elencados está relacionado diretamente à construção do espírito acadêmico e profissional do graduando e egresso em Ciências Sociais e dizem sobre a formação da perspectiva do pesquisador sobre o ensino de Sociologia como crítica à sociedade de massas. Este embasamento parte de alguns aspectos, primeiro a necessidade de se adquirir os conceitos teóricos que serão suportes para o desenvolvimento da perspectiva sociológica, segundo, aquisição dos conhecimentos básicos para o exercício do Ensino de Sociologia nos diversos níveis de conhecimento e por fim, a intenção do estudante e egresso do curso em modificar, de alguma forma, a estrutura da sociedade que analisa e visa compreender não mais pelo viés do senso comum, da sociedade como algo natural, mas pela perspectiva crítica.

Na primeira parte desta seção, verificaremos teoricamente uma interpretação que trazemos desde a formação em ciências sociais, a de que o ensino de sociologia, como elemento que trata da desnaturalização da sociedade capitalistas e seus processos de exclusão e seleção – dentre muitos processos – serve como formação crítica, para existência de uma

ação verdadeiramente cidadã, a formação do cidadão crítico do mundo em que vive e, em especial, intencionado na visão da mudança, nem que seja no seu âmbito mais particular.

O elemento teórico escolhido para a definição do que é uma formação crítica e antagônica ao capitalismo partirá do pensador marxista Antônio Gramsci, visto que este autor foi um dos intelectuais que influenciaram os fundamentos da educação de diversos educadores que atuaram nas reformas da educação e por este compreendê-la como elemento primordial para a desnaturalização da sociedade e do Estado. No texto que informa sobre a atuação do professor no contexto neoliberal, Michael Apple (2007) irá realizar uma análise da educação norte-americana a partir da perspectiva gramsciniana. Com estas informações, pretende-se realizar uma análise deste aspecto da educação e das possibilidades de atuação do professor de Sociologia, relacionando o exemplo deste autor com experiências e exemplos vividos em contexto brasileiro.

Some-se a esta escolha que defendemos que existem outras formas de análise da sociedade moderna e que se relacionam com sua transformação ou reforma, mas compreendemos que um trabalho acadêmico é realizado de escolhas. Gramsci foi escolhido por ter uma visão da educação singular, visando uma maior participação democrática, o que é uma necessidade que identificamos dentro do sistema do governo atual, mas esta formação política e democrática tem como objetivo a transformação social.

Na segunda parte, nos dedicaremos ao estudo do histórico, da legislação e do enfrentamento do ensino de Sociologia como possibilidade de crítica à sociedade, como forma e expressão da sociedade capitalista em movimento histórico. O objetivo de elencar estes elementos é de apresentar no texto os processos formativos do professor de Sociologia e a “natureza” científica e didática da disciplina, o que permeia os fundamentos da própria ação do egresso na atuação profissional.

O conhecimento sobre a formação histórica e legal da Sociologia, em conjunto com as práticas e saberes adquiridos na docência, apontam para uma crítica da sociedade, ação esta que pode levar os educandos e os professores às atitudes reformistas ou revolucionárias (LUXEMBURGO, 1999). Neste trabalho, define-se como revolução a transformação radical da sociedade de uma organização para a outra, como por exemplo, a transição do capitalismo para o socialismo. Como reforma, definimos as ações que visam transformar as instituições sociais dentro da mesma organização, visando a revolução ou não.

Pretende-se dialogar entre os dois pontos de análise desta seção, apontando as convergências entre a teoria da crítica gramsciniana e a posição da Sociologia enquanto

ciência e disciplina que se propõem a analisar a sociedade e por esta natureza, se comporta enquanto possibilidade de mudança ao desnaturalizar a ordem social. Esta leitura, comum a alguns colegas de formação em ciências sociais⁹, tende a nos acompanhar mesmo nas condições precárias em que somos submetidos nos estágios preparatórios e formativos, ela é inerente ao próprio pensamento e imaginação sociológica.

3.1 O Intelectual - Professor como Crítico e Transformação da Sociedade

Segundo Antônio Gramsci, o intelectual é o agente que irá direcionar as massas, sendo um representante da hegemonia ou atuando de forma contra hegemônica. Dessa forma, podemos afirmar que o professor pode atuar tanto em um sentido quanto no outro. Assim, nesta parte do nosso trabalho, iremos questionar como o professor pode se posicionar como uma frente contra a hegemonia das elites, se comportando enquanto um ator não massificador, no tocante à conceituação e superação da sociedade de massas.

Gramsci (1891-1937) parte do paradigma marxista com o intuito de atualizar esta forma de pensamento, adequando-o ao capitalismo moderno que se estabelecia na Europa nos primeiros momentos do século XX. Pode-se afirmar que Marx teceu uma grande representação, a partir das estruturas materiais históricas das sociedades capitalistas concorrenciais do século XIX e que Vladimir Lênin adaptou-as as sociedades agrárias e com capitalismo pouco desenvolvido que se encontrava o território russo no período anterior a revolução socialista. Desta forma, desde seu nascimento, o pensamento marxista é uma forma de verificar, de olhar sobre o objeto, sobre as sociedades capitalistas, mas que tem sido “atualizado” ou “revisto”, e Gramsci não foi o único a realizar esta ação.

Desta revisão que faz do marxismo, o comunista italiano tece uma diferença entre sociedades: mais ou menos desenvolvidas. Nas menos desenvolvidas, não podem fazer qualquer contraponto ao Estado, e a revolução terá de ser armada, sendo isto o que Lênin fez na revolução russa de 1917 (RODRIGUES, 2007) e o que Fidel Castro e Ernesto “Che” Guevara realizaram na revolução Cubana. Onde a sociedade civil é relativamente bem desenvolvida ao ponto de poder fazer frente ao Estado, dividindo com o mesmo as instituições da vida política, cultural, o meio revolucionário é outro. Nesta sociedade, as relações sociais são bem desenvolvidas ao ponto de gerar uma pluralidade do pensamento, uma luta por outros

⁹ Além da verificação empírica durante a formação em ciências sociais na Universidade Federal de Rondônia, podemos verificar a presença desta leitura no trabalho monográfico de Daniela Severo da Silva “Etnografia Em Sala de Aula: Estratégias de Ensino para a Disciplina de Sociologia no Ensino Médio”, 2013.

direitos. Em suma, temos uma sociedade de poder dividido. Neste tipo de sociedade, a luta se dá pela tomada de posições dentro de uma guerrilha ou guerra de ideias.

Podemos concluir que o Brasil se encontra nesta condição real de divisão do poder entre o Estado e a sociedade civil, mas pode-se afirmar que se caminha para uma distinção desta natureza em alguns aspectos, quanto que em outros temos ações que seguem um padrão totalmente contrário. Em alguns momentos, somos ocidentais, em outros somos orientais, como divide Gramsci. Em alguns aspectos, nossa sociedade civil pode fazer frente ao Estado, em outros, não pode, pois se mostra organizada em alguns espaços ao ponto de requerer direitos e em outros espaços, como a veiculação de certos conteúdos na mídia, não consegue.

Segundo Rodrigues (2007), esta concepção de transformação e organização da sociedade permite uma melhor análise dos processos de transformação social que possam vir a ocorrer na sociedade contemporânea. Além de concordamos com esta afirmação, devido a impossibilidade de outra ação de cunho efetivo dentro de uma sociedade tão dual, massificada e alienada e ao mesmo consciente de seus direitos minoritários, ela se aproxima de uma revolução a partir da batalha das ideias, a partir da persuasão das massas da possibilidade de outro caminho histórico para a sociedade atual em que vivemos, quer seja de natureza revolucionária ou mais humanista, dentro ainda do mesmo processo.

É neste momento que iremos trabalhar com a questão do professor enquanto intelectual, enquanto aquele que se dirige contra a coesão alienante do Estado, ocupando às vezes uma posição dentro da burocracia estatal, mediando o conflito de interesses entre a sociedade civil e as intenções governamentais. Nesta “batalha de ideias” para usar um conceito de Rodrigues (2007), o professor surge como um elemento que irá lutar contra a apropriação elitista do saber e da cultura e mais, contra uma educação de cunho alienante, unicamente econômica e classista.

Em seus Escritos Políticos Gramsci (1976) define uma contradição lógica entre a escola do trabalho ou unitária e a escola do emprego. Nesta última, temos uma escola voltada unicamente para as relações burguesas, para a forma como a burguesia apresenta o trabalho para o proletariado, preterindo a abertura do mercado para a concorrência estrangeira, levando os trabalhadores para uma formação voltada unicamente para a realização do trabalho de forma alienada, ou seja, desconhecadora dos processos gerais e culturais do modo de produção a qual está inserido.

Esta educação especializada e individualista está separada da escola humanista, de consciência crítica e de acesso aos bens culturais gerais. Gramsci (1991) afirma que um dos

motivos da crise escolar se dá justamente por esta diferenciação e particularização, que ocorre de modo caótico, crise esta que é a manifestação de uma crise geral da educação e do capitalismo. Esta divisão faz parte de um esquema racional: escola técnica para as classes instrumental e humanista para as classes dirigentes e seus intelectuais.

A tendência nos dias atuais é abolir qualquer forma de educação “desinteressada” como denominava Gramsci, ou pelo menos reduzi-la apenas a uma parcela das elites. Do outro lado, incentiva-se a criação de escolas especializadas, ou de formações aligeiradas, destinando o aluno para atividades pré-determinadas dentro da lógica de produção e exploração capitalista.

Propõe então, Gramsci (1991) como solução para a educação unitária, um modelo de escola como palco principal de formação do confronto ao trabalho e a vida alienada e massificada da sociedade capitalista. Acrescenta que esta prescindiria de uma expansão do corpo docente e da estrutura física, pois a qualidade do ensino para o mesmo parte de uma boa estrutura da escola e do número reduzido de alunos que são atendidos por um único docente. Pode-se afirmar que as propostas defendidas a mais de sete décadas pelo autor são fatores indicados como um dos aspectos que tem levado aos baixos índices de desempenho escolar, os altos índices de evasão, a notoriedade da desvalorização da carreira docente onde a realidade da educação brasileira é: salas de aula lotadas, reduzido número de professores, além de total falta de estrutura e de valorização da carreira docente.

Outra característica fundamental da escola unitária em Gramsci apresentada em “Os Intelectuais e a Formação da Cultura” (1991) é a relação presente nas séries iniciais de ensino (fundamental e médio) entre o conteúdo ministrado e as primeiras noções de direitos e deveres.

Estes direitos e deveres não devem ser apresentados como uma forma de obediência, como realizado nas aulas de moral e cívica na ditadura militar brasileira, mas na apresentação ao educando das primeiras noções de história, teoria do Estado e sociedade como elemento primordial para a luta contra uma concepção determinada da natureza social capitalista. Gramsci ainda ressalta a necessidade de que a formação de conteúdos e saberes seja realizada ao mesmo tempo em que a formação política junto aos educandos. Esta formação completa se daria dos 15 aos 16 anos e deveria ser realizada nas mesmas condições em que as classes burguesas concedem aos seus filhos, de uma formação integral, com acompanhamento docente mesmo nos horários de formação individual.

A escola unitária de Gramsci (1991) visa ir além da formação mecânica e hipócrita e tem como objetivo conceder ao educando uma possibilidade de formação integral, que promova sua emancipação, uma escola criadora que possibilite aos educandos a capacidade de descobrir uma verdade científica a partir de uma investigação própria. O incentivo ao processo de descoberta de teorias é a criação de uma autonomia e maturidade intelectual nos educandos, para que este possa buscar seu desenvolvimento intelectual aquém da dependência da escola. A autonomia científica representa uma emancipação do pensamento do educando, o que é um fator importante no processo de liberação política.

Gramsci, preocupado com a emancipação da classe trabalhadora, aponta esta maturidade intelectual como uma possibilidade de autonomia da classe trabalhadora frente à dominação burguesa. De posse desta autonomia, o proletariado ditar sua própria formação cultural e não se manter preso à ideologia burguesa. Escola unitária e sua prática docente são uma forma de superação da sociedade alienante, classista e de desigualdade social.

Esta sociedade parte de um direcionamento das subjetividades para uma única direção, o consumo de bens culturais e materiais visando a manutenção da estrutura capitalista tanto no aspecto ideológico quanto no aspecto do desenvolvimento do capital como forma de produção social. Se apontarmos esta sociedade voltada para o consumo como uma das formas modernas ou mais avançadas de domínio do capitalismo sobre os indivíduos e sobre a massa dos trabalhadores, não destoaria apontarmos a escola unitária em seus múltiplos aspectos como uma possibilidade de crítica, ou possível superação, desta forma de dominação sobre os indivíduos.

A escola unitária é uma possibilidade de superação da escola de profissões ou para o emprego que está submetido à lógica do capital, da reprodução da ideologia, da formação para o trabalho, para o consumo deliberado, para a submissão de certas camadas da sociedade.

Camadas estas que em poucos casos tem acesso à “escola desinteressada”, que a partir de uma formação humanística, visa formar os novos líderes da sociedade moderna. Conceituamos esta forma de educação aquela que se preocupa com o ensino das humanidades e dar arte, visando a formação completa dos indivíduos, não apenas voltado para o trabalho em si. Ao passo que se adianta a propagação das “escolas para o emprego”, de formação voltada para o acesso ao mercado de trabalho, o Estado democrático repete o discurso de que está criando condições iguais para todos os seus cidadãos no puro acesso à educação, quando de fato está criando profissionais especializados para ocupar os espaços técnicos e burocráticos das organizações.

O que Gramsci intenciona no acesso da classe trabalhadora à escola unitária é a possibilidade de que todos os membros da sociedade possam ter uma formação que os possibilite assumir postos de comando dentro da mesma e tenham uma visão crítica da estrutura social, de forma que se possibilite a transformação desta sociedade para os interesses das classes dominadas, não proprietárias.

Esta forma de escola deve ser gestada pelo Estado burguês, que para agir de forma verdadeiramente democrática, deve possibilitar à todos os cidadãos a capacidade de se tornar dirigente na sociedade capitalista, esta formação da escola unitária dentro da estrutura burguesa deve ser fruto de pressão da própria camada dos trabalhadores enquanto sociedade civil organizada.

O que se torna interessante é que ao apresentar aos educandos esta noção gramsciniana de escola profissional e unitária ¹⁰ é realizada uma comparação com a paidéia e a dulcêia, nos contextos históricos diferentes, a grande maioria dos alunos afirma que vivemos uma escola para escravos, voltada quase que unicamente para o trabalho de forma alienada, o que vem corroborar para a compreensão do discurso de Antônio Gramsci com relação à escola burguesa.

Além deste relato na prática docente, é possível perceber elementos de uma formação profissional em outros contextos de atuação e formação docente. Citamos como exemplo as escolas técnicas do sistema “S” – SENAI, SENAST, SESI E SENAR. – que se assumem enquanto escolas que visam a inserção do indivíduo no mercado de trabalho de forma eficiente, acreditando-se que assim se diminui a desigualdade social, quando de fato o que se faz é reforçar este cenário, como afirma Gramsci (1991). As escolas profissionalizantes só poderão trabalhar para a diminuição da desigualdade social nos termos do capitalismo ao realizar a formação profissional em conjunto com a crítica à organização capitalista da sociedade e o conhecimento sobre as vicissitudes políticas da nação.

A escola unitária, quando acessível à classe operária, visa a formação de intelectuais orgânicos para a classe trabalhadora, que serão pontos importantes para a existência de uma sociedade emancipada, menos desigual, não formando os operários-máquinas e a favor dos operários homens, tendo acesso a outros elementos que não de sua formação profissional, tal como a cultura clássica. Os intelectuais formados dentro da classe operária compõem um dos

¹⁰ Estudantes do segundo período de Pedagogia, na disciplina de Sociologia da Educação. A dulcêia, segundo Dermeval Saviani, seria uma forma de educação dos escravos, voltada para o conhecimento das práticas diretas de trabalho enquanto a paidéia seria uma educação completa, humanista, de acordo com os conhecimentos da cultura helênica. Platão descreve uma paidéia no seu livro “A República”, capítulos 4, 5 e 6.

conceitos debatidos por Gramsci e de grande importância para a compreensão da escola como transformação da sociedade.

Sobre os intelectuais, Gramsci aponta alguns elementos em seus Cadernos do Cárcere (1991). Primeiro, que todos os homens são filósofos, pela linguagem, pelo senso comum, religião popular, folclore, etc., logo, todos os homens são intelectuais de alguma forma. Mas somos todos conformistas de algum conformismo, ou seja, pela nossa participação em grupos e instituições sociais, somos todos homens coletivos, ou homens massa. Compartilhamos com o grupo a perspectiva sobre a realidade social e somos influenciados por isto, podendo não atuar como intelectuais de fato, resignando à esta capacidade.

Dentro de uma sociedade onde os elementos de controle ideológico estão cada vez mais voltados para o consumo de ideias e produtos, citando como exemplos o grande consumo atrelado ao futebol, ao carnaval ou à teoria da prosperidade nas igrejas, Gramsci afirma que a crítica da sua própria visão de mundo é uma possibilidade de transformação, de realizar um levantamento da bagagem histórica e cultural individual e da sociedade em que se vive. É esta crítica que permite uma “fuga” do elemento de alienação cultural que se pode encontrar o indivíduo.

Cabe ressaltar que uma formação crítica que possibilitasse uma análise da própria visão de mundo se daria na escola unitária ou nos partidos de formação do proletariado. A escola é o espaço de organização dos intelectuais em todos os níveis da cultura, quanto mais especializada e hierarquizada é a escola e o espaço cultural, mais complexa é a civilização que a forma, basta pensar os níveis de especialização e de atuação de intelectuais disponíveis em algumas sociedades pré-capitalistas em relação à grande diversificação de especialistas da cultura e dos espaços de produção presentes nas sociedades capitalistas modernas (GRAMSCI, 2001). É na escola que todas as formas de intelectuais são organizadas, formadas, independente das inspirações políticas dos mesmos.

Segundo Gramsci (2001), em todas as formas de trabalho existe a presença do trabalho intelectual, assim somos todos intelectuais até certa medida porque somos capazes organizar certos aspectos de nosso trabalho e de emitir uma opinião sobre dados elementos, mas esta opinião é pautada na crença de um determinado grupo e estes estão cada vez mais massificados. Pode-se dizer que na sociedade capitalista moderna todas as atividades laborais e práticas se tornaram complexas ao ponto de criarem seu grupo de intelectuais especializados no mais alto nível que por sua vez ensinarão nas escolas de formação científica, profissional, nos centros de ensino em geral.

Dentro dos grupos na sociedade, nas escolas de formação especializada e nos campos de trabalho, alguns indivíduos se colocam na posição de intelectuais dirigentes e a grande maioria se posiciona na condição de ser direcionado pelo intelectual que assumiu o posto de “comando” ou “direção”. Este intelectual atua como criador difusor da visão de mundo de sua classe social ao mesmo passo que passa a dirigi-la em seu movimento histórico (MAXIMO, 2000), sendo importante para as classes sociais o domínio sobre a criação dos intelectuais, que difundirão uma visão de mundo nos grupos que comandam. A escola como espaço de formação de intelectuais especializados se torna um dos campos de confronto pela hegemonia sobre os espaços culturais de opinião e atuação.

Gramsci (2001) descreve uma hierarquia das especializações de intelectuais no capitalismo moderno. Em uma das camadas hierárquicas estão situados os criadores cientistas, onde se pode encontrar os pesquisadores de todos os campos teóricos e metodológicos, com maior desenvolvimento daquelas ciências que estão historicamente a serviço do capital, que se relacionam diretamente com o desenvolvimento bélico e indo até os simples reprodutores da cultura, trabalhadores assalariados com cargo de gerência, jornalistas e outros indivíduos que na rede social, possuem a função de repetir o discurso acerca dos processos de massificação e coesão social.

Um exemplo discutido por Gramsci (2001) é o dos intelectuais de tipo urbano. Esta especialização de intelectuais nasceu junto com as indústrias, apenas organizando e pensando a produção de acordo com os planos da elite. Também chamados intelectuais técnicos da indústria, não exercem nenhuma função sobre a massa de trabalhadores que orienta. O intelectual urbano das indústrias, dirigente das massas de operários, se encontra no lado técnico da formação educacional. Nestes a formação humanista se encontra abolida em nome de uma escola interessada no lucro, na inserção eficiente no mercado de trabalho e no desenvolvimento da organização. Esta função não beneficia a massa de trabalhadores ao invés do proprietário e foi criada com o intuito de reproduzir a forma de produção capitalista.

Em um aspecto mais amplo existem duas categorias de intelectuais dentro do grande número de especializações existentes na complexa sociedade capitalista (GRAMSCI, 2001). A primeira é denominada como “intelectual tradicional”, aqueles que mesmo em uma mudança social, se encontram ligados a uma forma de organização social anterior, citando como exemplo os clérigos do mundo medieval que insistem em manter sua perspectiva no mundo capitalista, outro exemplo que pode ser utilizado é o filósofo que parte do estudo e se posiciona a partir da cultura helênica.

Esta categoria pode ser associar a uma classe social ou outra dentro do conflito de classes, dependendo do contexto histórico, como a igreja católica apoiou, de uma forma ou de outra, a expansão nazista na primeira metade do século XX. Esta classe social está aportada no modo de produção anterior e tende a querer dar um sentido de continuidade histórica para o desenvolvimento da humanidade (MAXIMO, 2000) e também estabelece uma relação de poder, subordinando as massas às classes que se associam.

O outro tipo de intelectual é o orgânico. Esta categoria surge no seio da classe social, que cria para si um ou mais grupos de intelectuais que lhes darão homogeneidade e consciência de sua própria função. Estes intelectuais orgânicos são criações de uma classe e representam especializações de aspectos de sua atividade. São exemplos de intelectuais desta natureza o empresário, que representa um aspecto fundamental da classe burguesa e o senhor feudal, que representa um aspecto da classe da nobreza, ambos dirigentes deste aspecto de sua classe e relacionados a um poder social simbólico.

A relação entre intelectuais e o mundo da produção não é imediata, mas se mediatiza pela superestrutura, pela questão ideológica, de quem os intelectuais são funcionários. No caso específico de nossa realidade social, os intelectuais com maior capacidade de comando não estão ligados não à sociedade civil, mas à sociedade política, o Estado, que exerce hegemonia sobre toda a sociedade, no bloco histórico que pode ser denominado como capitalismo, com a classe burguesa exercendo poder sobre a classe dos trabalhadores.

Os intelectuais orgânicos são considerados por Gramsci (2001) como comissários dos grupos dominantes para os exercícios de funções subalternas da hegemonia social e do governo político. Além desta função, os intelectuais ligados à classe daqueles que detém o poder hegemônico mantem a relação de poder e confiança que as massas têm nos preceitos da classe dominante, difundindo perspectivas ideologizadas sobre a realidade social. Em suma, os intelectuais são responsáveis pelo consenso da sociedade. Se estivermos em uma sociedade de massas, é responsabilidade do intelectual a organização deste elemento histórico ao representar os interesses da burguesia e seus padrões.

Podemos destacar como classes de intelectuais e especialistas responsáveis por essa organização das massas os publicitários, especialistas em propaganda, os responsáveis pela educação e um grupo de especialistas de propagação do “modo capitalista de ser”, o que Guattari (1990) chamaria de agentes psi, que trabalham com as subjetividades, com o intuito de massificá-las, maquinizá-las.

Podemos destacar também que quando este consenso “espontâneo” desenvolvido pelos intelectuais não funciona como deveria, o Estado se utiliza de outros aparatos para a disciplina legal destes grupos não consensuais. Este pensamento poderia ser traduzido em aparelhos ideológicos e repressivos de Estado, delineados em Louis Althusser (1985).

Este livro de notas de ensino de Althusser define os aparelhos de Estado em dois tipos, os ideológicos, que trabalham com o consenso de toda a população, destacando a escola como um espaço importante para o exercício desta função, visto que ela pode ser considerada uma herdeira na idade moderna do poder que a igreja católica exercia na idade medieval. Destaca-se os aparelhos escolares, familiar, jurídico, político, sindical, cultural, dentre outros e só existe um aparelho repressivo, formado pela força de repressão militar do Estado, que concentra este poder de violência legítima.

Falando-se de capitalismo e do desenvolvimento da teoria do Estado de Marx, como deixa bem claro Althusser (1985) no desenvolver de seu texto, cabe afirmar que o grande número de aparelhos ideológicos em contrapartida ao número reduzido de aparelhos de repressão – um apenas – nos diz que a decadência dos Estados ditatoriais e das leis repressoras esta relacionada à ascensão do Estado e das sociedades que manipulam, ou massificam ideologicamente os indivíduos para que não haja a necessidade de uso do poder de repressão, mantendo uma aparência de paz dentro da exploração, evitando assim uma possível “revolução”, assim como fazem as sociedades massificadoras da população, voltando-se para o consumo e a reprodução desta forma de ver o mundo.

O intelectual orgânico é o organizador da cultura, aquele que mantém o bloco hegemônico em certa direção histórica, uma função que é, ao mesmo tempo, política e técnica. O intelectual é o condensador das intenções históricas de uma classe social e é um ator importante no funcionamento dos aparelhos ideológicos de controle, desenvolvendo opiniões que agregam indivíduos para o consenso dominante.

A atuação dos intelectuais e sua capacidade transformadora da sociedade são estratégias de poder (MAXIMO, 2000), a teoria e o discurso advindo destes intelectuais penetram as massas e logo se transforma em materialidade, em força social aplicada.

Cabe ressaltar que foi escrito por Gramsci em 1932 (2001) e analisado por Maximo (2000) que a fundamental necessidade de vinculação a um partido, sindicato ou às massas não é de fato um imperativo, ou seja, há a possibilidade para uma participação do intelectual não apenas vinculados a estas organizações, mas aponta a necessidade da vinculação entre o intelectual e a massa, mas mediado pela sociedade civil.

Neste contexto o partido está inserido no direito positivo da burguesia, e por isso pode estar servindo como um agente por excelência da dominação burguesa, fazendo com que os intelectuais do proletariado se voltem contra sua própria classe, como ocorreu com os sindicatos amarelos no mandato de Getúlio Vargas. A autoeducação das massas faz parte de um momento revolucionário, parte de uma organização dos trabalhadores, mas não é um momento espontâneo. As massas não podem ter esta autonomia sem um processo cultural, visando uma nova cultura, contrária e distinta da intelectualidade burguesa.

É neste contexto que o professor pode se associar com a sociedade civil e atuar como um intelectual não engajado diretamente a um sindicato ou partido político, mas como um agente contra hegemônico e crítico da sociedade. Esta associação pode ocorrer no processo formativo do educador e também, ou unicamente, nos demais processos formativos e existenciais do mesmo, na tensão do jogo histórico, existencial e social que reside os espaços de atuação docente.

O professor intelectual pode ser cooptado pela intenção de poder de uma classe ou outra, contra ou a favor do bloco hegemônico capitalista e pode-se afirmar que o processo formativo do docente é de suma importância, assim como a natureza de sua disciplina, do currículo escolar formal e transversal, assim como o processo em que se encontra a própria classe dos trabalhadores em sua organização.

Concluimos que o professor pode atuar a favor ou contra os processos de massificação e controle na sociedade. Partindo do pensamento de Gramsci (1991, 2001) que o conhecimento e a crítica de sua existência social são possibilidades de transformação da sociedade, a Sociologia é por sua natureza uma disciplina que favorece esta crítica e conhecimento ao desnaturalizar a ordem social.

A atuação como intelectual no jogo de poderes dentro da sociedade se inicia no contexto de formação docente e é inevitável mesmo quando parte de uma suposta neutralidade, pois não há educação neutra. Refletindo sobre a formação em Ciências Sociais, se pode afirmar que os estudantes deste curso tendem a tomar as mais variadas posições frente aos poderes ideológicos e esta atitude reflete, junto às condições sociais de trabalho, na sua prática enquanto professor intelectual.

3.1.1 A Educação em Contexto Neoliberal

O professor se comporta enquanto um intelectual, como aquele indivíduo que, tem a função de organizador da cultura, podendo se comportar como um intelectual orgânico ou tradicional, mas de todo modo, ligado ao poder e pela disputa das classes sociais pela hegemonia.

O objetivo do intelectual na perspectiva de Gramsci (2001) é, em seu horizonte, a revolução socialista em um contexto onde a classe trabalhadora adquiriu tal autonomia enquanto sociedade civil que pode fazer frente ao poder do Estado. Desta forma, o professor em seu discurso pode atuar apenas de duas formas gerais: como um intelectual que atua a favor do bloco hegemônico capitalista ou a favor da organização da sociedade civil.

Para que haja a existência e a difusão do intelectual que vise organizar a sociedade civil, a escola não pode ser a escola burguesa e classista como temos atualmente, mas uma escola unitária de acesso para os alunos de forma democrática, unindo conhecimentos que propiciem uma atuação profissional e política efetivas na sociedade.

Discordando do pensamento de Gramsci, mas levando em consideração o processo histórico em que ele estava inserido, podemos afirmar que a classe trabalhadora não é menos complicada do que parece, por sua “espontaneidade intelectual”, de grande crítica socialista onde não pode chegar a atividade dos escritores e propagandistas (GRAMSCI, 1976).

Pode-se afirmar que, a partir dos autores e de exemplos empíricos que este pensamento não se aplica à nova classe operária, visto que os meios de massificação apontados por Adorno e Horkheimer (2002) se impõem violentamente sobre os indivíduos, divulgando a cultura de massas. Podemos citar como exemplos os diversos movimentos de massificação da indústria cultural, como a grande difusão da televisão e sua capacidade de entreter o trabalhador e direcionar seus pensamentos, dos mais políticos aos mais privados, como o desejo sexual e a necessidade de consumo.

Para uma nova forma de enfrentamento da existência das massas, há a necessidade de outra formação cultural e nenhum espaço pode ser considerado mais fecundo do que a escola. Visto que ela é considerada como um espaço de formatação por excelência do capitalismo, podemos tomar o mesmo pressuposto que ela é o lugar por excelência de transformação dessa sociedade, o que viria a ser a revolução cultural pensada por Lênin (GRUPPI, 1980) e no sentido de Gramsci, a liberdade do homem deveria eclodir onde os grilhões do capitalismo são mais intensos e se encontra nos estilhaços destas amarras (GRAMSCI, 1976).

Visando estabelecer uma análise mais contextualizada da atuação docente e da escola na sociedade capitalista e em qual contexto deve ser realizada esta outra formação cultural,

realizaremos a leitura de um texto que debate a relação entre neoliberalismo e educação do professor Michael Apple, que teoricamente está relacionado a teoria de Antônio Gramsci.

O professor Michael Apple realiza uma leitura da escola em contexto de neoliberalismo no território norte americano. Nesta parte do texto, levaremos em consideração alguns aspectos de transposição da realidade citada para a realidade brasileira, considerando que nossa sociedade também se encontra em um contexto capitalista e neoliberal, em desenvolvimento, mesmo não estando totalmente envolvida nesta perspectiva de organização social e sofre influências deste aspecto, por exemplo, o uso de redes sociais em sala de aula é uma realidade enfrentada até mesmo em regiões de capitalismo medianamente desenvolvido, como a cidade de Porto Velho, Rondônia.

Segundo Apple (2007), a educação se encontra em um período de reacionarismo, de completo colapso que leva à decadência da nação como um todo. A solução utilizada pela elite capitalista é a privatização, seguindo uma tendência neoliberal. Segundo o discurso desta ideologia, o excesso de democratização é um dos problemas modernos da educação e ataca esta forma de organização com aspectos ideológicos de competitividades, empregabilidade, empreendedorismo. Ricardo Antunes (1999) fará uma denúncia a estes elementos como forma de superação das mais recentes crises do capitalismo, que são um fato estrutural geral do próprio sistema econômico.

Essas ações no campo da educação visam levá-la a uma agenda econômica neoliberal, mas a educação não pode se reduzir a isto. Nos Estados Unidos, a perspectiva conservadora atrelou à educação o sentido de bem estar social, cultura, economia, o que Apple (2007) chamaria de “modernização conservadora”.

Esta forma de desenvolvimento pode ser encontrada no Brasil, ao passo que o processo de “modernização” ocorre em muitos aspectos na sociedade mantemos as estruturas conservadoras de poder, conceito também discutido por Germani (1974) na Sociologia da Modernização e o conceito de sociedade dual, onde as sociedades se encontram, ao mesmo tempo, em momentos de grande modernização e enraizados outras tradições.

Temos acesso a elementos midiáticos, tecnológicos, as estruturas de poder pouco se alteram, o Estado brasileiro se comporta como um grande “comitê de negócios da burguesia”. No Brasil, não acompanhamos as evoluções culturais que ocorreram em outros países da Europa, como destaca Florestan Fernandes (1976), vivendo sobre o jugo de um Estado organizado com o intuito de gerar lucro para uma camada reduzida da sociedade. Para exemplificar os processos de modernização da sociedade brasileira destacamos na obra de

Apple (2007) alguns elementos neoliberais na educação que estão vinculados pelos intelectuais ao bloco capitalista, visando o poderio social.

O neoliberalismo se comporta como o mais efetivo elemento da estrutura moderna conservadora na educação. Esta ideologia prega o Estado fraco, “o que é privado é bom, público é ruim, a racionalidade econômica acima de todas as outras, a construção de um mundo onde a cultura do consumo é valorizada acima de todas as outras” (APPLE, 2007, p. 96).

Neste cenário, as instituições educacionais definem os educandos como capital humano, visando a competição e inculcando nos seus clientes a capacidade de competir. Recursos utilizados na instituição escolar que não forem para o desenvolvimento destes objetivos são considerados desperdícios. Na visão neoliberal, a escola pública é um fardo para o desenvolvimento econômico, sendo que apenas na escola pública, gestada pelo Estado, é que há a possibilidade da formação de intelectuais ligados às classes desfavorecidas e a contestação da hegemonia política.

Ainda neste contexto, além de capital humano, temos a figura do aluno consumidor, a educação como um produto, nestes níveis o ideal do cidadão é o do consumidor, com grandes efeitos ideológicos. A democracia surge como um conceito econômico, não político. Na educação profissional e técnica o aluno a compra visando uma posição melhor na sociedade do consumo, não uma autonomia intelectual como prega a teoria marxista da educação, aqui citada em Gramsci (2001).

Nesse contexto se consolida a “escola supermercado”, onde nem todos têm acesso à todos os produtos, mas todos têm acesso à propaganda. Mesmo no Brasil, onde a escola pública permanece existindo, há a corrida de uma classe social remunerada o suficiente na matrícula de seus filhos na iniciativa privada, visando uma melhor qualidade e segurança para seus filhos na idade escola além de uma boa colocação na corrida pelas vagas de emprego disponíveis.

Todos têm acesso à propaganda de sucesso das escolas, mas nem todos tem acesso ao ensino em si. Há uma igualdade de oportunidades, não de condições e quando há falha, joga-se a culpa das crises no Estado e na camada dos trabalhadores, não na elite e na própria estrutura do capitalismo (APPLE, 2007). A escola para o emprego, que atua antagonicamente ao pensamento de escola unitária em Gramsci (1991), representa a inserção do capital público em instituições privadas de ensino e a inserção da competição de mercado nas escolas.

Afirma o discurso liberal que a escola para o emprego aumentaria a chance das crianças de baixa renda, no entanto promove uma formação alienada, jogam “a culpa” da falta de emprego na classe trabalhadora e encerram a possibilidade de uma luta por uma “educação de qualidade para todos, corroendo a deliberação política, condição que reproduz as condições de classe, gênero e raça” (APPLE, 2007, p. 99).

Há uma vertente do neoliberalismo que aceita o gasto de recursos públicos na escola estatal, desde que estejam de acordo com os interesses do capital, reformas educacionais de interesse competitivo, Apple (2007, p. 100-101) afirma que no estado americano de Wisconsin, a formação de professores e o currículo devem estar vinculados à educação para o emprego.

Outro exemplo é o “*Channel One*” rede de comerciais transmitidos dentro de quase metade das escolas dos Estados Unidos da América, uma venda de estudantes como telespectadores cativos que, além da lógica de mercado inseridas no processo educativo, do acesso restrito à uma classe abastada, ainda é sujeito à propaganda.

Apple (2007) aponta uma intervenção das políticas restauradoras e atitudes massificadoras que partem da transformação do senso comum dos cidadãos, daquilo que se pensa sobre democracia, como vemos a nós mesmos como seres possessivos e consumidores e como encaramos o emprego, trabalho e a relação com a economia.

No discurso de que a escola para o emprego diminui a desigualdade social, reforçado por intelectuais que foram cooptados pelo bloco hegemônico capitalista, não podemos deixar de citar que os empregos desenvolvidos em larga escala são penosos, mal pagos, repetitivos, varejistas, existem mais empregos para caixas de supermercado do que para analistas e terapeutas, o mesmo pode-se dizer sobre a construção civil, muitos destes trabalhos mal pagos são não sindicalizados e os trabalhadores podem não ter acesso aos seus direitos na totalidade.

Este apontamento vai de encontro ao princípio neoliberal de auto regulação do mercado, que nível de desemprego diminuirá se a escola for regulada pela lei do mercado, quando de fato temos crises do capitalismo que se desenvolvem no aumento da taxa de desemprego e a regulação da escola pela lógica mercadológica não vem para acabar com a crise do emprego, mas para criar uma massa de trabalhadores desejosos e competitivos pelas poucas vagas que existem (APPLE, 2007; ANTUNES, 1999).

O pensamento neoliberal aplicado à escola argumentará que ao ser a inserção no mercado de trabalho o valor máximo da escola, as irracionalidades serão eliminadas das decisões sobre educação, visando mais economização e menos politização da sociedade e das

instituições de ensino. Este processo de despolitização torna difícil que as pessoas que possuem menos poder econômico ou cultural tenham acesso às estruturas de decisão enquanto que, nos discursos ideológicos, são reorientados para as necessidades do mercado, como por exemplo, privatizar questões que são públicas, como a alta taxa de desemprego a partir do discurso da empregabilidade¹¹, não como causa do capitalismo e de sua natureza.

Outra estratégia de dominação capitalista é mudar a percepção do que é necessidade social para as massas. Na educação, pode-se partir do currículo nacional, do exame nacional, retorno à “altos padrões”, a volta ao currículo tradicional e das ciências que elas representam, regulação de conteúdos e métodos aplicados pelos professores, evitando uma perda do controle cultural como ação decorrente (APPLE, 2007).

Dentro da gestão escolar, o discurso da eficiência faz parte da modernização conservadora. Segundo Apple (2007), a nova classe média ganhou no capitalismo certa mobilização graças ao trabalho especializado junto ao Estado, possuindo controle sobre os meios de mercantilização da educação. Estes especialistas em eficiência, gerenciamento, avaliação e responsabilidade, colocam em prática as intenções neoliberais de controle mercadológico sobre a educação.

Estes são elementos sociais, econômicos e históricos que são confrontados pelo professor. Trabalhamos neste recorte da dissertação com duas perspectivas específicas: a definição de conceitos importantes da teoria da educação em Gramsci, principalmente o de escola unitária, escola para o emprego e o de intelectual, em suas categorias. Esta definição serve para delimitar qual perspectiva de crítica o professor de Sociologia, e o professor em geral, será lido, enquanto um intelectual, agente que tem como função ser um “organizador da cultura” ou um “agente de contra cultura”, sendo a cultura aqui delimitada, a de massas.

No segundo momento deste recorte, trabalhamos com a educação no contexto neoliberal, elucidando e exemplificando a atuação do intelectual ligado ao bloco hegemônico capitalista e o exercício fundamental que deverá ser realizado pelo docente que vise, e que tenha tido uma formação neste sentido, de romper com esta estrutura. Estes momentos servem como introdução para o ponto central deste trabalho, o apontamento do ensino de Sociologia como possibilidade de crítica à sociedade e cultura de massas.

¹¹ Segundos Antunes (1999), a empregabilidade não é somente a capacidade do indivíduo de ter sucesso nas seleções no mercado de trabalho, mas sim uma forma de atravessar a culpa da crise do capitalismo para a “incapacidade” daquele que é candidato às vagas de emprego. A Sociologia da Educação de Bourdieu em “A Reprodução” irá contestar que as capacidades individuais são os fatores primordiais para a taxa de sucesso ou insucesso dos educandos, mas sim o contexto social e a escola como reprodução de uma sociedade desigual e de classes.

3.2 História e Legislação do Ensino de Sociologia no Brasil.

O estudo do histórico do ensino de Sociologia no Brasil está intrinsecamente ligado ao próprio desenvolvimento da ciência, da disciplina, da formação docente e condições de atuação na educação do egresso em Sociologia ou Ciências Sociais e está também estritamente relacionado à formação do professor de Sociologia que é licenciado ou não nestes cursos. Para compreender este processo formativo, deve-se realizar uma breve leitura do histórico e da legislação desta ciência.

3.2.1 História do Ensino de Sociologia no Brasil

Na compreensão da história do Ensino de Sociologia no Brasil, iremos apresentar e analisar este caminho em quatro momentos distintos, de acordo com a elucidação de Florestan Fernandes (1976), Enno Liedke Filho (2005) e Antonio Candido (2006), pioneiros dos estudos sociológicos, professores e pesquisadores da disciplina além de grandes divulgadores e militantes da ciência e disciplina no Brasil.

Os quatro períodos são: (1) pensamento pré-sociológico ou do pensamento social brasileiro, que é a gênese do pensamento sociológico e as primeiras tentativas nacionais de interpretação do “reino social”, amplamente marcados pelo pensamento da Sociologia Positiva, de intervenção reformista nos aspectos sociais.

O segundo momento é o da (2) Sociologia de Cátedra, onde temos a inserção da ciência como disciplina nos cursos de formação e na educação básica, é neste momento que a disciplina passa a existir de forma mais autônoma no Brasil, sendo formado um grupo de especialistas treinados por professores estrangeiros.

Processo que vai culminar no terceiro momento (3) da Sociologia Científica, quando as cátedras das escolas de ensino se tornam cada vez mais autônomas e buscam a delimitação de um espaço científico para a ciência e disciplina. Há a expansão do número de cientistas sociais graduados e pós-graduados no Brasil, assim como a expansão e abertura do mercado de trabalho.

O quarto período (4) é chamado de momento de “Crise e Diversificação” da Sociologia brasileira (FILHO, 2005), quando a ciência passa por um período de maior subordinação institucional e então caminha para trajetórias diferenciadas, que seja à favor da

elite social, quer seja pela Sociologia socialista ou visando uma Sociologia científica, dentro dos mesmos espaços. Pode-se afirmar que este período se estende até os momentos atuais da disciplina e ciência.

Assim, o estudo realizado a partir da organização supracitada visa analisar a trajetória e institucionalização da Sociologia como disciplina acadêmico-científica, e diferenciando do período dos pensadores sociais, da interpretação da sociedade realizada por outros focos que não o sociológico. Para melhor elucidação, pretende-se apresentar a evolução do saber sobre a sociedade, do período clerical, passando pelos pensadores sociais até o surgimento da Sociologia enquanto disciplina acadêmica, o surgimento do ensino superior, da pesquisa, sua difusão e sua relação com a sociedade nestes momentos históricos.

No Brasil, durante os séculos XVI até o começo do século XIX, os saberes intelectuais foram monopolizados pelo clero, esta forma de organização do conhecimento é marcada pelo conservantismo intelectual, exclusivista e intolerante, uma intelectualidade que não criava, mas vivia sobre os limites dos dogmas teológicos. O clero concordava com as políticas da colônia e sobre a questão da escravidão, a resposta para esta questão não era assunto deste grupo de intelectuais.

Nos primeiros dez anos do século XIX, com a vinda da família real ao Brasil é criada uma demanda maior por adestramento administrativo burocrático para ocupar cargos que surgiram com a presença da monarquia portuguesa na colônia (FERNANDES, 1976). Esses intelectuais formados nas primeiras escolas superiores e demais centros também não interviam diretamente na sociedade brasileira.

Os motivos para tal alienação eram: a formação dirigida quase exclusivamente para o exercício de funções administrativas e burocráticas, nestas atividades, exercia-se um trabalho intelectual controlado, as opiniões e ideias eram respeitadas não pela sua comprovação, mas de acordo com o cargo de quem falava, o que é recorrente em sociedades onde a divisão burocrática cria cargos elevados e de grande poder de decisão.

Outro motivo é que a escravidão, enquanto prática e mentalidade social não dava espaço para a habilidade criadora, mas para a relação entre senhor e escravo. A elite intelectual brasileira podava a percepção de quem pudesse emitir opinião e procurava sempre que possível, importar o conhecimento. Assim, temos neste grande intervalo de tempo da história brasileira um grande lapso para o conhecimento social, visto que as duas classes de intelectuais daquele momento, o clero e o setor administrativo, não interviam diretamente na

sociedade e emitiam opiniões marcadas pelas instituições que estavam ligados que em geral defendiam a ordem social.

Quase ao final do século XIX, temos o fim da escravidão, mas as elites da sociedade brasileira visam manter a ordem social. Entretanto o mundo rural e escravista passa a se corroer, dando espaço à burguesia e à indústria. As mudanças no pensamento e na educação equivalem a dizer que juridicamente, o homem passa a valer tanto quanto o senhor de outrora, do tempo da escravidão. É preciso que este novo homem tenha conhecimento disto, para não servir a vontade de outro (FERNANDES, 1976).

Nesse momento é que a vida intelectual passa a se desenvolver no Brasil (FERNANDES, 1976), mas conta com poucos recursos intelectuais de pensamento e ação, de herança sociocultural, tendo como São Paulo o grande centro de aglomeração desta herança. É a partir deste ponto e contexto que se inicia o primeiro período da história da Sociologia e do pensamento social brasileiro.

O primeiro período da Sociologia no Brasil, chamado de período dos pensadores sociais e de período pré-científico perdurou da luta pela independência das colônias americanas até o início do século XX. A análise e crítica da sociedade foram realizadas por homens de ação e sobre a influência das ideias filosófico-sociais da Europa e Estados Unidos da América. Podemos citar como exemplo o positivismo de August Comte que marca a bandeira brasileira com o lema “Ordem e Progresso”, o evolucionismo de Hebert Spencer e o social-darwinismo (FILHO, 2005).

Antonio Candido (2006) diria que duas palavras poderiam marcar este período: Direito e evolucionismo, pois a sociologia apareceria no currículo a partir da preocupação de alguns juristas com a questão do evolucionismo científico e filosófico. Analisando estes dois autores, podemos concluir que o primeiro período da Sociologia no Brasil é marcado por estes elementos. A importância dos juristas neste momento é que, junto com os engenheiros e médicos, formavam a elite do pensamento social brasileiro, a partir do pensamento deste grupo de intelectuais é que temos uma Sociologia cientificista.

A Sociologia é importada neste momento para estar presente na fala destes intelectuais, pois seu ensino e pesquisa exigem uma conexão institucional que se realiza no centro dos grandes centros capitalistas e o Brasil ainda não tinha esta estrutura para recebê-la. A ciência foi recebida no Brasil como novidade por uma parcela da população, uma criação da sociedade europeia (FERNANDES, 1976) e era lida quase simultaneamente ao lançamento na Europa.

A partir do contexto anterior ao primeiro período da Sociologia e do pensamento social no Brasil, Florestan Fernandes (1976) aponta algumas dificuldades enfrentadas para a difusão e aceitação da ciência. O primeiro obstáculo é de ordem patrimonial cultural, uma resistência em relação à livre exploração do pensamento, pois diferente da burocracia e do direito, a Sociologia não era útil à ordem social patrimonialista.

O segundo obstáculo se dava na ordem das resistências culturais e religiosas, o poder dos costumes, poderio este que emanava da ordem escravista e patrimonial. O sociólogo agia contra o padre e o juiz, que por sua vez apresentavam para a sociedade o domínio clerical e as leis como ordens naturais e além da sociedade (FERNANDES, 1976).

Apesar de ser exportada da Europa, esta Sociologia no Brasil não passou pelo mesmo processo no lugar de origem. No velho mundo, primeiro difundiu-se a mentalidade racional, depois esta mentalidade se tornou uma prática e então adveio a crítica da ordem dessa sociedade no direito, religião e economia.

No Brasil, a intelectualidade nacional servia aos interesses da elite patrimonialista, mas, no decorrer do século XX, com o poderio da classe senhorial diminuindo a partir da expansão da cidade e o surgimento da burguesia, passa a existir a possibilidade de posicionamento intelectual que se colocaria contra a ordem social patrimonial, e é nessa camada social que aparecem os primeiros intelectuais brasileiros voltando para a análise do mundo social.

Pode-se perceber que estes pensadores estavam preocupados com questões como a formação do Estado nacional brasileiro, a questão da identidade nacional a partir da razão das três raças fundantes, foco que direcionava a questão para uma visão racista e etnocêntrica. Pode-se afirmar que existe uma obsessão pela questão da raça e pela definição (construção) de momentos históricos que são inerentes ao povo brasileiro, voltando então para a questão da identidade nacional (CANDIDO, 2006).

Também se podem destacar elementos descritivos da sociedade brasileira a partir da literatura produzida na época, que tinha uma razão documental e até mesmo geográfica como é “Os Sertões” de Euclides da Cunha. Pode-se afirmar que este momento do pensamento social também foi marcado por uma espécie de estudo sociológico anterior ao ensino e a pesquisa. Este estudo partia da observação sistemática sobre as aldeias indígenas e quilombos dos negros no Brasil realizados a partir de grandes expedições de contato com estas culturas, segundo Filho (2005), este enfrentamento da realidade serviu como ponto de partida para o estudo sistemático e o ensino da sociologia no Brasil.

Os primeiros pensadores destas questões sociais eram autodidatas, eruditos e que eram influenciados pelas obras que tinham acesso e foram vitais para a acentuação do pensamento sociológico sobre a sociedade brasileira. A partir da leitura de Candido (2006) destacamos alguns destes autores pré-sociológicos para exemplificar o pensamento dos autores neste primeiro momento da Sociologia no pensamento intelectual brasileiro.

Aponta-se que a primeira manifestação sociológica ocorrera no livro “Introdução à História da Literatura Brasileira” de 1881, de autoria de Silvio Romero, onde aponta a evolução cultural e institucional naturais do meio e da raça. Tobias Barreto lança em 1884 as “Glosas Heterodoxas a um dos Motes do Dia ou Variações Sociológicas”, onde o autor contesta a validade da Sociologia, rejeita primariamente as leis da evolução aplicadas à sociedade, o que era uma forma de pensamento comum naquela época, herança do pensamento de Hebert Spencer.

Em 1895, Silvio Romero irá discordar de Barreto em seu livro “Ensaio de Filosofia do Direito”, onde neste consagra dois longos capítulos à refutação do pensamento de Tobias Barreto e argumenta a favor da autonomia da Sociologia como ciência que faz parte da evolução social. Romero escreveu também catálogos sobre poesia, contos e contos populares, além de inúmeros textos de propaganda à favor da jovem ciência (CANDIDO, 2006).

Destacamos também Lívio de Castro, que se preocupava com os problemas sociais, como por exemplo, o papel da mulher na sociedade em modernização, opinião exposta no livro “A Mulher e a Sociogenia” de 1887, sua visão partia da Antropologia Física e da técnica da craniometria, afirmando a inferioridade da mulher, ideia bem aceita naquele momento. O texto apontava a mulher como fruto da evolução social, de sua educação e de sua posição na sociedade, mas que vem mudando com a modernização. Esta obra é apontada por Candido (2006) como uma das mais importantes obras sociológicas deste momento.

Outro exemplo a ser citado neste momento histórico é Paulo Egídio, que escreve de 1880 até o início do século XX. Este autor se preocupa em desenvolver uma propaganda sociológica, se dedicou aos estudos de Sociologia criminal e da obra de Émile Durkheim. Já o supracitado Euclides da Cunha, realiza o relato de Canudos, obra marcada pelas forças do meio físico e da constituição racial na narrativa da história da rebelião e da vida do homem do sertão. Preocupa-se com a elaboração de uma teoria geral do Brasil, abandonando os trabalhos específicos – monográficos – para se dedicar às generalidades da nação e visando o progresso da mesma (CANDIDO, 2006).

O segundo período da Sociologia no Brasil e na América Latina é chamado de “Sociologia de Cátedra”, pois neste momento cátedras de Sociologia foram introduzidas nas faculdades de Filosofia, Direito e Economia. Especificamente no Brasil, este período se iniciou quando foram criadas as primeiras cátedras de Sociologia em Escolas Normais, atuando enquanto auxiliar a disciplina de Pedagogia, dentro da Escola Nova, com a intenção reformista da educação deste movimento.

Nas reformas educacionais deste período, a Sociologia foi tida como importante para a formação de professores, por isso, desde o ano de 1925 ela tem sido parte do currículo de ensino superior e médio (FERNANDES, 1976). Com isso, a Sociologia ganha um espaço confiável dentro do cenário social e cultural brasileiro, transformando-se pela inserção curricular e pela criação de um espaço de trabalho na sociedade em uma especialidade.

A disciplina se preocupava com as ideias acerca da pobreza, urbanização, migrações, analfabetismo, ao passo que a miscigenação racial passou a ter um foco mais otimista com o livro “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freyre (FILHO, 2005). Podemos destacar a aproximação de Manoel Bonfim, que escreveu “A América Latina” (1905), visando criar ou discutir um sentimento de nacionalismo continental. Busca as “raízes do mal” das instituições da América Latina e aponta como elemento central o parasitismo das metrópoles em relação às suas colônias (Candido, 2006). Sua Sociologia pode ser chamada de nacionalista, devido sua busca de análise e intervenção.

Alberto Torres visava uma reforma das instituições sociais brasileiras, abarcando as questões constitucionais e administrativas. Sobre as raças, pregava uma igualdade de possibilidades e adaptações ao meio, mas havendo o pessimismo racista, pois cada raça seria adaptada apenas ao seu meio. Ou seja, o povo que morasse nos trópicos só teria chance de desenvolvimento nesta região, devido sua adaptação, tendo inferiores chances ao se mudar para outra região, sendo este pensamento uma forma de racismo.

Já Oliveira Viana estudava a formação social, mas se preocupava com a questão da inferioridade ou superioridade racial. Estudava a família brasileira e desenhou certos “tipos sociais” brasileiros, seu livro “Populações Meridionais do Brasil” de 1918, estuda tipos humanos de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul (Candido, 2006).

Assim, a partir da análise dos elementos citados até este momento pode-se concluir que o surgimento da Sociologia no Brasil acontece a partir de múltiplas causas que estão ligadas entre si: a formação do povo brasileiro e sua configuração social, a preocupação com os destinos tomados por esta nação independente, a influência das nações outras, a relação

entre riqueza e pobreza, as diversas culturas brasileiras, eram os focos de atenção dos estudiosos da realidade social e que apontavam uma necessidade de análise e possível intervenção, mas há mais um elemento que pode ser considerado.

Este elemento é a industrialização que ocorreu no Brasil por volta da segunda década do século XX. Este momento histórico representa o surgimento dos grandes centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro, a decadência do mundo rural e o surgimento de uma nova forma de organização social, pautada não mais no capitalismo agrário, mas do industrial, urbano, que abre portas para a organização social atual brasileira.

As pesquisas sociológicas no Brasil são mais bem desenvolvidas neste momento histórico, pois há o surgimento de uma nova mentalidade, das elites novas, dos movimentos de renovação em diversos setores, e o próprio desenvolvimento da sociedade é um elemento de facilitação do surgimento do estudo sobre a realidade social. Pode-se afirmar que o confronto entre o campo e a cidade, assim como o surgimento, crítica e intervenção da realidade social que urge nas regiões urbanas e industrializadas está no cerne da questão sociológica, tanto no Brasil quanto na Europa, local de surgimento da ciência.

A partir das ações supracitadas, principalmente da inserção da Sociologia no ensino básico e superior, a ciência passou a ter seu ponto de vista reconhecido com clareza e crescente precisão científica, seus focos de atuação se ampliavam e por fim ela se entrega totalmente como saber e pesquisa ao ensino. Estas evoluções ocorridas até a segunda década do século XX foram vitais para o terceiro período da história da Sociologia no Brasil, quando ela expande o ensino e a pesquisa, visando outros objetivos (FERNANDES, 1976).

O terceiro período é chamado de “período da Sociologia Científica”, neste momento buscava-se a institucionalização e a prática do ensino-pesquisa em Sociologia, similar à como funcionava nos países centrais (FILHO, 2005), este objetivo estava orientado pela lógica estrutural funcionalista, a partir da noção de desenvolvimento, da passagem da sociedade tradicional para a moderna.

Candido (2006) afirma que neste momento a Sociologia brasileira precisava definir o enriquecimento e modernização de sua teoria e pela decisão dos métodos de pesquisa, assim se tornou indispensável o ensino e a formação de sociólogos profissionais, o estabelecimento de uma Sociologia enquanto ciência e disciplina, segundo Fernandes (1976) este processo só se tornou mais próximo da realização com a inserção mais estável da disciplina no ensino superior, podendo assim ser possível a sistematização de seus conhecimentos e a progressão.

Destacam-se os estudos sobre os negros e indígenas, não mais sobre a ótica do pensamento racial, mas a partir do método e da didática da Sociologia e das Ciências Sociais, com ajuda de professores estrangeiros que vieram trazer para as escolas de Sociologia brasileiras a cultura universitária (CANDIDO, 2006), dentre eles Roger Bastide e Claude-Lévi-Strauss, este último especialmente interessado na cosmologia dos indígenas brasileiros, que ajudarão a compor seu conjunto de livros “Mitológicas”, publicados de 1964 a 1971 na Europa.

Roger Bastide ensinou no Brasil de 1937 a 1954, se preocupando com os estudos afro-brasileiros de natureza mágico-religiosos, trabalhou também com Sociologia da Arte e com Psicologia Social. Dentre os brasileiros, podemos destacar o professor Fernando de Azevedo, chefe do departamento de Sociologia e Filosofia da Universidade de São Paulo, em 1947. Uma de suas obras principais é “Sociologia Educacional” de 1940, sendo também um dos pioneiros dos estudos deste ramo da Sociologia, preocupado com os processos educacionais.

A institucionalização acadêmica da Sociologia no Brasil se deu no ano de 1933, com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, e as ações desta Escola estão relacionadas com a tentativa de levar à prática o ensino e a pesquisa da disciplina. A sociologia científica tem seu início com esta Escola e tem seu apogeu na década de 50 do século XX.

Esta formação se deu no período da revolução constitucionalista de 1932 e o ensino de Ciências Sociais foi incentivado com o objetivo de educar as novas gerações para a liderança econômica, política e social além de criar recursos para a solução racional dos problemas sociais brasileiros. Esta institucionalização, no primeiro momento, se deu devido à uma ligação da Sociologia com os interesses da elite, mas como veremos a seguir as relações com a classe dominante raramente foram benéficas para a ciência e disciplina escolar.

Cabe ressaltar que neste momento, e reforçando a ideia do surgimento da indústria com o da Sociologia, a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo objetivava a formação de uma elite organizada que fosse capaz de compreender e intervir na sociedade em que vive nesta instituição surge a primeira série de estudos sistematizados de pesquisa sobre a transição da sociedade tradicional, rural, patriarcal para a sociedade moderna, urbana e direcionada pelo capitalismo.

Seus objetivos iniciais eram a formação das elites, nova forma de educação para as camadas dirigentes e a formação de uma “engenharia social”, que visava a contenção dos conflitos sociais pela utilidade pública dos conhecimentos que os cientistas sociais poderiam

descobrir pelo estudo objetivo da sociedade brasileira (FERNANDES, 1976). Estas intenções não se concretizaram de fato devido a não associação das elites com esta instituição de pesquisa e a incapacidade dos especialistas de se fazerem voz ativa na sociedade e na busca de recursos, fatos comuns em muitos países “subdesenvolvidos”.

Com a intenção de fundamentar a Sociologia como uma ciência, uma cátedra e uma razão de pesquisa, os estudiosos deste momento irão se apropriar do método estrutural funcionalista, que estava se consolidando a partir do pós-segunda guerra mundial. Fernandes (1976) irá afirmar que a característica principal deste momento será de submeter o trabalho intelectual a análise da realidade social de forma científica e sistemática, visando conceder à Sociologia uma característica de ciência e por isso, tendo capacidade para realizar uma análise confiável da sociedade. Tal preocupação também é comum à Sociologia clássica, temos em Émile Durkheim a mesma preocupação na elucidação do “fato social”, por exemplo.

Neste período, o objetivo era de “impor” uma leitura sociológica sobre o campo brasileiro, como ciência e visando uma forma de intervenção. A chamada “Sociologia Científica” é marcada pela adoção de princípios básicos do conhecimento e da pesquisa científica, sem esquecer-se de suas especificidades.

O constante aumento do trato científico do conhecimento social representa uma crescente tecnificação, a padronização dos processos de pesquisa, uso generalizado dos instrumentos de pesquisa, necessidade crescente de recursos financeiros, espaço físico, equipamento e pessoal treinado para o desenvolvimento das atividades, podendo então se consolidar enquanto ciência e profissão, seus estudos abandonam as características dos dois períodos anteriores e se tornam mais fundamentados empírica e teoricamente.

Podem-se apontar três características do desenvolvimento da Sociologia, em relação à sua institucionalização, neste momento a organização do trabalho sociológico é dividida em três partes. Primeiro o ensino, que passa a se organizar, com concurso para professores a partir de prova de títulos, exigência de dedicação exclusiva dos professores, método de ensino baseado no estudo rigoroso da teoria e história da Sociologia (CANDIDO, 2006, p. 390).

A segunda parte é a pesquisa, que conta com verbas, equipes, métodos de investigação e desenvolvimento da pesquisa cada vez mais voltado para a análise da realidade social, não de elementos doutrinários. A terceira parte fala sobre a divulgação do trabalho sociológico, que enfrentou grandes dificuldades, estando abaixo do volume e de teor de produção científica das entidades que publicam. A revista de maior publicação é “Sociologia”, apesar

de existirem outras. A vida associativa é muito fraca e o intercambio de resultados se dá na base pessoal (CANDIDO, 2006).

O desenvolvimento do “espírito sociológico” tem como intuito a superação da mentalidade Literária, sem esquecer que parte de nossa história foi redigida por escritores ou pensadores com este procedimento de linguagem e método. Tanto Liedke Filho (2005) e Candido (2006) irão descrever a “Sociologia Científica” como rompimento com o pensamento social presente no momento anterior da história da ciência. No Brasil, a Sociologia englobou atividades que seriam da ossada de outras ciências, como a História Social, Etnologia, folclore ou política, o que é uma característica de nossa própria evolução intelectual, mesclada e preocupada com a interpretação da realidade nacional.

Com relação às obras (3), pode-se apontar que na década de 50 do século XX existem ao menos meio cento de autores que publicavam regularmente, obras sobre teoria, sociedades primitivas, grupos afro-americanos, sociedades rústicas, aculturação de imigrantes, urbanização e sociologias chamadas “especiais”, ou outros ramos da Sociologia.

Neste terceiro período da Sociologia no Brasil que corresponde dá década de 30 até a década de 50 do século XX, apresenta-se também uma dupla relação das elites brasileiras com a disciplina e seus pesquisadores.

Pode-se notar que sem a presença da análise sociológica as elites tornam-se “cegas” para alguns elementos da realidade social, ao passo que a expansão da disciplina e dos seus centros de pesquisa representa uma forma de intervenção não benéfica dos sociólogos e cientistas sociais sobre os aspectos ideológicos desta sociedade. Assim, a elite brasileira se mantém dubiamente posicionada com relação ao desenvolvimento da Sociologia (FILHO, 2005).

Neste contexto, pode-se afirmar que no Estado Novo houve uma dificuldade da expansão da sociologia e das atividades de ensino e pesquisa, mas durante a redemocratização de 1945, foram criadas condições que possibilitaram a expansão das atividades desta disciplina.

Outro elemento importante que surge no período da Sociologia científica no Brasil é a formação da Escola de Sociologia Paulista (“Escola da USP”) sob direção de Florestan Fernandes em 1954, tendo como preocupação as possibilidades de um desenvolvimento democrático, racional, urbano e industrial da sociedade brasileira, analisando a relação do tradicional em contraste com o moderno. A década de 50 marca o surgimento da chamada

“Sociologia Autêntica”, de cunho nacionalista, preocupada com a libertação da sociedade brasileira, tendo como principal teórico Guerreiro Ramos (Filho,2005).

O pensamento comum dos sociólogos deste momento histórico partia da crença de que a crescente modernização e industrialização da sociedade brasileira a levaria para um novo patamar, o da sociedade racional e democrática, o que resultaria na institucionalização da Sociologia científica, que se comportaria então como elemento padrão de análise e intervenção desta sociedade.

Entretanto, a década de 60 do século XX irá demonstrar que há pouca relação entre os dois elementos supracitados, pois com o surgimento dos novos regimes autoritários há uma dificuldade à consolidação da Sociologia científica. Neste contexto há a necessidade do surgimento de uma Sociologia que seja independente dos grandes centros urbanos na interpretação de nossa realidade social, estabelecendo perspectivas diferenciadas sobre o surgimento dos novos impérios e novas ditaduras, visando a consolidação de uma sociedade democrática e popular. É neste momento que se consolida a “Sociologia Nacional” e seus teóricos.

Uma Sociologia nacional que tenha como ponto de partida o desenvolvimento de uma consciência nacional e que relacione o conhecimento e a prática popular (FILHO, 2005). Este pensamento é contra uma Sociologia dogmática, e a favor de que a ciência esteja atrelada à realidade social em que se encontra o pesquisador. É enfrentando os dilemas conflitantes e não se dogmatizando à uma corrente do pensamento que a Sociologia nacional pretende analisar e intervir na sociedade brasileira. É sobre a ordem deste conflito e com a descrição destes elementos que se pretende encerrar o terceiro período da Sociologia brasileira.

O quarto período é chamado de “período de crise e diversificação da Sociologia Brasileira”. O transcorrer deste período ocorreu a partir da crise social e política do Brasil que se deu no final da década de 50 e no decorrer da década de 60. O golpe militar de 1964 deu início a um ciclo autoritário de medidas repressivas como cassações, prisões, exílios, desaparecimentos, etc., que levaram à crise institucional da Sociologia no Brasil.

Estes Estados burocrático-autoritários se fundamentaram por toda a América do Sul neste período histórico, representando uma crise generalizada da disciplina na região (FILHO, 2005). No Brasil, os regimes autoritários implantados com o golpe de 64 e o golpe dentro do golpe de 68 indicavam que as ciências sociais estavam entrando em um período recessivo e estes fatos correspondem à quarta etapa da evolução da Sociologia na América Latina.

Por outro lado, a Sociologia institucionalizada, aquela surgida dentro das instituições de ensino e controladas pelo Estado passaram, mesmo no período da ditadura militar, por um razoável desenvolvimento e expansão do ensino e pesquisa. Esta expansão teve como foco central de expansão os cursos de graduação e pós-graduação que foram criados e consolidados como centros de ensino e pesquisa, particularmente após reforma de 1969.

Mesmo com a cassação e perseguição realizada aos grandes centros de Sociologia, os quadros docentes não foram totalmente esvaziados e muitos dos docentes que foram cassados, permaneceram no país e se auto organizaram em associações de pesquisa e ensino.

Assim, a Sociologia continua a existir e se expandir mesmo em uma sociedade controlada, demonstrando sua característica dúbia: o conhecimento sobre a sociedade é importante para a classe dominante, justamente para se manter na situação social em que se encontra (Status quo). Althusser (1985) afirma que para a manutenção da ordem social deve-se tomar e dominar os aparelhos ideológicos, assim a Sociologia pode existir enquanto elemento de revolta e de manutenção da ordem.

Podem-se apontar alguns elementos para a expansão da Sociologia nas instituições de ensino no país, dentre eles: a reforma universitária de 1969, que apresenta a divisão em departamentos, assim como novos requerimentos para a carreira universitária e o novo formato dos programas de pós-graduação e o processo de expansão da privatização do ensino superior.

Segundo Filho (2005), de 1968 a 1976 apresentou-se no Brasil um crescimento de 50 cursos de Ciências Sociais no país, de 33 para 83 cursos reconhecidos, sendo que 58,92% dos mesmos estavam vinculados a universidades ou faculdades privadas. Assim, no início dos anos 80, tínhamos cerca de 30 mil sociólogos no Brasil, entre bacharéis e licenciados em ciências sociais. Os cursos de Ciências Sociais continuam formando egressos que vão ao mercado de trabalho ocupando os mais diversos cargos públicos ou privados, em instituições que usam da Sociologia como ferramenta de controle sobre os processos sociais que se inserem suas organizações. No campo escolar, ela tem se fundamentando graças à estabilidade dada pela sua presença no ensino médio e superior desde os anos 2000, mas a luta por uma prática docente justa, bem remunerada deve ser pauta destes professores em atuação.

3.2.2 Diretrizes e Documentos Legais para o Ensino de Sociologia

Os estudos da legislação que rege o ensino de Sociologia serão acompanhados de uma análise dos documentos de direção e orientação para a prática da disciplina que fazem parte do rol de textos que regimentam a ação do professor e a formação do estudante de Ciências Sociais.

Podemos entender que no momento anterior à Lei de Diretrizes e Bases de 1996, várias leis e regimentos foram responsáveis pela inserção e retirada da disciplina da grade curricular da educação básica, preparatória e superior, como afirma Florestan Fernandes (1976) esta presença “oscila ao sabor do vento ideológico”, hora sendo uma forma de controle e de ordenamento social, hora sendo percebida como ameaça. Moraes (2011) concorda com Fernandes ao afirmar que a presença da disciplina e da autonomia da ciência está ligada ao contexto ideológico, presente nos períodos democráticos e em períodos autoritários, ausente.

No contexto deste recorte do trabalho dissertativo, iremos apresentar a legislação que rege ou que regu o ensino de Sociologia de 1882 até os períodos atuais, não buscando realizar um trabalho de “História da Educação”, mas sim uma compreensão de sua inserção e sua ausência no currículo escolar como uma forma de complementação ao estudo da história da Sociologia no Brasil. A ênfase neste texto se dará a partir do ano de 1996, abordando o assunto de forma sucinta no momento anterior a este período histórico.

Nos anos de 1882 e 1883, os “Pareceres” de Rui Barbosa passaram a definir o início da presença da Sociologia na educação brasileira, substituindo no curso de Direito a disciplina de Ciência Natural, aproximando-se do Direito positivo, uma das tendências da interpretação social naquele momento do desenvolvimento intelectual brasileiro (FILHO, 2005; CANDIDO, 2006). Estes pareceres não foram oficializados, atuando como indicação em alguns territórios da nação brasileira.

Apesar disto, a Sociologia passou a fazer parte do currículo dos cursos complementares ou preparatórios e no curso normal de formação de professores primários, sob a premissa de que conhecer a realidade é poder muda-la (MORAES, 2011). Nos primeiros anos da república, ano de 1891, uma reforma que parte de Benjamin Constant define o começo da história do ensino de Sociologia ao tornar obrigatória a disciplina na formação do curso normal.

Em 1925, com a Reforma Rocha e Vaz (Decreto 16.782-A de 13/01/1925) a Sociologia torna-se obrigatória nos anos finais do curso preparatório. Esta lei federal não atinge a totalidade dos estados da Federação, por sua autonomia curricular, mas já representa

um grande avanço. Outra característica deste momento era a carência de professores formados na área para atuar em sala de aula.

Em 1931 a Reforma Francisco Campo (Decreto 19.890 de 18/04/1931), ocorrida após a vitória da revolução de 1930 e a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, manteve a Sociologia como disciplina obrigatória no currículo federal. Ainda nesta década (1933) é fundado o curso de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, que visava sanar a carência de professores e especialistas para atuar nos espaços de interpretação e intervenção social. Em 1934 surge na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras o curso de Ciências Sociais, voltado para a pesquisa.

Em 1942 a Reforma Campanema (Decreto 4.244/1942) marca o fim da obrigatoriedade do Ensino de Sociologia no ensino secundário e vai durar até o ano de 1945. Alega como motivos para tal ato o fato de que, comparada às demais, a Sociologia ainda não se comportava como ciência e estava ligada mais as questões ideológicas, a Reforma dava ênfase para as ciências físicas que foram apontadas como amplamente desenvolvidas. A Sociologia é uma disciplina formativa, não preparatória, por isso não atendia os requisitos da época, que objetivavam a formação de um corpo técnico não crítico (MORAES, 2011).

Cabe ressaltar que a “Sociologia Científica” defendida por Florestan Fernandes em “A Sociologia no Brasil” (1976) e apontada por Liedke Filho (2005) tem como objetivo, desde a década de 30 do século XX o desenvolvimento do aspecto científico do pensamento sociológico e sua difusão pela sociedade brasileira, permitindo ao especialista da área, maiores recursos para uma interpretação e intervenção sobre a sociedade. Esta Reforma Campanema de 1942 apela para a perspectiva da aceitação do pensamento sociológico e seus fatores de não aceitação, apontada como uma forma de opinião política e comum, não científica.

Avançando, temos à promulgação da Constituição de 1988, que foi responsável pela democratização brasileira e em 1987 foi redigida a primeira lei da nova LDB com participação de parlamentares e do fórum nacional em defesa da escola pública, com ampla participação da sociedade civil (FEIJÓ, 2012). Este fórum nacional lutava por uma educação que enquadrasse a concepção de ensino público, laico, democrático, de direitos e deveres do Estado. Neste projeto, a Sociologia era obrigatória.

Em 1990, o Substitutivo Jorge Hage foi aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto e tinha como norteador ver a educação como um direito social garantido pelo Estado. Este projeto demorou três anos de tramitação devido as 1263 emendas adicionadas ao

projeto inicial e também devido às intenções de setores da elite durante o governo Collor (FEIJÓ, 2012).

A deputada Ângela Amin (PDS de Santa Catarina) apresentou uma vista conservadora e representando os interesses da elite, saindo do caráter social-democrata do substituto Jorge Hage. Apesar disso tramitou-se este projeto que, pela relatoria do Senador Cid Sabóia ganhou um aspecto mais democrático e consultivo em relação à sociedade civil. Em 1995, um novo governo pede a revisão do projeto que estava sendo analisado e este volta à Comissão de Justiça e Cidadania (FEIJÓ, 2012).

Neste momento, Darcy Ribeiro era o novo relator e vetou em muitos aspectos o substitutivo de Sabóia, no texto de Darcy Ribeiro, foi ampliado o poder executivo sobre a educação e diminuído o poder da sociedade civil. Este substitutivo foi aprovado em 1996 e representava os interesses da elite da época.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, podemos encontrar citações sobre o ensino de Sociologia, dentre as quais algumas foram modificadas por leis que foram aprovadas em momentos posteriores. No artigo 36, que dispõe sobre o Ensino Médio, temos o inciso IV, que afirma “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio”, texto este que foi incluído pela Lei número 11.648 de 2008. Esta Lei, de 02 de junho de 2008, revoga o inciso III do paragrafo primeiro, que falava sobre a organização dos métodos e dos conteúdos do Ensino Médio com o objetivo de que o educando demonstrasse “III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessária ao exercício de cidadania”.

Se no momento posterior à Lei 11.648 de 2008, a Filosofia e Sociologia apareciam como elementos presentes no objetivo fim do ensino médio, mas não como disciplinas obrigatórias, a partir desta lei elas irão aparecer. Nota-se que é retirada do papel a função do ensino de Sociologia neste nível educacional, mas o inciso III do paragrafo primeiro ela aparece, junto com a Filosofia, objetivando que esta possibilite ao educandos os conhecimentos necessários para o exercício da cidadania.

No relatório do Conselho Nacional de Educação, CNE, de 07 de Julho de 2006, podemos encontrar mais informações sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio, dentre as quais se podem citar a necessidade da criação da disciplina de Sociologia pelo motivo de somente a composição curricular da disciplina poderia cumprir o objetivo de fornecer aos educandos os elementos para o exercício da cidadania e assim deveriam ser organizadas pelas escolas.

O mesmo relatório apresenta uma crítica à dubiedade da LDB ao apresentar como objetivo o domínio de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, possibilitou diversas interpretações, dentre elas a das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio de 1998, que trata destes de forma interdisciplinar os conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, não na forma de uma disciplina. Cabe ressaltar que os pareceres e documentos do Conselho Nacional de Educação (destacamos os pareceres CNE/CEB 38/2006 e 22/2008, e as resoluções CNE/CEB 04/2006 e 01/2009), foram importantes para a transformação deste cenário, levando à obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio.

Cabe analisar que o conceito de cidadania é extremamente vago e pode ser interpretado pelos gestores educacionais, formadores e professores por vários prismas, e por isso, deve ser apresentado em outros documentos oficiais para o ensino de Sociologia. A cidadania pode ser representada pelo binômio deveres/direitos, escapando da crítica, do reconhecimento de suas condições históricas e sociais, da transformação da sociedade como elemento verdadeiramente democrático, e sendo representada desta forma, pode ser tornar infecunda para o desenvolvimento crítico do educando, não atua de forma contrária à alienação midiática e de outros aparelhos ideológicos.

Destes documentos iniciais, a LDB de 1996 e a Lei 11.648 de 2008, decorrem os documentos oficiais que irão delimitar os limites e espaços do ensino de Sociologia, as diretrizes, parâmetros e orientações curriculares, que serão analisados à seguir.

Em 1990 foram realizadas reformas estruturais do aparelho do Estado, visando a superação da crise econômica agindo de acordo com o ideário dos países desenvolvidos (FEIJÓ, 2012). O currículo escolar fora equalizado à estas tendências, resultando em uma reforma educacional, adequando o currículo escolar ao mercado de trabalho e às mudanças tecnológicas. Esta “luta por vantagens individuais” foi debatida nesta seção na apresentação do trabalho de Apple (1998) sobre a educação em contexto neoliberal nos Estados Unidos da América e pela leitura feita agora se aproxima dos processos educativos brasileiros.

A educação brasileira passa a se submeter à lógica do mercado, individualista, cognitivista, através de uma legislação educacional que prioriza tais elementos (FEIJÓ, 2012). As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio seguem este padrão ao tratar de conteúdos mínimos, de acordo com a exigência da UNESCO “aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser”, nunca aprender a discutir, a criticar, a ser contra o que é mandado, esses conteúdos mínimos são a retirada das possibilidades dos educandos de verem além do individualismo e do mercado de trabalho.

Assim, as Diretrizes Curriculares partem de um currículo flexível, não orientado por disciplinas, mas pela obtenção de conhecimentos que em conjunto levariam o educando ao trabalho e a cidadania (FEIJÓ, 2012), sendo o trabalho o contexto mais importante da experiência curricular.

Destacam-se como características principais destas Diretrizes: uma base de conhecimentos formada por linguagens, códigos, ciências da natureza, matemática, ciências humanas e suas respectivas tecnologias e mais uma parte diversificada do currículo, visando um conjunto de competências previstas pela Lei de Diretrizes e Bases (1996) e outras presentes no próprio corpo das Diretrizes e Bases para o Ensino Médio, que visam também a profunda relação entre teoria, prática e o mundo produtivo usando a multidisciplinaridade para compreender a complexidade do mundo, mas só é realizada do ponto de vista econômico e tecnológico não visando a compreensão das crises, desigualdades e contradições presentes na sociedade capitalista (FEIJÓ, 2012).

Nestes documentos, o mundo é dado como a-histórico, deixando ao indivíduo somente a possibilidade de mudança individual, já que o contexto histórico não mudará. As Diretrizes Nacionais ignoram o caráter pluralista da Lei de Diretrizes e Bases (1996) e da Constituição, se baseando no individualismo cognitivista e social, a educação não é vista como um parâmetro da cultura que deve ser analisado em sua totalidade.

Sobre as ciências humanas e suas tecnologias, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio afirma que estas devem desenvolver no educando competências que o auxiliariam a compreender a sociedade pelo viés geográfico, histórico, sociológico, antropológico, etc., visando melhor adaptação do mesmo às vicissitudes do mercado de trabalho. A competência “aprender a aprender” é de grande interesse das empresas, mas não ao desenvolvimento crítico do educando que, ao invés de ser crítico em relação à sociedade, é preparado para ser flexível perante o mercado de trabalho (FEIJÓ, 2012).

O ensino de Sociologia e Filosofia aparecem nas Diretrizes Curriculares de forma referencial, para o cumprimento do que manda a lei. De início, a Lei de Diretrizes e Bases aporta nestas duas disciplinas a “responsabilidade” pela noção de cidadania, mas as Diretrizes Curriculares aproveitam-se do caráter interpretativo para negar o ensino disciplinar das mesmas, sendo que seus conhecimentos deveriam ser tratados de forma interdisciplinar e contextualizados, desestimulando a existência das mesmas enquanto disciplinas autônomas. Cabe aos demais professores diluírem a função destas disciplinas em seus processos educativos, como se estes profissionais especializados em Química, História ou Física

estivessem preparados, a nível teórico e didático, para exercer esta função. A Sociologia neste documento foi jogada à segundo plano e sua função enquanto disciplina, relegada ao quase inexistir.

Em seguida, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1999 darão maior ênfase na estrutura curricular a ser seguida pelos professores a partir de habilidades e competências. As disciplinas existem, mas são subordinadas a objetivos exigidos pelo mundo do trabalho e tecnologia. Nos Parâmetros, a Sociologia aparece como disciplina, apesar de ter esse status negado nas Diretrizes.

A disciplina se chama Sociologia, mas os Parâmetros a trata como “conhecimentos de Sociologia, Política e Antropologia” e é marcada por uma descrição de ideias e autores das Ciências Sociais, sendo seu foco teórico e podendo se deslocar da realidade social do aluno caso não haja preparo e capacidade de método e conhecimento do docente. Os conhecimentos sociológicos devem ser atrelados á vida prática dos alunos, o que os Parâmetros fazem é dificultar esta associação (FEIJÓ, 2012). Professores que não dominam os conhecimentos sociológicos tendem a reproduzir o conteúdo presente nos livros didáticos, sem quase ou nenhuma associação com a existência política do educando.

Os Parâmetros Curriculares para o ensino de Sociologia afirmam que o objetivo destes conteúdos é o exercício da cidadania e instrumentalizar o aluno para a decodificação da complexa realidade social (BRASIL, 1999), mas elencar conhecimentos teóricos não é o suficiente, deve existir maior união entre a teoria e a vida dos educandos, principalmente no que diz questão à sua vida política, mas este documento em específico não auxilia nessa ação. Mesmo com estas críticas, foram os Parâmetros que auxiliaram na luta pela obrigatoriedade da disciplina que atingiu os cursos de ensino superior (FEIJÓ, 2012).

Por fim, temos as Orientações Curriculares de 2006, que não foram feitas por especialistas, mas por professores pesquisadores dos centros de ensino da rede pública em diversos seminários constitutivos. Estes textos criticam o reformismo dos Parâmetros (1999) e o apontam como fonte de muitos problemas educacionais, pois não faziam referência à vida prática escolar. Ao contrário do texto que critica, discute o currículo geral e depois discute a disciplina em específico (BRASIL, 2006) e se alicerça nas mesmas (FEIJÓ, 2012).

Para a Sociologia, as Orientações Curriculares Nacionais (2006), o currículo da disciplina deve ser construído a partir do debate com os professores, pesquisadores associados aos sindicatos, organizações e eventos da área e serviram como uma base para o professor,

não como algo fechado. Apresenta um histórico da disciplina e sua intermitência e aspectos da dificuldade de formação de um corpo especializado de professores.

Os objetivos da Sociologia nas Orientações se baseiam na formação do aluno, enriquecimento de sua visão de mundo, causar estranhamento, as consequências da modernidade e globalização, desnaturalização como pontos centrais do processo educativo (FEIJÓ, 2012). Percebemos que ao ser realizado por professores e pesquisadores da área de ciências sociais, este documento legal para o ensino da disciplina já ganhou outro aspecto, não mais o de somente acesso ao mercado de trabalho e cidadania, o que pode estar intrínseco à obediência cega ao capitalismo, mas ao caráter de estranhamento e desnaturalização do mundo social, o que pode levar a atitudes de mudança, das mais moderadas até as mais radicais.

Apontam ainda as Orientações (2006) a necessidade da Sociologia como disciplina autônoma, com temas, teorias e conteúdos articulados, visando apontar os conhecimentos sociológicos de forma mais próxima do educando. As lutas dos professores e pesquisadores das Ciências Sociais levaram a obrigatoriedade da disciplina no ano de 2008, pela Lei 11.684 de 02 de Junho. Como conclusão desta reflexão, podemos afirmar que no sentido legal, a Sociologia tem caminhado para a estabilidade e possibilidade de maior intervenção na sociedade.

Entretanto, as condições de trabalho do professor, tanto na questão estrutural quanto salarial, incide diretamente sobre o ensino de Sociologia, além do controle executado pelas secretarias e diretorias de ensino. Existe uma dicotomia entre a crítica e desnaturalização da sociedade e a prática em sala de aula e a diminuição deste espaço consiste em olhar para a formação docente, para as políticas públicas para o ensino de Sociologia e para as condições de classe do professor.

Cabe aqui como crítica final que um professor não licenciado em Ciências Sociais dificilmente conseguirá trabalhar com conteúdos de forma crítica, a não ser com certo esforço intelectual, podendo tender para a reprodução do conteúdo, eliminando a possibilidade de crítica da Sociologia à sociedade em que os educandos estão inseridos, impedindo que os objetivos básicos das Orientações Curriculares (2006), por exemplo, sejam realizados.

3.3 O Ensino de Sociologia como Possibilidade de Crítica à Sociedade

A partir da ainda que breve análise da história e da legislação educacional, que o objetivo da Sociologia como ensino é a desnaturalização e a formação do senso crítico dos educandos, passa pela formação acadêmica e pessoal do licenciado em ciências sociais a verificação de possibilidade de trabalhar estas questões durante sua atuação enquanto professor.

Este saber visa não apenas um conhecimento dos processos sociais que o levaram a ser o que são, mas a possibilidade de uma contra argumentação ou uma argumentação fundamentada no conhecimento dos acontecimentos históricos culturais. Já que não existe educação neutra, um ensino de Sociologia passaria pela manutenção da ordem social ou por sua transformação, em qual âmbito fosse, reformista ou revolucionário.

Não podemos, dentro da difusão e especialidade das ciências humanas e sociais, dividir as possibilidades de discurso do professor de Sociologia em apenas dois focos, positivistas ou socialistas. Assim, a função do ensino de Sociologia pode ter vários direcionamentos teóricos ou ideológicos, mas não pode se eximir de assumir uma postura em relação às classes sociais e suas relações de conflito.

Não se pode ser simplesmente neutro. Apesar da Sociologia se portar como ciência, visando um olhar distanciado sobre os fatos, ela é uma afirmação sobre algo, como qualquer pesquisa e resultado científico. Nesta parte do trabalho, pretendemos analisar a Sociologia e seu ensino enquanto possibilidade de crítica à sociedade. E como ela é uma disciplina que surge no momento histórico do surgimento e consolidação do capitalismo, tem como pretensão analisar e intervir nesta forma de organização social, econômica, cultural e histórica.

Mariosa (2007) em sua tese sobre “Florestan Fernandes e a sociologia como crítica dos processos sociais” ao falar sobre a demonstração do caráter reflexivo e histórico da Sociologia afirma que “nos estudos sociológicos, até por uma questão de método, se faz necessário “estranhar” as noções arraigadas, afirmar truísmos e repassar questões” (Mariosa, 2007, p. 35), fazendo com que o sociólogo possa analisar fenômenos sociais que são comuns à sua existência cotidiana. Este estranhamento se materializa na consolidação das Orientações Curriculares para o Ensino de Sociologia (2006), realizado por professores e pesquisadores da área, que ao contrario dos demais documentos legais, visam este estranhamento e não apenas uma preparação para as mudanças do mundo do trabalho.

A Sociologia enquanto ciência demonstra aspectos que atendem as necessidades da sociedade capitalista, e ao mesmo tempo é “perigosa”, “não desejada” quando revela suas

nuances, desnaturaliza suas relações. Enquanto ensino, ela deve ser controlada pela sua natureza, por ser uma possível forma de que as classes dominantes percam o poder sobre aqueles estudantes que estão sendo formados.

Se as ciências, entre elas as sociais, dependem da aceitação da sociedade para a obtenção de recursos financeiros, estruturais e humanos, temos que compreender que são leigos (especialistas burocráticos, empresários, políticos eleitos) que decidem a posição das ciências dentro de uma estrutura social e não os cientistas.

O sociólogo e o professor de Sociologia devem atuar profissionalmente dentro dessa perspectiva de ligação com o capitalismo, mas sem sua total subserviência, a não ser que seja uma escolha política do mesmo. Fernandes (1976, p. 51) afirma que o cientista deve tomar suas decisões conscientes, mesmo quando agindo com convicção.

Compreende-se então que a Sociologia deve agir dentro das redes sociais impostas ao passo que realiza sua função enquanto ciência. As ciências humanas – em especial as licenciaturas - possuem um menor prestígio, pois “servem” ao capitalismo de forma inferior às ciências exatas e biológicas.

Florestan Fernandes (1976, p. 52-53) vai destacar elementos que colocam a Sociologia em segundo plano e motivo de sua incapacidade de ter uma posição mais favorável no mundo acadêmico. O primeiro motivo destacado é que a Sociologia no Brasil possui um grupo de especialistas dedicados ao ensino, que esporadicamente se lançam à pesquisa, mas não possui um grupo fixo de pesquisadores, assim como as ciências de laboratório.

As ciências sociais necessitam de um número mínimo de profissionais especialistas e recursos para ter suas pesquisas executadas, no Brasil só se associa a Sociologia ao ensino. Neste aspecto, enquanto ciência não conseguirá apontar soluções sólidas para as necessidades do Brasil ou para o ensino, sem uma pesquisa solidificada.

Assim, as ciências sociais perdem a sua capacidade de intervir diretamente na sociedade e de estabelecer uma crítica mais eficiente ao passo que se prendem à pequenos projetos. A preocupação de Florestan Fernandes neste momento é com a consolidação da Sociologia no Brasil, mas podemos trazer estes elementos para o ensino da ciência. Enquanto disciplina, a Sociologia não consegue realizar uma crítica mais eficaz da sociedade brasileira pelo fato de que o desenvolvimento da ciência em si está preso aos baixos recursos e à própria prática docente.

A docência, a formação de professores e a pesquisa estão estritamente relacionadas à construção do conhecimento científico, pode-se dizer que elas estão interligadas mutuamente.

Pois é na construção de institutos de ensino e pesquisa que o questionamento sobre o objeto daquela ciência é discutido e expandido pelos especialistas professores e em formação da mesma instituição. Este pensamento, advindo da leitura do texto do professor Florestan Fernandes (1976), ressalta a necessidade da difusão da Sociologia enquanto ensino e pesquisa para que exista maior autonomia intelectual deste grupo de especialistas frente à sociedade.

Sobre a Sociologia, seu ensino e conhecimento, incidem ainda outras formas de noções extra-científicas. A existência de reflexões sistemáticas sobre a sociedade sendo classificadas de sociológicas, quando na verdade são feições do senso comum, fenômeno que pode ser considerado ainda mais comum dado à modernidade e a proliferação da opinião, presentes nas redes sociais e outras formas de mídias de grande difusão.

Podemos apontar como a relação entre sociedade e a pesquisa, ensino de Sociologia, pode-se afirmar também que, para a sociedade, alguns discursos ideológicos (de esquerda, direita, extrema direita, liberais, comunistas, partidos em geral, etc.), são associados ao discurso sociológico.

Florestan Fernandes (1976, p. 81-82) irá nos trazer uma questão importante sobre a associação entre Sociologia e os discursos ideológicos. Seu papel revolucionário não está atrelado diretamente à uma noção ideológica, o que é extremamente perigoso para o desenvolvimento de uma ciência e para a busca por uma autonomia mais efetiva, mas isto não quer dizer que esta Sociologia estará afastada de um plano de mudança da sociedade, que ela se posicionará enquanto neutra.

Seu objetivo é dar aos homens poderes de ação social desconhecidos no passado e por isto, estar vinculada à uma tarefa verdadeiramente revolucionária. Tal como Prometeu (ou Hefestos) na mitologia grega, ela deve dar aos homens elementos de transformação da sociedade e posicionar-se a favor desta mudança, mas não “fazer a mudança de fato”. Fernandes (1976, p. 81-82), teme o surgimento de uma “pseudo ciência” na Sociologia no Brasil, uma transformação da mesma em arma demagógica de propaganda dirigida, seu uso, como podemos interpretar, em forma de manipulação de massas de camadas específicas da sociedade brasileira, voltadas para os ideais revolucionários.

Essa “pseudo ciência” na Sociologia (termo utilizado por FERNANDES, 1976, p. 82) é marcada por sociólogos demagogos, pseudocientistas que tomam uma posição política militante, mas se abstêm de analisar as estruturas políticas e as posições partidárias. O sociólogo enquanto pesquisador e professor devem atuar contra todas as formas de mistificação do conhecimento científico e da realidade, venham de onde vier. Não afirmamos

que existe um Sociólogo “puro” em extrema contradição com o “impuro”, mas de que há um posicionamento que pode vir a retirar o sentido do ensino da Sociologia, alienando o educando de acordo com as mais diferentes ideologias, sem proporcionar ao mesmo autonomia.

Apesar de ser comum afirmar que advém do Estado a principal forma de manipulação ideológica não se pode esquecer que do partido, das instituições religiosas, dos leigos, dos movimentos sociais também advém “visões de mundo” que podem vir a ser tão alienantes quanto a propaganda do Estado e da grande mídia e o professor de Sociologia não pode reproduzi-las quando intenciona uma crítica totalizante da sociedade moderna e suas instituições, sendo que uma visão social ideologizada pode vir a nublar esta capacidade.

Devemos buscar uma intervenção científica, não uma intervenção ideológica na sociedade. Como vimos anteriormente, a Sociologia enquanto ciência e disciplina acadêmica, por sua história, natureza e legislação, tem como objetivo o desenvolvimento de senso crítico dos educandos frente à sociedade moderna, de classes e em meio ao conflito de classes.

Partindo da lógica de Gramsci (1991, 2001) cabe ao ensino de Sociologia ensinar os educandos a crítica da sociedade, revelando suas desigualdades sociais que podem ser levantados enquanto dados empíricos, não ensinando, por exemplo, o ódio e a segregação como forma de resposta, o professor intelectual não está necessariamente ligado ao partido, mas ele pode representar em sua fala os interesses de uma classe social, ação esta não ligada ao “estatuto do partido” ou “das formações políticas” dos grupos, mas na investigação científica da realidade social. Este é para Fernandes (1976), o caminho da Sociologia, caminho este que depositamos nossa confiança.

Mas, ao analisar o próprio conceito de crítica, uma definição comum é de aquela capacidade questionar, problematizar, indicar contradições e coerências, pela própria natureza de análise da ciência, que tem como prerrogativa tomar uma posição sobre o mundo social. Mas esta tomada de decisões não pode se pautar apenas no espaço escolar, deve se visar a construção de uma reflexão e ação sobre a vida social, independente de partidos ou outras formas de perspectiva.

O sociólogo tem com objetivo “desde sempre”, uma denúncia da sociedade, mesmo que livre dos elementos do senso comum, das superstições, mas nunca livres da escolha política que desenvolvem. Mariosa (2007, p. 40) vai definir duas características principais desse desenvolvimento do pensamento crítico da sociologia, primeiro, os procedimentos críticos se pautam historicamente contra os elementos de ordem alienante, abusiva, como

segunda característica, que este discurso de crítica sirva como um instrumento de ação política, de transformação da realidade social que analisa.

Florestan Fernandes (1976, p.7-9) em “A Sociologia no Brasil” destacará alguns elementos sobre a análise realizada neste momento do trabalho dissertativo. Aponta que existem “duas Sociologias”, uma enquadrada na ordem vigente pelo enquadramento institucional, e outra, que rompe barreiras para colocar-se como elemento de negação e desagregação deste ordenamento social. Nesta leitura, percebe-se que o professor Fernandes, enquanto defensor e ator da Sociologia científica, irá apontar esta forma específica de difusão da disciplina e ciência.

Afirma que o pensamento científico coloca a ordem das coisas sobre o crivo da crítica, então é esperado que o sociólogo se liberte na medida em que desenvolve seus estudos, vindo a conhecer a pressão externa que é colocada na conservação da ordem social das coisas e no desenvolvimento das diversas formas de capitalismo.

Acreditava na Sociologia como vanguarda de uma luta a favor de uma democracia de fato no Brasil, o que pode ser um caminho comum para professores não ligados à um partido político ou movimento de extrema esquerda, que pregue o socialismo, a ditadura do proletariado como resposta direta.

Concordamos com Fernandes e ao mesmo ponto adicionamos a questão elencada por Gramsci (1991) e Rodrigues (2007) que um ensino formativo e não apenas voltado para o emprego é um caminho que se pode trilhar para a existência de uma democracia de fato, não que Gramsci tivesse abandonado seus pressupostos marxistas, pode-se afirmar que apenas na igualdade da democracia é que pode existir, de fato, uma luta de classes com frutos benéficos para a classe proletária. Ao trazermos este debate para o texto, podemos afirmar que apenas em uma sociedade não massificada, onde os indivíduos não se portem como reprodutores do capital na esfera privada e pública, é que pode existir uma democracia de fato e uma possibilidade de mudança social.

Sobre o ensino de Sociologia na escola brasileira, Fernandes (1976, p. 105) afirma que esta deve ser uma questão de interesse dos sociólogos brasileiros, não renegando o ensino ao segundo plano, devido sua função frente à sociedade e frente à formação de novos sociólogos, promovendo a renovação do conhecimento e da pesquisa na área a partir do efeito que o ensino causa aos jovens naquele momento histórico.

Este ensino de ciências sociais na educação básica formaria uma estrutura para a formação de atitudes capazes de orientar o educando no sentido de aumentar a eficiência e a

harmonia de atividades baseadas na compreensão racional da realidade social, da relação entre os meios e os fins em qualquer setor da vida social (FERNANDES, 1976, p. 107). Esta compreensão racional não passa pela doutrinação ideológica, defende-se um ensino da ciência que, por sua própria forma de análise, irá apresentar ao educando possibilidades de ação desnaturalizada e crítica, observando o reino social sobre uma perspectiva não controlada ou massificada.

Destacam-se alguns elementos para o ensino de Sociologia no ensino básico que irão corroborar com o argumento supracitado: a disciplina visa dar ao estudante instrumentos de análise objetiva da realidade social e sugerir-lhe pontos de vista que, por estes, possa compreender seu tempo, sua história e cultura. Esta análise é uma visão da sociedade não dramática, nem estática desta vida social, mas que apresentem técnicas que permitam o olhar objetivo e crítico frente a esta nova era social. Facilita também a compreensão e a tolerância, suavizando o conflito entre os homens ao ponto que abrem os olhos para suas verdadeiras realidades sociais, visando uma compreensão e controle da natureza humana, sem esquecer que a rebeldia crítica é parte deste controle do conflito desnecessário, sabendo que a luta não é contra seu igual, mas contra um sistema social desigual e violento.

Florestan Fernandes defende em seu texto (FERNANDES, 1976, p. 108-109) os aspectos supracitados e acredita que se deve defender a liberdade e a segurança dos indivíduos, criar personalidades mais aptas à participação política como está se processando no Estado moderno não apenas como reprodutores, mas como participantes ativos da vida social. Esta proposição vai se aproximar da escola unitária de Gramsci (1991, p. 125), mesmo que os objetivos de Fernandes não estejam claros com relação à tendência da participação política desses educandos, ele aponta uma ação ativa, já Gramsci irá ter como objetivo final a revolução, partindo do pressuposto marxista.

Mesmo dentro da lógica estrutural-funcionalista que a Sociologia defendia naquele momento histórico devido sua intenção de se posicionar enquanto ciência dentro do campo acadêmico e cultural no Brasil aponta-se que seu valor é diminuído na educação básica pelo motivo que o conhecimento sobre a organização econômica, social, política e cultural que ela gera é menosprezado como instrução (para o emprego, o concurso) e temido como instrumento de educação pelas elites (FERNANDES, 1976, p. 111).

Realizando um diagnóstico da situação brasileira do ensino de Sociologia, no momento em que o texto foi redigido (1976), Fernandes vai apontar sua presença na educação básica como estática, visando apenas a manutenção da ordem social, um ensino sem a

possibilidade de se tornar um instrumento consciente de progresso social, incapaz de viabilizar uma educação dinâmica.

Continua o texto afirmando que onde é difundida a ideia de que o padrão é o melhor caminho, as ciências sociais têm pouco papel a desempenhar, o que fazer com uma educação que visa os exames nacionais e o trabalho, uma escola profissional, ou o que fazer com o ensino enciclopédico que tem, tanto em 2014 quanto em 1976 a mesma função, a de passar conhecimentos e habilidades sem a reflexão crítica sobre política e sociedade.

Sobre o ensino de Sociologia em 1976 afirma Fernandes (1976, p. 114) que esta forma de ensino está de acordo com a ordem social vigente e se explica pelo caráter do ensino superior, sua seleção e função posterior (formação de um quadro técnico, concursos) não crítica, não reflexiva e de não participação política. De acordo com ele, estes profissionais formados não estão preparados como “instrumentos conscientes de progresso social”, mas sim para exercerem funções técnico-burocráticas, não sendo preparados, por exemplo, para a plena vida política na democracia.

A pergunta que pretendemos responder neste trabalho se fundamenta na tensão entre o que se espera do professor de Sociologia enquanto intelectual que irá “dirigir” as massas para um processo de transformação da sociedade e o sociólogo enquanto técnico especializado da burocracia estatal, tanto nas instituições administrativas ou de ensino. Uma ação do ensino de Sociologia não seria colocar a população frente à um adestramento político, mas a partir de uma noção de cidadania, de existência consciente e crítica.

Se antes, na história da ciência no Brasil, a burguesia moderna requeria a imaginação sociológica para transpor certas problemáticas na sociedade, agora ela depende de uma tecnologia incorporada à ordem e que gravita em torno do terror organizado e institucionalizado, para qual o sociólogo só interessa se deixar de ser um investigador para ser um funcionário.

A burguesia utiliza da burocracia e da indústria cultural para reprodução da barbárie, resta ao sociólogo atuar como funcionário reproduzidor destes elementos ou como um “militante da máquina”, deixando de ser, à vista de Florestan Fernandes (1976, p. 127) um sociólogo cientista, se tornando mais um dos elementos de reprodução social.

Nesta modernidade, a ciência tem se comportado como instrumento de poder da burguesia em sua razão de dominação e expansão de seus limites geográficos, culturais e econômicos e o sociólogo não deve lutar “às cegas”, de forma fanática ou furiosa, mas deve primeiro buscar autonomia, sendo contra o ato de ser um funcionário da burguesia, mesmo

atuando dentro da estrutura da mesma. Sendo que o primeiro ato de autonomia intelectual desenha-se no plano de auto afirmação como cientista, comprometendo-se com a verificação de suas verdades e com a transformação do mundo que possa resultar de suas descobertas (FERNANDES, 1976, p. 129).

O pensamento reacionário é a base de opressão institucionalizada de uma sociedade que se divorcia do pensamento científico, tanto de um lado quanto do outro das vertentes políticas, esquerda ou direita. Na pesquisa e no ensino de Sociologia, a pergunta deveria ser outra: “como destruir de forma mais rápida possível essa ordem social?” (FERNANDES, 1976, p. 128), mesmo que essa destruição seja no plano micro, numa guerra de trincheiras, objetivando tomar os espaços da classe social hegemonicamente dominante.

O que se busca, nesta verificação de verdades e em um posicionamento transformador é que o pesquisador e o professor busquem a “revolução pela ciência”, visando expandir seus critérios de verdades científicas e no uso racional de suas descobertas. Não podemos esquecer que o professor e o pesquisador de Sociologia estarão enredados em uma trama de poder das instituições burguesas em sua atuação profissional e em sua “rebeldia intelectual”, em sua perspectiva crítica que visa um mundo mais democrático e menos agressivo.

Neste jogo, o professor pode se comportar como vítima e jogar a favor do burguês ou se tornar protagonista de uma mudança da crise moderna na sociedade, partindo do pressuposto da revelação da situação histórica e cultural desta, no sentido deste texto, de apresentar aos seus educandos o que as vicissitudes da sociedade de massas representa em sua existência enquanto seres culturais e históricos. A inserção do sociólogo nas instituições burguesas não pode servir para seu adestramento, mas para o conhecimento destas instituições e para sua experiência prática, uma perspectiva que o esquerdismo infantil não consegue visualizar (FERNANDES, 1976, p. 135).

A dimensão democrática das instituições burguesas é uma forma de dominação, mas isso não quer dizer que o sociólogo não possa ou deva participar de instituições democráticas, o mesmo vale para o ensino, mesmo a educação se comportando como a forma mais eficiente de dominação, agindo como aparelho ideológico (ALTHUSSER, 1985), ela comporta espaços para o contra discurso, para a rebeldia crítica e na Sociologia temos o espaço nato para esta apresentação, devido seu objetivo no ensino (desenvolver o senso crítico) e sua forma de investigação (que incide sobre a realidade social).

O desafio central neste contexto é de pensar como a Sociologia enquanto ciência, prática e ensino, vêm a contribuir para a existência de uma civilização industrial sem as

mazelas do capitalismo, de uma sociedade de classes ou do monopólio burguês do poder estatal. O ensino e a pesquisa de Sociologia devem se portar como elementos de reconstrução das bases materiais e morais da civilização, fundando-se na ciência e na tecnologia científica para desvelar o reino social e suas interações contraditórias de poder entre os indivíduos.

E nesta intenção de reconstrução, Florestan Fernandes em “As Tarefas Científicas Imediatas” (1976, p. 131-135) aponta algumas formas de ação para a pesquisa e o ensino de Sociologia. Sobre a prática da disciplina e ciência, afirma que nenhuma teoria é por si revolucionária, mas uma análise da situação histórica e social atual produz uma forma de conhecimento que pode ser utilizado pelas forças sociais em confronto, mas para que isso possa ser utilizado por estas forças, se faz necessário uma auto-organização no sentido de fazer uma reforma ou uma revolução.

Mesmo que esta organização não exista, cabe ao sociólogo ou professor de Sociologia realmente atrelado aos conhecimentos de sua profissão desenvolver esquemas de compreensão e transformação da ordem existente, não podendo se esquivar de desmascarar pressões pseudo democráticas, o Estado burguês, desigualdade social e distribuição de renda (FERNANDES, 1976, p.137), voltando-se para o estudo destes dilemas e, se possível, apontar saídas que permitirão a superação dos mesmos.

Como prática e análise do capitalismo, o socialismo penetra nas áreas de trabalho intelectual do sociólogo como processo vivo, pondo a Sociologia em interação com a transformação da sociedade e funde a pesquisa de uma dimensão prospectiva e política. Sociologia e socialismo devem andar juntas se influenciando mutuamente, mas não como projetos de partidos ou movimentos (o que poderia vir a cair no erro da pseudo-ciência, relatado nesta parte da dissertação) específicos, mas como intenção de transformação constante da realidade social. Por isso, pode-se ser sociólogo sem ser socialista e o socialismo pode passar fora e acima da investigação e ensino da ciência.

O sociólogo brasileiro não pode eximir-se das consequências ideológicas e políticas da crise da civilização burguesa, pode se opor a qualquer envolvimento, combatê-lo, ou aceitar esta crise que afeta a todos e se preparar para melhor participação neste turbilhão. No fim, temos que saber em relação à que somos funcionais, ao pensamento conservador, o pensamento contra revolucionário atrelado ao Estado burguês ou ao pensamento de transformação da sociedade, visando a igualdade social, ao contrário do que impera no Brasil (FERNANDES, 1976, p. 257).

O que não faz sentido é a internalização da repressão, uma acomodação passiva, tornando-se um simples comerciante com a ordem social, corrompendo a investigação sociológica, assim como o seu ensino que se torna simples repassar de conteúdos e não um posicionamento a favor da democratização e consciência política das camadas sociais alienadas do processo histórico e cultural. Este escrito de Florestan Fernandes foi escrito no ano de 1976, período de vigência da ditadura militar e por isto é adequado considerar estas ideias, podemos afirmar que nos períodos da ditadura do consumo, pode-se afirmar que o texto continua atual.

O sociólogo e o professor de Sociologia que corresponde às expectativas de sua disciplina não pode dar validade às formas de controle do pensamento que corrompem a capacidade crítica da ciência e disciplina escolar e mais, deve exercitar uma militância profissional intransigente para resguardar estes aspectos (FERNANDES, 1976, p. 258). São os professores, especialistas, pesquisadores, representantes da classe que devem determinar a natureza e o alcance da contribuição crítica da Sociologia para a transformação da sociedade, não os donos do poder, pois estes visarão a manutenção da ordem.

Concluimos esta seção do trabalho afirmando que a partir da trajetória tomada no processo formativo enquanto professor de Sociologia e das leituras aqui realizadas pode-se concluir que o docente responsável por esta disciplina não pode se esquivar de um posicionamento sobre o mundo social e que este posicionamento não deve estar ligado diretamente à um partido político ou movimento social, mas sim comprometido com a perspectiva de transformação da sociedade capitalista. Esta mudança não se dá pela doutrinação ideológica, mas pelo conhecimento dos processos sociais de produção da vida material e simbólica que são desenvolvidas na modernidade, uma existência pautada no consumo, na cultura de massas e na alienação política e laboral.

Enfrentamos assim como Fernandes (1976) uma dúbia perspectiva sobre as necessidades da Sociologia enquanto ciência e disciplina: primeiro a construção de um saber científico, não natural sobre a sociedade e a aparente neutralidade da Sociologia enquanto saber científico, pois este conjunto de saberes é a base para a segunda necessidade, a de transformação da realidade social através da educação política e crítica dos educandos. Esta relação entre a ciência e a participação política faz parte do confronto interno do cientista social e daquele professor de Sociologia que foi formado dentro de uma instituição que preze pela mudança, ora positiva, ora socialista, da realidade social.

Esta mudança passa pela compreensão e pelo enfrentamento em sala de aula, junto com os educandos, da sociedade em que se existe e experimenta os infortúnios e prazeres da vida moderna e se realiza no aspecto das escolhas daqueles que constroem em conjunto o conhecimento, ou seja, a perspectiva de mudança da sociedade no ensino de Sociologia se estabelece nos atos formativos e educacionais da disciplina em si e dos professores. A sociedade moderna se estabelece a partir de muitas relações, muitas formas de expressão desta realidade.

Neste trabalho, partiremos da imagética da sociedade de massas para nos debruçar sobre a imposição do capitalismo e de sua vertente econômica e cultural sobre os indivíduos, características essas que estão internalizadas nos indivíduos e que, cabe a Sociologia atuar enquanto contra discurso. Afirmarmos que a discussão sobre sociedade e cultura de massas é um dos enfrentamentos vitais para o ensino sociológico, pois abarca características importantes da vida moderna, características estas que iremos definir na próxima seção desta dissertação.

A noção de professor ideal de Sociologia se dá na linha tênue entre o cientista que se dedica ao desenvolvimento da ciência e o docente preocupado com uma transformação social ao menos na esfera dos seus educandos visando ocupar espaços políticos dentro da sociedade capitalista. Dentro das limitações da atuação, pretende-se focar nos aspectos formativos dos professores desta disciplina, o que será debatido e analisado na terceira seção deste trabalho.

4. ENSINO DE SOCIOLOGIA E SOCIEDADE DE MASSAS

A teoria dificilmente consegue abarcar a totalidade da realidade, por vários motivos. Primeiro que a realidade é uma transformação em realização constante, outro motivo é que a teoria é uma escrita refinada sobre si mesmo que busca um objeto, um recorte do real. Como afirma o antropólogo Clifford Geertz em seu livro “A Interpretação das Culturas” (2008), o que o antropólogo busca é a expansão do seu conceito de cultura, ou seja, a expansão da própria teoria antropológica como um todo. A teoria passa também pelo crivo da ideologia, seja ela de esquerda, direita, libertária ou de qualquer outra tendência, passa uma leitura de mundo direcionada por um conjunto de crenças, sem nos esquecermos da própria crença do grupo científico a qual pertence o pesquisador, ao seu campo, ao conjunto de crenças científicas proliferadas no espaço que ocupa o cientista, o teórico.

Dessa forma, nossa visão científica pode considerar o recorte feito como uma limitação da inquietação que nos levou a desenvolver esta parte do trabalho. E de fato é verdade. A “sociedade” foi tomada pelos cientistas sociais clássicos como uma entidade viva não por acaso, de fato ela é, vivo porque é composto de homens em movimento de significação e ressignificação. E como ser vivo, nunca está acabado. Para analisá-la, temos que partir de um recorte histórico – por isso a sociologia sem a história é falha – e de uma teoria, ou teorias em embate, que abarquem este momento social e cultural da história escolhida. Este é um trabalho comum no desenvolvimento de uma ação científica que acompanha todas as outras formas de exercício acadêmico.

Nesta parte do trabalho, escolhemos trabalhar com a sociedade dos dias atuais, o que nos dá nosso recorte histórico inicial, apesar de vago. Delimitamos teoricamente esta organização social de sociedade de massas, como fruto de um processo que se iniciou com a expansão do capitalismo e de suas fronteiras mercantis no século XV e XVI. A partir de nossas leituras, podemos afirmar que a massificação do elemento social outrora conhecido como povo se deu progressivamente no processo citado acima, mas se consolidou firmemente nos séculos XIX e XX, com o desenvolvimento das técnicas de produção e das técnicas midiáticas, aprimorando e expandindo as possibilidades do capital na formação de bens de consumo e de indivíduos interessados em consumir tais produtos.

Entretanto, não podemos esquecer que esta formação cultural não se dá apenas no âmbito econômico, mas também no cultural, na formação de subjetividades, na educação, na religiosidade, o que se pode perceber em uma sociedade de massas é que as crenças

elementares da ideologia capitalista perpassam todas as instituições sociais, como um plano revolucionário bem sucedido iniciado nas revoluções do século XVIII. Neste trabalho, a sociedade de massas será tratada como um elemento intencional de uma classe dominante, a burguesia capitalista, parte de seu projeto de dominação mundial e por este motivo um elemento primordial para a pesquisa, o tratamento e o ensino de Sociologia.

Podemos citar como características gerais, como proposição que toca à grande maioria dos teóricos que iremos abordar neste trabalho, uma sociedade em que os indivíduos são formatados para a produção e consumo de bens materiais e culturais. Neste sentido, esta organização do mundo pela massificação dos gostos gera uma padronização de modos de viver, em sentido aberto, uma formatação da cultura. Em linhas gerais, assim caracterizamos a sociedade de massas.

Obviamente seu corpo social ultrapassa historicamente e socialmente esta afirmação, corpo este que iremos dissecar nas linhas a seguir. Se a Sociologia enquanto disciplina e ciência tem como objetivo, em sua razão histórica, prática e legal, a desnaturalização dos elementos sociais, corrobora a ideia de que ela deve confrontar uma forma de visão da sociedade que agrega tais perspectivas sobre a relação social dos homens com o poder. Os processos de massificação atingem cada vez mais fortemente os territórios urbanos e rurais, sendo assimilados pelas populações a partir da modernização global.

A Teoria da Modernização afirma que o processo de urbanização e transformação da sociedade de rural para moderna se dá em um lento movimento, que pode ser considerado sempre incompleto (Germani, 1974), acarretando a coexistência de ambos os modelos societários dentro de uma mesma região ou nacionalidade, existindo então como uma sociedade dual.

Nessa teoria, cidades aparentemente não urbanas e modernas podem consistir em uma sociedade que comporta as manifestações culturais ditas tradicionais e ao mesmo tempo elementos de uma sociedade de massas, ou pós-industrial (Guattari, 1990, p.50), pela presença da força da rede mundial de computadores, do consumo de bens incentivado pelas mídias, pelas telenovelas que transmitem seus valores massificados, etc. Por exemplo, Porto Velho é uma sociedade tradicional e massificada ao mesmo tempo, pois pode ser considerada em um momento de transição, de desenvolvimento da sociedade industrial, que ainda não encontrou seu auge – se este ápice existir, pois o capital sempre se transforma enquanto forma de organização da vida social.

Nesta segunda seção da dissertação, pretende-se realizar uma análise da sociedade de massas a partir de múltiplos olhares. Este ponto da pesquisa visa apresentar uma perspectiva sobre a sociedade atual que não pode ser descartada pelo professor de Sociologia, pois abarca, além das questões inerentes à cultura de massas em suas vicissitudes de manifestação, elementos centrais da modernidade capitalista, como o consumo, a mídia, desigualdade social, exploração do trabalho, etc..

Como elucidação sobre a trajetória formativa do autor enquanto professor de Sociologia cabe destacar algumas passagens deste momento formativo. Primeiro, a teoria que será apresentada neste segmento do trabalho foi apreendida durante o curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia e faz parte do processo formativo enquanto docente da disciplina de Sociologia na rede privada de Ensino Superior.

Com o conhecimento sobre estes elementos, a docência da Sociologia para futuros profissionais especializados da burocracia e para futuros professores das séries iniciais e especializações da prática escolar foi reinventada em seus objetivos. Se antes, durante minha formação em Ciências Sociais, a intenção docente migrou da militância socialista para o descaso total com a sociedade, sentimento este que mudou de acordo com meus interesses e relacionamento com os meus professores e colegas – quanto mais distante, menor era meu interesse pela mudança – foi com o estudo na pós-graduação e a prática que levaram à uma forma diferente de pensar o ensino de Sociologia.

Foi na experiência travada junto à Casa da Juventude¹² trabalhando enquanto educador popular que refleti sobre os objetivos deste ensino. A educação popular está em um nível que no ensino se encontra entre a educação básica e a formação técnica tendo um tratamento totalmente diferente com o educando e os objetivos da educação.

Neste projeto “Casa da Juventude” atuei como docente do mini curso “Formação Política e Cidadania” em que fui apresentado a uma forma específica de trabalhar os conhecimentos sociológicos, não visando o repasse de conteúdos e as notas, mas a construção de uma consciência política junto aos educandos para que eles pudessem, “por si só” encontrar um caminho para sua comunidade, igreja, grêmio estudantil, sua casa, etc., uma alternativa não capitalista para o processo. Este caminho didático passava por conteúdos

¹² Sendo coordenado pelo Teólogo e Mestre em Educação Gidalti Guedes da Silva, a equipe era composta por Cientistas Sociais, Mestres em administração, graduandos em Ciências Sociais, História e outros especialistas da área da educação e lideranças populares da zona leste de Porto Velho, Rondônia.

simples como “socialização”, “capitalismo”, “sociedade civil” e “democracia participativa” Neste projeto a equipe se reunia mensalmente para discutir métodos dentro de um currículo previamente planejado. O trabalho durou o período de um ano, um período em que eu estava formado e sem perspectiva de emprego e foi extremamente formativo, pois as leituras que realizei nos planejamentos e atuação em sala de aula me auxiliaram a ser aceito como discente no Mestrado em Educação.

Trouxe comigo para o Ensino Superior esta reflexão sobre o ensino de Sociologia, mesmo que eu não fosse professor de uma disciplina com este nome e estrutura. Como funcionário das Instituições de Ensino eu devo atender às exigências de repasse de conteúdos e competências, mas realizando o debate sobre a sociedade de massas, sobre alienação do trabalho e a tendência do capitalismo e de seus aparelhos de modificar os gostos e os interesses dos indivíduos para o lucro. Algo como o professor Florestan Fernandes (1976) afirmou como agir, a Sociologia deve buscar a transformação positiva ou revolucionária da sociedade, mas o professor deve estar inserido dentro dos processos, sem perder o foco: desnaturalizar e causar estranheza ao normal e aceitável.

Em suma, apresenta-se nesta seção esta perspectiva sobre a sociedade de massas que é aglutinada no ensino de Sociologia como um contra discurso, tendo o professor agindo enquanto intelectual, apresenta-se então, parte do processo formativo do professor de Sociologia que poderia tomar até outros caminhos teóricos, mas não poderia se resignar do olhar crítico sobre a sociedade.

4.1 Dissecando a Sociedade de Massas: Abordagem em Três Eixos.

A leitura de sociedade moderna realizada neste trabalho partirá de três eixos de abordagens diferenciados sobre o mesmo objeto, formando um múltiplo olhar sobre o centro deste capítulo, perspectiva que corresponde à natureza e ação da pesquisa em ciências humanas. Cabe ressaltar que nossa lente para observar as teorias aqui aglomeradas e a realidade social é o marxismo, que apesar de decorrer em inúmeras linhas, possui elementos centrais que são o foco principal de análise desta dissertação: a divisão da sociedade em classes que estão em conflito, uma sendo dominada e outro dominante (conflito de classes), alienação política e no trabalho, trabalho e produção da vida do homem, revolução, história e superação da sociedade capitalista.

Esta leitura iniciar-se-á a partir do revisionismo do pensamento clássico desenvolvido pela Escola de Frankfurt, por pensadores como Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse. Destes, alimentaremos nossa leitura sobre sociedade moderna e sociedade de massas a partir de conceitos e categorias como a indústria cultural, sociedade do consumo e formatação de subjetividades.

O segundo eixo corresponde ao formado pela definição de sociedade de massas apontada pelo filósofo espanhol Pedro Ortega y Gasset, cuja peculiaridade de suas afirmações divide sua participação neste trabalho em dois momentos: um em que seus apontamentos sobre a sociedade de massas corroboram com o discurso dos dois eixos anteriores e outro em que sua posição abertamente liberal contradiz com os mesmos, ao apontar as origens e as vantagens e desvantagens deste momento histórico, assim como sua possível crítica e superação. No segundo momento da análise deste recorte, o autor será apresentado como um discurso contrário aos demais autores e seus apontamentos sobre a realidade confrontados.

A terceira forma de descrição partirá da leitura mista desenvolvida por Félix Guattari. Apresentaremos uma análise sobre o que significa que o conflito de classes, a desigualdade e a revolução na formação das subjetividades e dos territórios existenciais. O segundo eixo de análise deste capítulo descreve principalmente a perspectiva das subjetividades, de como a sociedade de massas atinge aos sujeitos não apenas em sua razão econômica, mas também na sua construção formativa e existencial, na sua relação com o meio ambiente e com os demais moradores de seus espaços de convivência.

Todos os três eixos discutidos nesta parte do capítulo são parte um processo de apreensão e aprendizado do conceito de sociedade de massas, justamente por que os autores discutem e problematizam a sociedade como um todo, e não se pode deixar de categorizá-la somente por suas razões econômicas, históricas, culturais, da formação das subjetividades ou mesmo no plano das categorias do pensamento que a formam, mas na totalidade de sua leitura. Ressalta-se a natureza multidisciplinar das pesquisas em educação, justamente por ser um fato que ultrapassa os momentos históricos e está presente na sociedade brasileira como um todo e esta forma de olhar sobre o objeto foi influenciado pelas disciplinas e debates durante o curso do Mestrado em Educação.

Nosso debate partirá da articulação desses conceitos com o intuito de tecer a rede de fatos e exemplos históricos que formam a sociedade em que o professor deve inexoravelmente estar imerso, quer seja enfrentando-a ou se resignando, transformando-se no que a filosofia chamará de “filisteu da cultura” (ORTEGA Y GASSET, 2002, p. 58), aquele que vive e

defende a sociedade de massas. Desta forma, a partir desta leitura da sociedade, pretendem-se apontar quais as influências da sociedade de massas nas artes e educação, eixos e práticas que se aproximam nas discussões no decorrer deste trabalho. Atuando como formas de expressão, quer seja como pressão das gerações anteriores às gerações mais novas ou como reprodução da consciência dos homens, estas manifestações apontam características e são influenciadas pela sociedade e pelos homens que a produzem.

A busca pela conceituação e análise da sociedade de massas é parte do processo formativo do professor de Sociologia que visa um enfrentamento sobre estes aspectos da vida social dentro da égide do capitalismo moderno e pode ser considerada como vital para o desenvolvimento de uma atividade docente crítica. O conceito de sociedade de massas está mais presente para o homem comum do que o conceito de revolução descrito por Marx no século XIX, porque os autores aqui citados trabalham a perspectiva da transformação social dentro de um contexto de mídias sociais, de controle, de tecnologia avançada e avançando sobre as existências humanas de forma mais cruel ou em maior escala.

O debate acerca da concepção da sociedade de massas e sua relação com a atuação docente será o eixo teórico central deste momento do trabalho, visando por fim definir qual imagem se formou neste quadro de tintas mais iguais que as outras.

4.1.1 Indústria Cultural e Sociedade de Massas

Escolhemos uma parte da teoria fundamentada nos salões da Escola de Frankfurt para realizar este ponto do trabalho por vários motivos: devido à construção de seu saber estar mais próximo de nossa realidade, cunhado no século XX, em pleno nascimento da sociedade de consumo e massificadora que conhecemos e vivemos atualmente, sem nos esquecermos dos grandes momentos históricos vividos, do exílio de alguns membros da Escola, de todas as guerras e a vitória definitiva do capitalismo como modelo econômico e modo de vida, em larga escala, todos desejando viver “o sonho americano”, cunhado neste momento. Neste novo cenário que os pensadores de Frankfurt aportam suas leituras.

Um segundo grande motivo foi o revisionismo de sua leitura, partindo de teorias antigas e aplicadas ao tempo histórico em que viveram os pensadores que fizeram parte desta Escola. Este revisionismo é conhecido como “Teoria Crítica”, que age como elemento direcional dos questionamentos teóricos e existenciais deste grupo. Esta forma de pensamento retoma teóricos clássicos, em especial Marx, Freud e Kant, dando um novo giro as suas

teorias, de acordo com as vicissitudes da sociedade moderna, sem tratar de ortodoxia, voltada para a supremacia dos partidos, mas sim para uma luta de classes que passe pela subjetividade dos indivíduos e quando se fala em subjetividade, em apontamento de ações e discursos que vão contra os preceitos da alienação, podemos relacionar esta forma de tratamento com a sociedade capitalista com a prática docente, uma forma de revolução que se inicie na formação dos indivíduos na sua atuação enquanto seres sociais, aproximando-se da escola unitária de Gramsci (2001) e da atuação do professor enquanto intelectual.

Sobre a ortodoxia, Habermas destacou dura crítica que Marcuse faz aos marxistas ortodoxos, em que tal ortodoxia “se exprimiria num aparelho conceitual ritualizado e levaria a uma fetichização da classe operária – ao que Marcuse observa que se trata de um novo aspecto do fetichismo da mercadoria” (Habermas, 1990, p. 133), creio que essa revisão do pensamento, da teoria se faz importante por dar um novo significado a pensamentos de teóricos do passado.

Adorno e Horkheimer, autores centrais deste recorte, iniciam seu mais célebre ensaio “A Indústria Cultural: O Iluminismo como Mistificação das Massas” com uma crítica as teses sociológicas que vêem o advento do capitalismo e o fim das relações tradicionais deram espaço a um caos social, por sua vez, ele faz uma crítica as teorias sociológicas que veem o fim do conflito de classes. Estas teses serão desmentidas pela força coercitiva da indústria cultural enquanto formadora de sujeitos (ADORNO & HORKHEIMER, 2002, p. 07) e uma intencionalidade da classe burguesa como dominante no sistema social. Assim como outros conceitos são emprestados – como o de iluminação de Kant – todos são revisados para esta forma singular de ler o mundo. Os pensadores realizam uma leitura da realidade a partir de conceitos como a moralidade, ideologia antissemitismo, indústria cultural, com o intuito de compor uma teoria que abarque a realidade que se configurava.

O terceiro grande motivo é que Adorno e Horkheimer partem da arte, educação e mídia para realizar análise dessa sociedade e vão além, alguns afirmam que arte e educação são a forma pela qual o adestramento intensivo de pessoas é superado. Este pode ser considerado o pensamento central deste trabalho: o ensino de sociologia como superação da alienação que nos é imposta e, muitas vezes reproduzida, mesmo na escola, na educação formal, institucional.

O quarto grande motivo para usar o eixo teórico destes autores da Escola de Frankfurt é a proximidade de seus ensaios, artigos e outras formas de redação com o tema de análise deste trabalho. Nesta parte do trabalho, iremos expor especificamente a leitura de Adorno e

Horkheimer sobre sociedade moderna e de massas, adotando esta como uma visão principal. Tomamos como ponto de partida este trabalho por ele ser uma grande apresentação do pensamento dos autores em relação ao conceito e eventualmente se comunicando com outros.

No ensaio central de análise percebemos que, com a dissolução do controle social imposto pela estrutura medieval a partir das inúmeras revoluções sociais, políticas e tecnológicas, tende-se a pensar que a sociedade contemporânea, capitalista e voltada para o consumo, caiu em um grande caos, onde a violência impera e os valores decaem, graças a uma falta de controle dos organismos e instituições criadas com a ascensão do mundo moderno. Ortega y Gasset (2002) irá concordar com este caos social e sua versão sobre a sociedade de massas será descrita na segunda parte desta seção.

Contrariando este pensamento comum, Adorno e Horkheimer iniciam o ensaio com a afirmação de que este é um caos aparente, negando a lógica sociológica de que o fim da objetividade religiosa, do total desenvolvimento do capitalismo – ainda em expansão, agora com discursos mais progressistas, como salvar o mundo do mal ecológico que ele mesmo causou –, que a grande especialização técnica mergulhara o mundo neste caos. Na verdade, o mundo se torna cada vez mais controlado, com uma aparência de repetição do mesmo, uma forma de elogio à vitória do capital, das máquinas pela ciência bélica (ADORNO & HORKHEIMER, 2002, p. 07).

Separados em suas casas higiênicas, o ser moderno que se diz independente é ainda mais facilmente submetido à lógica do capital. É como se estes indivíduos modernos exercessem sua liberdade em relação à vida social manipulada, tendo como limites os próprios limites da sociedade. Neste cenário, apontam os autores, os dirigentes do mundo não se importam mais em disfarçar seu poderio, os seres passam a admirá-los justamente por terem o poder e fazerem o que desejarem, mesmo que implique na manipulação de vidas para o bel prazer de poucos, tudo é justificado pelo lucro.

Como os demais pensadores de Frankfurt, Adorno e Horkheimer se aproximam da arte para exemplificar o tema debatido, por ser uma forma de consumo cultural de fácil acesso às camadas populares. Esta arte não é aquela descrita como fruto de uma transposição cultural, de grande reflexão humanista ou existencial, ela parte da descrição do novo mundo moderno, é uma arte mercado.

O cinema e o rádio não têm mais o interesse de parecer arte, sua existência é justificada pelo lucro. Pode-se afirmar que uma boa parte da existência é justificada pelo capital e organizada a partir dele, afinal, por qual outro motivo chamaríamos de “era do

capital” o sistema econômico e social que vivem os homens modernos. Esta vida voltada para o capital, para o lucro não é mais disfarçada, os homens mais poderosos são aqueles que detêm capital econômico e mesmo nos campos mais distanciados desta forma de capital específica, como o campo artístico, é bombardeado pelas possibilidades de “Best Sellers” e “Sucessos de Bilheteria”. Nas palavras de Adorno e Horkheimer:

“A indústria cultural pode se vangloriar de haver atuado com energia e de ter erigido em princípio a transposição – tantas vezes grosseira – da arte para a esfera do consumo, de haver liberado a diversão da sua ingenuidade mais desagradável e de haver melhorado a confecção das mercadorias” (Adorno & Horkheimer, 2002, p. 30).

Se a arte é a forma pela qual o ser humano se expressa, até mesmo esta expressão foi dominada pela cultura do consumo e lucro. A promessa salvadora da ciência e razão também foi transformada em consumo, tendo em vista que o desenvolvimento tecnológico serve duplamente ao capital, quer seja em sua indústria bélica em plena expansão, para o incentivo sempre crescente do consumo com novas tecnologias, quer seja para a exploração mais efetiva da mão de obra pelas ciências da administração e recursos humanos, etc. Em suma, pode-se afirmar que a bomba, o carro mais rápido, o celular mais eficiente, a vacina para as doenças – que são acessados pelas elites anos antes da massa – servem à uma elite financeira e cultural.

Para Adorno e Horkheimer, há uma formação de consumidores para todos os produtos à serem consumidos, consumidores são formados para produtos específicos. Citando-os literalmente:

“Distinções enfáticas, como entre filmes de classe A e B, ou entre histórias de revistas diferentes preços, não são fundadas na realidade, quanto, antes, servem para classificar e organizar os consumidores a fim de padronizá-los” (Adorno & Horkheimer, p. 12, 2002).

Os produtos são desenvolvidos pelos trabalhadores a pedido de um controle estatístico, em que os consumidores são divididos em cores e números. É possível que haja certa resistência dentro desta sociedade controlada e por mais haja espaços de resistência, esta tentativa de fugir do controle central já é reprimida pelo controle da consciência individual. Na relação do consumo, os indivíduos estão separados por classes e são formados para terem “desejo” pelos produtos equivalentes à sua classe ou superior.

Na esfera da arte, os talentos individuais (ou considerados individuais) pertencem à indústria cultural, pois se não fossem, seriam reprimidos ou não se adaptariam. Só é permitido ao artista aparecer para o grande público ou sobreviver de sua arte se ele for “a fala” que interessa as elites, “ser a voz”, a reprodução da alienação. Um exemplo moderno desta constatação são as músicas “mais ouvidas” atualmente: com seus versos aparados em ofensas e palavras sem sentido, reproduzem o vazio que é a vida que não é dotada de sentidos, reproduzem a vida das massas, do trabalho para o entorpecimento nos finais de semana.

O vazio dos finais de semana é a reprodução da alienação em que se encontra o sujeito moderno: alienação política e do trabalho, da não participação dos processos que formam a estrutura política da sociedade e dos processos do trabalho. Segundo Adorno & Horkheimer (2002), o trabalhador em seu tempo livre deve orientar suas ações pela unidade da produção. Toda forma de ação, de consumo, de resposta já está previamente condicionada pelo esquematismo da produção, tudo já está classificado.

De fato, a indústria cultural determina, enquanto forma de vida, qual a festa do final de semana, o melhor lugar para se passar as férias, ela gera o local, a natureza enquanto algo que pode ser consumido e gera o consumidor, dividindo o espaço e a natureza em categorias, acessíveis à classe A ou B. Em resumo, até a natureza é estratificada em classes de consumo que correspondem às classes econômicas e sociais. Pode-se exemplificar com a lembrança dos grandes clubes sociais para a classe A e o futebol, que lota os estádios de consumidores e torcedores fanáticos pelo conjunto de crenças e desejos inerentes ao ato, que mesmo entre si se dividem em classes de acordo com o capital envolvido, injetando nesta cultura uma devoção fanática e o salário que ganham vendendo sua força de trabalho.

Nesta vida organizada pela produção, a arte está intrinsecamente organizada em categorias sociais de consumo e divulgação. Neste sistema de reprodução, a arte não é mais criada, apenas reproduzida sobre uma nova roupagem, a partir de “entidades invariáveis, quanto o conteúdo particular do espetáculo, aquilo que aparentemente muda, é, por seu turno, derivado daqueles” (ADORNO & HORKHEIMER, 2002, p.15). A repetição da arte é a repetição dos sujeitos, a manipulação da expressão particular é a manipulação dos sujeitos. Por este motivo que o particular, uma revolta contra a organização totalizante, deve ser suprimido mesmo entre aqueles mais ditos mais livres, os artistas. Na Indústria Cultural, mesmo as expressões mais livres estão controladas.

A indústria cultural pôs fim à insubordinação da arte. Ela parte daqueles efeitos reconhecidos pela arte que parte dos sentimentos de agregação dos indivíduos e ignora a obra.

O mundo é duplicado no cinema sem direito à reflexão, nas palavras de Adorno & Horkheimer (2002, p. 16), “quanto mais densa e integral a duplicação dos objetivos empíricos por parte de suas técnicas, tanto mais fácil crer que o mundo de fora é o simples prolongamento daquele que se acaba de ver no cinema”. Ou seja, se aprimora a técnica, como o cinema em terceira dimensão, para que as pessoas pensem que o mundo fora é uma reprodução do que foi visto no cinema, assim como os filmes sobre o fim do mundo geram uma repercussão nas redes sociais como se isso fosse normal, o mesmo pode ser dito da reprodução e uso de jogos eletrônicos no treinamento do exército norte-americano.

Estas formas de cinema, a do romance e a da nossa realidade, são feitas para que sejam apreendidos de formas rápidas e objetivas, vetando a reflexão do telespectador, para não perder os fatos que se desenrolam à sua frente, o ritmo e o dinamismo servem para que algo extremamente familiar se torne algo com teor de novidade e surpresa. Esta arte é para entreter e manter a estrutura social é a arte da indústria cultural. Por mais que alguns críticos de arte modernos reclamem da força geradora de nossa sociedade moderna, a indústria cultural é o estilo mais forte de nossa atualidade, que visa controlar a arte de cima para baixo em todas as instâncias.

Até mesmo a arte de vanguarda é taxada pela indústria cultural, a partir da mediação de suas proibições. Proibindo certos aspectos, ela forma sua antítese e forma seus revolucionários que são uma fala de rebeldia controlada, como única maneira de se dizer que existe rebeldia. Marcuse (HABERMAS, 1990, 135) aponta que a vanguarda artística da época, chegando ao extremo do surrealismo, nega a arte ao ponto de torna inócua, como um grande silêncio ostensivo, esta destruição da arte remete apenas a posições culturais conservadoras, em outras palavras, a vanguarda é uma transformação e negação da forma de arte antiga, mas que enfim chega a ser atual, se tornando tão infecunda quanto o movimento anterior.

Jurgen Habermas escreve, em 1973, um ensaio sobre arte e revolução em Marcuse. Habermas foi um dos últimos grandes nomes da Escola de Frankfurt, de uma geração posterior aos demais teóricos citados acima. Nas primeiras palavras, há uma definição do que é revolução: é como um processo que se estenderá por gerações, ao passo que existe um contra movimento, maciço em suas características, agindo como uma contrarrevolução preventiva (HABERMAS, 1990, p. 132). Esta irônica ação preventiva assume o papel de uma manipulação incessante das subjetividades, evitando assim o desencadeamento do processo de transformação da realidade social.

Neste mesmo ensaio, aponta a relação entre arte e revolução, Marcuse parte de uma sensibilidade amortecida, que seria uma espécie de dormência da consciência de vida e afirma a arte enquanto uma possibilidade de transformação revolucionária dessa estrutura repressiva. Porque, “a sociedade existente não se reproduz apenas na consciência dos homens, mas também em seus sentidos, a emancipação da consciência deve acompanhar a dos sentidos – a familiaridade repressiva com o mundo objetual dado deve ser dissolvida” (HABERMAS, 1990, p. 133). Desta forma, apenas a emancipação da consciência leva à emancipação dos corpos, dos sujeitos, a educação como formação social das consciências e a arte como manifestação das mesmas devem não reproduzir o sistema repressivo, mas libertar o sujeito de sua condição alienante.

A formação estética dos indivíduos é uma negação daquilo de simbólico e cultural que o capitalismo não consegue fornecer, gerando nestes uma espécie de cultura subversiva, a arte quando está fora dos grandes eixos midiáticos – terreno principal da indústria cultural – geralmente é subversiva como aponta Marcuse. A bela ilusão da arte burguesa, que age como elemento ideológico é uma afirmação da vida controlada e de consumo que vivem os indivíduos – a arte revolucionária partiria de um universo simbólico desprendido da vida, negando-a (HABERMAS, 1990, p. 134-135). Não é a toa que as grandes vanguardas artísticas negam o valor da arte até as últimas consequências, se tornando arte instaurada e sendo negada pela geração que vem atrás no movimento histórico.

O caráter formativo da arte só se dá quando ela transforma a realidade social em ilusão, em um elemento palpável que aponta, desenha de outra forma o que não pode ser visto “ao olho nu” pelo indivíduo, graças ao véu da ideologia em que ele está inserido.

Habermas aponta que a leitura de Marcuse sobre a guerrilha contra a ideologia burguesa se baseia em uma dupla estratégia, que podem ser aplicadas dentro das escolas e instituições de formação de professores: politizar simultaneamente a consciência de grandes camadas da população as necessidades que justificam, mantêm e realizam as novas prioridades sociais (HABERMAS, 1990, p. 136) e neste momento nos aproximamos de Gramsci (2001) ao apontar a educação como forma de superação da sociedade capitalista.

Através da educação e da arte, é possível tocar a consciência dos indivíduos em relação à sua realidade social, afirmando a necessidade de uma nova gama de ações sociais, de prioridade diferenciada das anteriores tomadas como naturais. Contra a revolução que só se faz pela tomada de poder, Marcuse escreve sobre a politização contínua e abrangente, “que

deveria permear a consciência e a sensibilidade dos próprios indivíduos e modificar a estrutura de valores da sociedade” (HABERMAS, 1990, p. 136).

Adorno e Horkheimer (2002) afirmam que, ao contrário do que se pensa sobre a sociedade moderna, vivemos uma forma de controle social potencializado pela formação de subjetividades para consumir o que se pede, para viver de acordo com as regras da burguesia dominante. A arte e a educação surgem como elementos para uma possível diferenciação das demais esferas da vida e da política.

Fora da intenção de transformar as relações das pessoas com a sociedade e o consumo, as reflexões sobre sociedade realizadas pela arte e educação “já está reificada como viável antes mesmo que se dê aquele conflito de hierarquias” (ADORNO & HORKHEIMER, 2002, p. 21). As palavras são previstas e as críticas não irão mudar as hierarquias, apenas reforçá-las. O que resiste só pode sobreviver ao integrar-se, ou tornar-se alegre.

Esta forma de revolta, que não pretende a mudança da sociedade, é uma forma de homenagem à fábrica, gerando uma nova ideia para sua continuação. Esta situação dupla, da sobrevivência e da revolta não transformadora permite que sobreviva “a tendência do liberalismo em deixar aberto o caminho para os capazes” (ADORNO & HORKHEIMER, 2002. P. 25).

Em outras palavras, vivemos sobre a caricatura do estilo, tudo é copiado, reaproveitado pela indústria cultural, o lucro e a reprodução das estruturas sociais estão acima da criação puramente estética. A ideia deste estilo puramente estético é, para Adorno & Horkheimer, uma fantasia retrospectiva dos românticos. Em nossa sociedade moderna, a obra medíocre se mantém pela semelhança e identidade com elementos do passado ou pela repetição de elementos do cotidiano (o amor não correspondido, traição, os ritmos que fizeram sucesso comercial, o tema literário da moda, etc.).

A relação entre indústria cultural e divertimento é ainda mais perversa e a arte cumpre esta função de diversão. Ela exerce sua influência sobre os cidadãos ao transformar em divertimento tudo aquilo que poderia se considerado uma afronta ao cidadão. É o caso dos programas de humor que trabalham com política, dos que degradam o ser humano em sua experiência social mais deplorável.

Poucas coisas chocam o homem moderno, as notícias de jornais transformam os crimes e as doenças em uma existência, quando não engraçada, cotidiana. É por meio da apatia que a indústria cultural exerce sua influência. A força da indústria cultural se mantém “pelo contraste formado pela onipotência em face da impotência” (ADORNO &

HORKHEIMER, 2002, p. 32), sendo o homem aquele que crê em sua impotência frente ao poder do grande leviatã social.

Esta caricatura do estilo a partir das produções da indústria cultural têm o objetivo de ocupar o tempo do trabalhador nos intervalos do trabalho, e os grandes artistas e filósofos são agentes disto, são intelectuais a serviço do bloco hegemônico capitalista. A “cultura” é o elemento desta indústria, são os grandes heróis, escritores, artistas, cineastas, festas regionais, dentre outros elementos que ocupam o tempo do trabalhador, mantendo-os inertes neste intervalo.

Por este motivo, artistas do passado que gerariam reflexões individualistas são excluídos ou lidos a partir da perspectiva do controle. E não seria esta a função das instituições artísticas e educativas, de leituras controladas pela história da nação na forma de história da literatura, ou história do cinema. Na Indústria Cultural, a sobrevivência da produção dos sujeitos é submetida à aceitação e ser aceito requer adaptação voltada para o consumo, para o gosto das massas.

Esta forma de ação gera os profissionais especializados em analisar este “gosto das massas” e as músicas reproduzidas em larga escala, como peças automotivas. E as massas são levadas pelo próprio mito do sucesso, do *best seller*, do grande artista. Os grandes magnatas do cinema, e das outras artes em geral, baseiam seus princípios no lucro, a ideologia com que estes se comprometem é a do negócio.

E os indivíduos que possuem certo senso crítico e competências diferentes das esperadas pela fábrica social são exilados. Esta forma de exílio se dá de várias formas, da exclusão social (pela loucura, pela presunção de serem superiores) à exclusão geográfica, exercida sobre os grandes intelectuais de esquerda isolados em vários locais do mundo durante o século XX, como exemplos temos a Segunda Guerra Mundial e a Ditadura Militar no Brasil. Esta exclusão é reflexo deste atentado contra à cultura, à estabilidade social, que são locais democráticos, que dividem tudo à todos (ADORNO e HORKHEIMER, 2002, p. 28). Após esta expulsão, os consumidores voltam a se ocupar com a reprodução do sempre igual, com a aparente ordem dentro dos regimes totalizantes que os cidadãos de bem insistem em defender a partir de sua apatia política. Esta apatia é formada pela própria sociedade.

Uma das formas pela qual a sociedade e a indústria cultural mantêm o seu poder sobre os sujeitos é pela indústria do divertimento. Ela parte da transformação de tudo aquilo que pode ser considerado “sério” em algo divertido, visando a única ideologia dos magnatas da arte moderna, os negócios (ADORNO & HORKHEIMER, 2002, p. 32). A diversão é procura

nos espaços entre uma jornada de trabalho e outra, uma fuga do trabalho mecanizado para que se possa estar renovado para a nova jornada. O trabalhador geralmente parte para o cinema, para as novelas da televisão aberta, programas de humor, musicais, jogos de futebol, dentre outras formas de arte e diversão com este objetivo.

Esta forma de arte repete a função dominadora da ideologia dominante¹³. Ela possui um conteúdo que leva à apatia, não à reflexão, não exige esforço algum de reflexão e imprime em si os moldes da dominação que advém da fábrica, da escola, da igreja, que reforça estas estruturas de dominação. O que assiste, ouve, joga não deve pensar com a própria cabeça, nenhuma obra de arte que leve à reflexão é bem vista – ela deve ser cada vez mais moderna, mais líquida, mais entreter do que cultivar a justa raiva freireana¹⁴. Só a ausência de significado deve ser levada em consideração, só o que reproduz o sistema.

Um fato que podemos destacar é que esta diversão advinda da arte não torna mais humana a vida dos seres humanos. A grande indústria cultural utiliza de seus poderes para gerar um filme que divertirá um número sem fim de espectadores, gerando lucro e alienação continuada, mas não utiliza suas capacidades visando eliminar de fato a fome. Ela pode até mesmo dissimular que o faz, quando se sabe que uma massa de famintos e desesperados forma o exército de reserva ideal para os capitalistas.

Ao encher a tela de ação, maravilhas, corpos sensuais, a indústria cultural promete aquilo que ela mesma, na vida prática, nega à massa de trabalhadores. Este ato de ver o corpo, o carro, a casa desejada, gera no sujeito duas posições: a de desejo contínuo e sujeição ao capital e uma perspectiva chamada por Adorno e Horkheimer de masoquista, de gostar daquela privação. O sexo que é reproduzido na tela transforma o sexo em algo banal e reprimido, é como o sexo em utopia, liberado como forma de se estar unido com a sociedade, mas não como algo realmente desejado. Como afirmam:

“O *fun* é um banho medicinal. A Indústria dos divertimentos continuamente o receita. Nela, o riso torna-se um instrumento de uma fraude sobre a felicidade. Os momentos de felicidade não o conhecem; só as operetas e depois, os filmes apresentam o sexo entre gargalhadas. (...) A coletividade dos que riem é a paródia da humanidade” (Adorno & Horkheimer, 2002, p. 38-39).

¹³ Cabe ressaltar que para os pensadores da escola de Frankfurt, a diversão desenfreada está no lado oposto da arte, sendo sua antítese, sua negação extrema. Desta forma, os artistas dominicais são apenas instrumentos da reprodução da máquina social e não artistas, pois a arte leva à reflexão e por isso ela é algo em vias de extinção.

¹⁴ A Justa Raiva de Paulo Freire é uma forma de revolta para com a situação social, uma revolta criada a partir da leitura crítica de mundo, desta percepção do educando enquanto ser histórico e responsável pela transformação, em Pedagogia da Autonomia.

A indústria cultural transforma a renúncia em algo alegre. Ela aponta uma liberação sexual ao passo que reprime os corpos nas suas relações tradicionais fora da arte. O coito que não pode ocorrer prende o sujeito limitado pela tradição à tela da televisão, às novelas. A arte já não se pretende fazer uma análise da sociedade a partir da ironia, do exagero, do descaso, mas outra forma de expressão surge, se intitulado arte, e está totalmente subordinada ao progresso. Cultura e entretenimento estão intrinsecamente ligadas, com a depravação da cultura (clássica, reflexiva), e com a ascese forçada do entretenimento.

Como afirma Adorno e Horkheimer, o negócio e o divertimento são formas de apologia à sociedade e divertir-se desta forma, significa estar de acordo. A diversão só se consolida quando se encontra distante dos processos sociais, quando ela é alienante, “divertir-se significa que não devemos pensar que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra. Na base do divertimento planta-se a impotência” (ADORNO & HORKHEIMER, 2002, p. 44). Divertir-se significa encontrar satisfação naquilo que deveria ser defendido, mas é excluído e massacrado, é consumir o que te deixa inerte. Divertir-se sé rir mesmo sob as vistas do controle absoluto e da morte de vários indivíduos que deveriam ser considerados próximos ou até irmãos.

Um dos grandes segredos da indústria cultural é fazer com que os sujeitos controlados pensem estar agindo como sujeitos pensantes, quando se visa evitar o contato destes com a subjetividade. É coisificar os sujeitos sem que eles percebam. É condicioná-los socialmente para quem pensem que são livres, quando são controlados. A indústria cultural objetiva criar o “homem genérico” (que pode ser chamado de homem massa por outros autores, como ORTEGA y GASSET, 2002.), que pode ser repostado, substituído facilmente por outro e para isso ele tende a se esforçar para se manter funcional, coeso, preparado para as exigências da máquina que o formatou.

Uma das formas de se manter os indivíduos controlados é a ilusão da mudança de classes, dentro de uma sociedade extremamente congelada em sua estratificação, apresenta-se uma inverdade de transformação e mudança. Obviamente, quando se induz o sujeito à adoração às classes superiores (as elites), deve-se proporcionar aos mesmos a ilusão de que poderão ocupar aqueles postos na escala social.

Por detrás de um cálculo de probabilidades, há a perversidade da ação da indústria cultural. As novelas, o cinema, a mídia televisiva de notícias, as revistas, apontam empregadas domésticas que se tornaram madames, estas formas de produção apontam que isso é possível, mas que há ainda uma grande separação entre as massas e a elite. A crença no

acaso da riqueza espontânea dá a sensação de liberdade onde tudo está controlado, dá a sensação de mudança onde estamos todos determinados a ocupar posições específicas.

O acaso de torna um elemento social, pois as massas creem na sua ação e esta crença afirma que as relações ainda estão abertas á mudança, a riqueza do homem do povo. Estes heróis, tendo como exemplo os novos ricos, são escolhidos cautelosamente, há uma “seleção arbitrária de heróis e ocorrências médias”. A nossa sociedade cria a sensação de ascensão social, permite apenas para sujeitos escolhidos e pune aqueles que tentam fazê-lo (como os criminosos e corruptos) sem que sejam aprovados pela máquina industrial, transformando-os em exemplos que aparecem nos jornais policiais.

Em nossa sociedade, formada a partir da relação com os produtos da indústria cultural, empregados são consumidores, indivíduos totalmente inseridos no processo de organização racional do trabalho, mas sem o senso de conhecimento total e privado de liberdade de escolha. São formados enquanto consumidores para comprar e fazer uso de produtos específicos. As relações devem se manter pelo lucro, toda discussão de valor sobre as ações é considerada inútil ou infantil, as massas são voltadas para desejar a riqueza e o luxo que só competem às elites capitalistas. As discussões de valor realizadas pelas ciências humanas não têm o mesmo peso das ciências biológicas, exatas e de tecnologia, que estão mais preocupadas em desenvolver as estruturas tecnológicas do capital e por isso tem mais recursos injetados.

Nesse contexto de dominação científica e dos sujeitos, são ensinadas pela propaganda que a burguesia faz de e para si mesma, a amar os carros, as moradias, os vinhos, as viagens da burguesia, a amá-la a partir de seus produtos. As ações são intrinsecamente práticas na busca incessante de produtos e ascensão social e esta forma de ação impede a reflexão. A indústria cultural se afirma enquanto profeta do existente (ADORNO & HORKHEIMER, 2002, p. 49). A partir da noção do determinismo histórico, da inevitável e gloriosa vitória do capital sobre os sujeitos, o real é reproduzido como fato pronto.

O presente é inexorável e os indivíduos devem se adequar ao mundo do trabalho, assim como as populações tradicionais, que apesar de brava resistência são obrigadas a lutar ao passo que se integram. Este “presente inexorável” se apresenta pelo “fato” que está no ponto oposto aos objetos de desejo das massas, sempre bem vistos, mas nunca alcançados e se apresenta na condição social dos indivíduos de forma perversa. Toda e qualquer situação social dos indivíduos é levada pela face do “destino”. Tendo como, por exemplo, a condição

de um sujeito que devido as condições sociais e econômicas, é levado a se tornar um morador de rua e mendicância. Por não se encaixar no sistema social, ele é levado àquela condição.

Entretanto na produção de reações sociais, esta situação é mascarada pelo justo castigo (ADORNO & HORKHEIMER, 2002, p. 51). O morador de rua desta situação tem seu sofrimento causado não pelas relações sociais desiguais e excludentes, mas pelo destino, o mendigo é assim por um castigo e a indústria cultural, a partir da mídia televisiva mostra que há piedade para os que erram, que os programas da televisão são a bondade dos grandes capitalistas. A burguesia enquanto classe social não poderia estar mais satisfeita com uma massa de trabalhadores de um lado e de outro, de um exercito de desempregados que se preparam e lutam entre si para trabalhar e, além disto, jogam a culpa do seu fracasso em si mesmo e não na desigualdade social desenvolvida pela nossa sociedade desigual.

A sociedade de massas se repete, “O eterno sorriso dos mesmos bebês das revistas coloridas, o eterno funcionar das máquinas do jazz” (ADORNO & HORKHEIMER, 2002, p. 51), o indivíduo pensante é um perigo. O comportamento dos sujeitos é controlado pelo constrangimento dos outros, dos parceiros sexuais, dos professores, amigos, familiares pela moralidade, gostos de classe, consumo, salário, etc. Esta ação visa condicionar o indivíduo para a vida passiva em sociedade, como uma grande lição de hipnopédia, os indivíduos são ensinados a se calar e reproduzir o sistema nas escolas, igrejas e salões de festa. Pois a felicidade é se deixar imergir na sociedade, sem individualismo, negando sua perspectiva do que é ser feliz para aceitar este modelo advindo da sociedade.

Essa passividade adquirida pela educação e pela coerção social torna o indivíduo em um elemento seguro (ADORNO & HORKHEIMER, 2002, p. 58). E o herói desaparece como aquele que seria o contrário à sociedade, uma forma de oposição. O novo herói é o indivíduo de classe média que se vende de melhor forma a elite e tem o novo poder de comprar novos objetos. O sujeito pensante e antagônico é reprimido, ao ponto que um “falso” ser livre é tolerado desde que suas criações e ações estejam relacionadas com a sociedade. Por exemplo, o artista tido como revolucionário não poderá aparecer na grande mídia, e ser ouvido, se ele não estiver de acordo com o interesse dos grandes patrocinadores e uma classe de artistas revolucionário e vanguardistas são acolhidos por uma massa de consumidores com tendência para a mudança social, mantendo assim esta massa instável sobre o controle da palavra de um artista já controlado desde sua ascensão ao status de artista.

Até mesmo o pensamento sobre o belo é algo controlado. Não podendo ser diferente, só é considerado belo aquilo que é útil para o capital. As massas acreditam ser belo aquilo que

aparece nas propagandas, daquilo que são ensinadas a achar belo. Por fim, pode-se dizer como forma de conclusão que a finalidade devorou a inutilidade. Na educação, as escolas para o emprego destruíram as formações políticas e humanistas, toda arte que não for útil ao sistema é ignorada, assim como as pessoas, como o conceito de belo.

E o que mantém o belo funcionando como tal é a propaganda, que mantém viva a indústria cultural ao passo que mantém viva fingindo que os produtos fornecidos são algo novo, quando na verdade não é, “ela reforça o vínculo que liga os consumidores às grandes firmas” (ADORNO & HORKHEIMER, 2002, p. 70) e sem ela, toda empresa é suspeita. Pois de forma técnica e econômica, propaganda e indústria cultural se mostram fundidas, pois é a propaganda que adapta o consumidor.

Elas geram até mesmo uma nova forma de fraternidade dentro da sociedade deslocada e fragmentada. A fraternidade das torcidas organizadas de times de futebol, das comunidades eclesiais, dos clubes de fãs, dos gostos musicais, etc. Esta nova forma de fraternidade gera consumidores específicos agrupados em grandes massas. Esta fraternidade reforça a dominação sobre os homens e mais, os protegem de desenvolver outra forma de fraternidade.

A indústria cultural é herdeira da função civilizatória da democracia de outrora (ADORNO & HORKHEIMER, 2002, p. 78), ela eleva todos os cidadãos a condição de possuidores de livre escolha, desde que esta escolha revele-se como a escolha do sempre igual. Todas as formas de seitas, de pensamentos, de escolas levariam à mesma forma de dominação, pois os movimentos que se tornam agressivos a status quo e ao lucro são silenciadas pelas formas de coesão social. Como se a percepção do selvagem John, de Admirável Mundo Novo representasse isso. Negando o mundo de utopia e se apoiando na religião, na moralidade da culpa, ensaiando ser o novo Cristo, a outra escolha é, sempre, uma nova forma de alienação do processo.

A vida dos homens e mulheres, a vida que estes seres tentam levar no mundo moderno “documenta a tentativa de fazer de si um aparelho adaptado ao sucesso, correspondendo, até nos movimentos instintivos, ao modelo oferecido pela indústria cultural” (ADORNO & HORKHEIMER, 2002, p. 78), em suma, todas as ações, até mesmo as mais secretas são direcionadas a partir de um modelo dado pela educação, propaganda, moralidade, todas essas ligadas à ideologia do capital e a indústria cultural.

A indústria cultural não está cristalizada no passado, mas é cada vez mais impositiva nos dias atuais. “Não só Adorno e Horkheimer estavam certos ao localizar a indústria cultural, como esta, momento a momento, torna-se mais impositiva” (OLIVEIRA, 2003, p. 116). A

leitura da indústria cultural deve levar em conta a transformação constante da realidade, pois ela é intrinsecamente ligada à tecnologia e por isso, deve se adaptar constantemente, como a transformação da televisão no novo discurso da indústria para as massas, chegando à quase totalidade da população, algo que os pensadores de Frankfurt já começaram a apontar em seu ensaio. Se Adorno e Horkheimer usaram o rádio e o cinema como exemplo, e estes dois veículos de comunicação continuam a desempenhar quase a mesma função, hoje a indústria cultural se relaciona com a internet e com a televisão.

Para Newton Ramos de Oliveira (2003), as formas de interação entre a internet, a televisão e os produtores de cinema apenas reforçam estruturas já repetidas, colhendo os lugares comuns (opiniões e preconceitos) da massa e jogam de volta a partir de comentários sobre os jogos, os “big Brothers” e sítios de rede mundial de computadores. E sobre os filmes inovadores, eles são esquecidos no limbo até o momento em que se encaixam nos padrões de mercado e se tornam repetições e pastiches de arte.

Identificando as formas de ação da indústria cultural: “Fazem parte da indústria procedimentos deste tipo: iludir, transmitir a aparência como se fosse verdade e “liquidificar” qualquer inovação que fure, como rebeldia típica da arte, as muralhas sólidas da indústria” (OLIVEIRA, 2003, p. 117). Os rebeldes são subvertidos em personagens televisivos, como os hippies subversivos transformados nos yuppies televisivos (citação de Oliveira), os moicanos dos Punks da década de 60 e 70, símbolos de guerra contra o sistema, são transformados em moda pelos mais famosos jogadores de futebol e a poesia que nega o sentido são transformados em modinhas que reforçam as estruturas de dominação.

Os propósitos da indústria cultural não se confundem com a ideologia, apesar de andarem juntas. A ideologia pretende o *status quo*, quanto à indústria cultural pretende o lucro, a transformação da obra de arte em mercadoria pronta para ser consumida, “As obras de indústria cultural reproduzem a produção em série, o fordismo aplicado à cultura num exercício criado e incrementado para a satisfação do mercado” (OLIVEIRA, 2003, p. 118), assim, pela repetição as obras de arte são reproduzidas com uma imagem de algo novo pelo fetiche implementada pela publicidade.

O interesse do capitalismo é a reprodução e ampliação do capital. Se antes se pensava o inglês como língua dominante, hoje se percebe pela internet que o capital se instala e adaptam-se às mais variadas línguas, penetrando nas mais diversas sociedades e práticas culturais, principalmente nas educativas, visando o controle sobre o que será aprendido,

afinal, o indivíduo que lê um livro pode tomar mais conclusões diferenciadas do que um que lê um pequeno artigo das enciclopédias virtuais como base de sua formação teórica.

Em nossa sociedade, este processo é velado, as pessoas se dizem livres e com pensamento próprio, quando na verdade são meros reprodutores e o capital, ao aceitar as mais variadas línguas, não valoriza a cultura local, mas a submete aos seus jogos e tem, pela linguagem dos aparelhos tecnológicos e da rede mundial, o inglês como língua superior. Esse processo, de penetrar nas culturas e ter o inglês como língua superior, trabalham juntos ao impor o capitalismo norte americano como cultura hegemônica e alcançar o maior número de mercados possíveis. O interesse da classe dominante é de que a realidade seja interpretada por sua lente ideológica, e isto faz referência direta à língua, história e cultura.

A ideologia, que visa o *status quo*, é supérflua hoje em dia. Tendo em vista que o pensamento positivista norte americano do “é assim mesmo” do determinismo histórico, da realidade, do fato como algo dado e pronto faz com que os indivíduos se conformem e pensem que mudar o sistema se torna algo impossível. A ideologia se torna ineficiente porque o sistema já se proclama eterno. O mundo é aceito passivamente, pois os indivíduos são ensinados a não refletir ao passo que pensam refletir a sociedade. Para as massas, a sociedade não pode ser pensada como injusta e a indústria cultural dedica grande força para manter o homem médio afastado da experiência reflexiva sobre a vida que leva.

Para Oliveira (2003, p. 120), “hoje em dia, a indústria cultural age, ou melhor, ataca, de preferência, o que conceituaríamos como sensibilidade, em especial como expressa na literatura”, marcada pelo impressionismo, pelo sentimentalismo, apelando para sentimentos que atendam ao grande público. O que se produz na indústria cultural não pode ser considerado arte pelo fato de vender sentimentalismo barato, ignorando a leitura da razão, arte, para Oliveira é a composição perfeita de razão e sentimento.

Há uma crença de que decadência do modelo pré-capitalista e o fim dos grandes símbolos religiosos levaria um caos social. Para os frankfurtianos Adorno e Horkheimer, as imagens fornecidas pela industrialização e mercantilização dos produtos simbólicos abrandariam estas mazelas sociais crescentes, se tornariam a nova forma de controle sobre as massas, herdeira dos nobres de sangue azul, do poder teológico e do iluminismo.

Para Antonio Zuin (2003, p. 123), o atual processo de industrialização da cultura ainda conserva as características da forma em que os frankfurtianos a redigiram, que eles perceberam durante o exílio em solo americano. Esta conservação do pensamento se mostra mais forte na formação de produtos e consumidores, padronizados e massificados como se

fossem produzidos em série. Citando o autor, no capitalismo, a influência do processo formativo das pessoas justifica a reflexão da atualidade da indústria cultural na sociedade do espetáculo.

Explicando a sociedade do espetáculo, de Guy Debord, apresentada em livro pela primeira vez no ano de 1967, na cidade de Paris. A sociedade do espetáculo é a afirmação de toda a vida humana como simples aparência, mas que se vista como uma crítica, aparece como negação da vida que se tornou vida. Ela transforma a vida a partir de uma aparência simples e ilusória. Assim, nesse processo, espera-se a ascensão social que nunca chegará, o homem se torna feliz ao comprar o carro do ano (ao passo que se torna mais endividado, que tende a trabalhar mais para pagar o novo carro).

Nesse processo, A caverna de Platão é lembrada, uma fuga das ilusões do mundo a partir da razão, Descartes faz a discussão das coisas e da representação imagéticas que temos destas, a partir da atenção do espírito e da intenção de caminhar em direção à verdade, podendo questionar a tudo, até mesmo as autoridades.

Trazendo este pensamento para a indústria cultural, para Adorno e Horkheimer, se faz necessário recriar sentidos para as velhas ilusões gastas, tornando as ações da publicidade e da formação de consumidores cada vez mais violentas, pois há a necessidade de se renovar o poder das ilusões, do determinismo (ou fim) da história, da vitória suprema do capital sobre os sujeitos, da venda de ilusões ao passo que apenas a miséria é vivida.

As visões destes dois professores e estudiosos da teoria crítica trazem à tona a reflexão de que a indústria cultural se torna cada vez mais presente em nossa atualidade. Ao passo que os anos passam a tecnologia se desenvolve e força a publicidade e a produção de sujeitos a desenvolver suas técnicas de controle das massas e a renovação dos produtos sempre repetidos sobre imagens novas.

Enquanto professores, somos apresentados, em sala de aula ou fora dela a uma sociedade que transforma os sujeitos em objeto cada vez com maior eficiência, dividindo-os em classes inferiores e superiores, e por este motivo consideramos importante para o processo formativo um conhecimento sobre as esferas desta realidade social.

4.1.2 A crítica à rebelião das massas.

Ortega y Gasset é um filósofo espanhol que tem como objetos de estudo principais a estética e cultura de massas. Sua perspectiva sobre a sociedade de massas é, em geral, bem

negativa, assim como a dos demais teóricos aqui analisados. Dificilmente podemos concluir que a formatação de nossa sociedade atual, da educação, das artes, dos meios midiáticos em geral pode ser positiva para aqueles que se preocupam com a autonomia e a superação do homem na esfera econômica, ideológica, política e levando-se em considerações elementos humanos de sua formação. Destes elementos humanos, destaca-se principalmente a formação cultural dos sujeitos além de uma cultura de massas.

Diferente do primeiro e terceiro eixo, este autor parte do liberalismo para organizar o pensamento sobre o mundo, para afirmar sua rebelião das massas. A partir deste posicionamento atual, iremos contrapor seu discurso a partir dos outros autores analisados, que compartilham do paradigma marxista, visando realizar uma crítica à rebelião das massas, o livro central aqui analisado e homônimo ao conceito central do filósofo espanhol. Não descartamos, entretanto, retirando os elementos supracitados, a observação pertinente sobre as características de tal organização social e mais, a múltipla perspectiva sobre a sociedade de massas se faz não apenas diferentes autores, mas também nas diferentes concepções.

A massa é quando o sujeito perde-se na multidão, onde não há quase nenhum processo de singularidade em sua construção social – do processo de transformação do singular em social. Segundo Ortega y Gasset, podemos afirmar que “a massa faz sucumbir tudo o que é diferente, egrégio, individual, qualificado e especial. Quem não for como todo mundo, quem não pensar como todo mundo correrá o risco de ser eliminado” (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 48). A massa é a morte dos sujeitos e o surgimento da mediocridade. Por massa, não podemos entender como uma classe social, mas um modo de ser homem que se dá em todas as classes sociais, que por isso representa nosso tempo (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 178).

Se para Adorno e Horkheimer (2002), as massas são “servos de um rei”, Ortega y Gasset aponta um movimento totalmente diferente, inclusive na superação dessa sociedade de massas. Sua afirmação é baseada no pensamento liberal, de livre comércio, de liberdade dos indivíduos acima de tudo, em uma sociedade extremamente controlada, além disto, defende uma aristocracia no comando da sociedade, pois segundo o mesmo, o mundo está em meio ao caos e descontrole graças ao comando das massas e a inexistência de uma elite cultural e política que venha dominar esta situação.

Uma das marcas do momento histórico em que vivemos é o grande desenvolvimento do processo de massificação, o que para Ortega y Gasset (p. 58, 2002 a) seria traduzido como o advento das massas ao pleno poderio social. Massa esta que não tem a capacidade de gerir a sociedade, pois não é capaz de gerir nem a si mesma. Este fato é chamado pelo autor de

rebelião das massas, movimento que atinge a sociedade não apenas na esfera política, mas também na moral, econômica, um mando sobre a vida cultural da sociedade. Neste momento do texto, iremos concordar com o filósofo espanhol quando ele configura a sociedade de massas como cidades cheias, com muitos espaços de uso e com indivíduos ansiosos para usá-los, sem reconhecer os elementos culturais presentes naquele momento, mas iremos discordar com relação ao sentido histórico que deve tomar esta massa ou posição política que assume agora. Não está a massa fadada à ignorância histórica ou mesmo ao poder: apontamos como um instrumento de consumo e poder político de uma elite econômica e política que existe.

O grande aglomerado de habitantes, segundo Ortega y Gasset, sempre existiu, mas antigamente isolados em seus bairros, vilas, comunidades, agora que graças aos elementos culturais, este se encontra como uma multidão sem face, ou como um grande coro, sem protagonistas (ORTEGA y GASSET, 2002, p.60).

Em sua composição da sociedade, divide-a em duas: as massas, como um conjunto de pessoas não especialmente qualificadas, formada pelo homem médio, aquele homem de qualidades comuns, o “monstrengo social”, que não se diferencia do outro, um tipo genérico. Assim como em Adorno (2002) e Guattari (1990), esta massificação se dá pela coincidência de desejos, no homem massa, não existe angustia por ser parecido com os demais, mas um sentimento de bem estar ao sentir-se idêntico aos demais.

A minoria, para o filósofo espanhol, é formada por um grupo que defende uma ideia que exclui as massas, a ideia geral. Mesmo dentro dessa divisão de classe, há dentro dessa divisão cultural, indivíduos dotados de intelectualidade e autonomia dentro das massas e das minorias excelentes, que não é a mesma definição de minorias que utilizamos para utilizar a organização de parcelas da população negra, indígena, de mulheres ou outras minorias, mas sim uma pequena parte da população detentora de conhecimento e elementos culturais. Nesta divisão em duas classes, as massas agora ocupam espaços que antes não eram seus, como a arte (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 66). O “mal” está nas massas assumirem o papel que antes cabia apenas às minorias. Segundo o autor, as movimentações políticas nos últimos tempos não pode ser nada além do que o império político das massas.

Nesse assumir o poder, as massas definem o poder da hiperdemocracia, na qual a massa atua diretamente sem lei, por meio de pressões materiais, impondo suas aspirações e seus gostos, não vivemos mais a democracia liberal, na qual as massas delegavam pessoas para dirigirem suas questões políticas, agora ela mesma rege suas funções. Hoje em dia, segundo Ortega Y Gasset (2002), a massa tomou para si os elementos aristocráticos, as festas

mais concorridas não ocorrem mais nos salões da burguesia e sim para muitas pessoas, quanto mais, melhor.

Pode-se citar a vida e liderança de políticos de pensamento comum, cada vez mais identificados com o povo, mas visando cada vez mais imposição material sobre os demais, entretanto, estes políticos ligados às massas representam os interesses da elite. Esta hiperdemocracia acontece em todas as ordens, inclusive na intelectual.

O homem massa, ao ler, lê para impor sua verdade já estabelecida, “como diz na América do Norte, ser diferente é ser indecente” (ORTEGA y GASSET, p.68, 2002 a), a massa atropela tudo que é diferente, individual, seletivo. Assim, as massas suplantaram as minorias em suas múltiplas versões, os artistas se tornaram massa e dominaram não apenas as artes, mas as técnicas jurídicas e sociais (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 73) e utilizam destas técnicas para reproduzir seu elemento de massificação, repetição do mesmo, da significação de suas opiniões, sempre violentas e pautadas no seu senso comum, que advém da sua cultura.

Assim como aponta Adorno (2002), Ortega Y Gasset afirma que a época das massas é uma época colossal, de grandes prédios, construções cada vez maiores e de grandes feitos, mas este gigantismo demonstra uma pequenez de homens controlados, de repetições igualmente enormes. Torna-se necessário compreender a situação do homem massa para poder compreender o mundo em que vivemos atualmente. A soberania do indivíduo não qualificado, que passou de um ideal político (todos somos iguais) para um estado constitutivo psicológico do homem médio.

Este homem médio, soberano, não é dócil, ele é senhor de suas vontades, afirma Ortega y Gasset (2002, p.75). Mas pode-se afirmar que suas vontades, apesar de uma máscara de soberanas, são na verdade consumistas e imediatistas, totalmente voltadas para o desenvolvimento de uma estrutura de acumulação de capital, para uma elite, que no texto do filósofo se comporta como uma classe derrotada pelo movimento histórico. São estes elementos de formação dos professores, educandos e da sociedade em geral que tenta mascarar o pensamento liberal em sua ideologia. Pois ideologia não passa de um mascaramento da realidade, não importando se é de esquerda, direita ou central.

Apesar da “destruição da alta cultura” o império das massas representa uma elevação do nível de vida, hoje, ela anda sobre o que antes pisava. Graças ao processo de globalização, o homem moderno, assim como suas ideias, supera seu espaço geográfico a partir das tecnologias midiáticas, das viagens, do comércio, etc. Há um aumento no horizonte de cada vida, esta expansão do mundo representa uma expansão da gama de ações do homem

moderno, dentro de uma possibilidade limitada pela elasticidade de suas crenças ideológicas, o homem pode tudo, menos conhecer a si mesmo enquanto sujeitos.

Os jovens geralmente não compreendem o que é um movimento ideológico, pois seu mundo é perfeito e acabado, os computadores e as máquinas em geral corroboraram para a construção de um modo de vida que aponta como verdadeiro o fim da história, a vitória total do capitalismo sobre as possibilidades de mudança que sonhava a juventude de outrora, até mesmo a imaginação está morta com o império das massas, ou melhor, dos massificados. Seria ingenuidade pensar que esta massificação ocorreu não por uma intenção política e dos desdobramentos históricos, mas pelo acaso.

Talvez, esta afirmação faça parte das considerações de Ortega y Gasset (2002, p. 82), que cada geração sente diminuir o nível da próxima, como os antigos utopistas, que olham nesta geração uma incapacidade de mudança ou uma movimentação massificada de mudança, rebeldia, transformação. Em sua subjetividade rebelde, o homem massa é incapaz de se sentir decadente, porque a decadência é uma questão de comparação. Uma vida que não se compara a outra não pode se considerar decaída, por isso o homem massa é uma sensação única na história conhecida (ORTEGA y GASSET, 2002 p. 89), uma época que faz de tábula rasa todo classicismo, uma época que se considera maior que as outras e é inferior a si mesma. O que o filósofo chama de “cultura moderna” é como uma seta que erra sempre o alvo, a crença de que caminhamos por uma estrada que todos já conhecem, este caminho que se comporta como uma prisão, que elástica, se alarga sem nos libertar.

Assim como os romanos pensavam que eram eternos, assim pensa a sociedade de massas, que a história está no fim (ORTEGA y GASSET, 2002 p. 86). Pode-se afirmar que uma das perspectivas da ideologia capitalista parte da negação da continuação da história, que a era do capital é a última volta do parafuso, razão contrária a da afirmação marxista, para esta, ainda existem outros caminhos à serem trilhados pela história enquanto movimento. A sociedade de massas vê a história como a política ou a cultura apenas, mas a história é muito mais do que isto, é o movimento e conflito de classes.

Aqui se pode analisar no texto de Ortega y Gasset a defesa da ideologia liberalista para organização do mundo. Parte-se de uma liberdade aparente a partir da menor imposição do Estado sobre as ações individuais, especialmente do mercado. Para disfarçar – porque a ideologia pode ser afirmada enquanto um disfarce da “realidade” – que o Estado e as instituições sociais burguesas se comportam como uma forma de impor as vontades e a

intenção de dominação e expansão do mercado do capitalismo, o liberalismo prega uma defesa da liberdade, quando de fato permite a melhor exploração do homem pelo homem.

Para Karl Marx, a regulação do salário é realizada pelo Estado, comprimindo-o dentro da jornada de trabalho prolongada e na intenção de manter o trabalhador num grau de dependência do trabalho, sendo esse também um momento importante da acumulação primitiva de capital (MARX, 1985, p. 277) e de sua manutenção em pleno século XXI, da exploração do trabalhador e de trabalho escravo ainda presente. Lênin vai além ao afirmar que o Estado burguês é uma ditadura da burguesia e a ditadura do proletariado é apenas um confronto de forças equivalentes (GRUPPI, 1980, p. 66). Dessa forma, nossa liberdade aparente é velada por um controle, por uma dominação exercida pelo Estado e pelos outros aparelhos ideológicos.

Já Ortega y Gasset afirma que, a vida do homem moderno é repleta de possibilidades, magnífica, exuberante, superior à todas historicamente, e por ser maior, transbordou os limites dados pela tradição, não podendo orientar-se pelo passado, tendo que inventar seu próprio destino. Toda vida coletiva é formada por possibilidades, apresentadas pelo homem que é dominante naquele momento histórico, e no período atual, quem domina é o homem massa (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 104). O que se pode afirmar é que as possibilidades infinitas da liberdade atual partem de uma liberdade plástica, liberdade para consumir, livre para ser massificado, livre para pular carnavais e para ser exploradas nas mais variadas formas no processo de organização do trabalho capitalista.

O objetivo das instituições nas sociedades de massa é a criação e reprodução do que Adorno e Horkheimer (2002) chamam de homem genérico e que Ortega y Gasset chama de homem-massa. Segundo este autor, o homem massificado é um ser provido de poder, mas desprovido de espírito, ou seja, tem grande capacidade de transformar a natureza, mas está cada vez mais alienado de sua própria existência.

É um homem de vida material fácil, mas não em todos os aspectos e em todas as geografias, porque fora da Europa, ponto de análise do Ortega y Gasset (2002, p. 112), porque não se pode confundir grande desenvolvimento tecnológico com a amplitude de uma vida fácil que atinge à todas as formas de existência social. Podemos dizer, ao invés disto, que o homem-massa possui acesso a tecnologias que permitem sua alienação, dentro de sua possibilidade material e cabe ao capitalismo permitir grande ampliação do acesso à estes bens, mesmo que eles não representem melhores condições de vida. Isso significa que um indivíduo pode ter um aparelho televisivo ou um celular de última geração, mas que pode ter outras

instâncias da vida dificultadas, como segurança, saúde ou educação. A imposição é pelo consumo, pelo enriquecimento do burguês, não por uma vida com os direitos básicos garantidos, como saúde, educação, moradia, dentre outros.

Na questão civil e moral, a partir da metade do século XIX, o homem médio não vê mais barreiras em suas ações. Todos os homens são legalmente e culturalmente iguais, um homem sem obrigações, ao contrário dos vulgos de outras épocas, que a vida havia mais significado, antes de tudo, limitação, obrigação, dependência, numa palavra, pressão (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 116).

Ou seja, quando a tradição se enfraquece, o homem se vê sem limites de ações, sem raízes, como se voltássemos aos textos iniciais de Crime e Castigo de Dostoiévski: sem a presença de Deus, não há pecado. Sem uma limitação para o seu crédito, com força de trabalho para ser explorada e transformada em bens para enfeitar sua casa vazia de sentidos, o homem massa não comete pecados políticos ou existenciais pelo único fato de que eles não existem. Cabe salientar duas coisas: primeiro, que a massa não atinge a totalidade da população humana, existem aqueles que podem ser considerados ascetas, porque vivem em constante treinamento, sendo ativo e não apenas reativos. E segundo que, pela ausência de apontamentos do autor, cremos que a massa não é o rei, mas sim o servo, não o rebelde, mas o prisioneiro.

Uma última característica destacada do homem massa é que no diagrama psicológico existem dois traços principais: a livre expansão de seus desejos vitais e a radical ingratidão á tudo que tornou possível a facilidade de sua existência. Este homem não crê em ninguém superior a ele, não reconhece que a organização social e material é feita por ele mesmo, de uma forma ou de outra (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 119). Na verdade, o homem massa tem um resquício de ingratidão e desejo transformador, tal qual Bernard Marx no romance Admirável Mundo Novo de Huxley, unicamente porque sua "programação" é falha em alguns momentos, porque percebe que o encanto causado pelo cinema, que busca imitar o real, na verdade disfarça uma exploração e alienação. Dessa forma, a partir da visão liberal do filósofo espanhol, observamos uma brecha para a imagem ideológica: somos todos explorados.

A vida para o homem massa é, como para todo homem, um debate com o mundo que o cerca. Logo, o mundo em que vive é massificado, para este homem moderno, nada é perigoso e ninguém é de ninguém, a vida para ele é estar condicionado a limitações materiais e a poderes sociais superiores, visando sempre ascender tanto num aspecto quanto no outro (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 122). Logo, a sociedade de massas não é apenas uma questão

de consumo, mas também de vontade de consumir, limitada pelas condições materiais – e recentemente pela expansão do mesmo pelo acesso da classe média baixa ao crédito – ocorrendo em todos os aspectos da sociedade capitalista, especialmente nas frentes de expansão do capital, como é a cidade de Porto Velho.

O mundo organizado pelo século XIX produziu automaticamente – porque não dizer maquinalmente – um homem novo, introduziu nele formidáveis apetites e poderosos meios de todas as ordens para satisfazê-las, meios econômicos, política, intelectual, moral, corporais, civis, técnicos, este homem, dotado de todos estes poderes foi abandonado pelo século XIX, fechando-se em si mesmo, gerando uma massa que basta para si só, ou seja, indócil (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 127 -128).

Nesta afirmação, podemos destacar alguns elementos: o teórico espanhol acerta ao afirmar que o que produziu o homem massa foi o grande processo de industrialização do século XIX, porque a partir do paradigma marxista, podemos afirmar que a forma pelo qual o homem se organiza para produzir sua vida material, será uma base para sua vida ideológica, dessa forma, a produção em série de produtos pela industrialização gerou uma produção em série de proletários e de consumidores, sendo um dos fatores que desencadeou a massa. Estes apetites que ele afirma e os meios de satisfação dos mesmos é uma posição da classe dominante, não das próprias massas ou do “desenrolar da história”.

Já Adorno e Horkheimer, acreditam que por detrás do aparente caos social – ou melhor, da rebelião das massas –, fato causado pela “perda de apoio na religião objetiva, a dissolução dos últimos resíduos pré-capitalistas, a diferenciação técnica e social e a extrema especialização” (ADORNO & HORKHEIMER, 2002, p. 07) . Esta afirmação é todos os dias, pela vida cotidiana desmentida pelos fatos. Ainda mais “a cultura contemporânea a tudo confere um ar de semelhança”, sistemas, harmonias levam à vida a um sistema de massificação bem delimitado. A rebelião das massas é na verdade uma morte do ideal aristocrático, em que uma elite deve comandar muito mais preocupada com o poder das elites do que com a morte do homem massificado está o livro “A Rebelião das Massas”. O capitalismo avançado engole até mesmo os ideais aristocráticos, massificando as elites, é um monstro que devora a si mesmo.

Para Ortega y Gasset, o que é a rebelião das massas, como funciona e quais suas características? A rebeldia das massas consiste no fechamento do homem massa sobre si mesmo, um hermetismo de todas as naturezas, especialmente intelectual. Este homem sente-se perfeito e busca nos outros a confirmação de sua vaidade, mas nem mesmo assim consegue

se sentir completo, incapaz de olhar para os outros, sair de si mesmo, para ele isso é impossível (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 131).

Não consegue se sentir completo porque é alienado de sua natureza social, porque seu trabalho é alienado pela especialização e tende a satisfazer sua incapacidade no julgamento dos outros, baseado no quanto ele pode consumir, quanto ele pode se parecer com os demais, quanto ele pode ganhar batendo em uma bola de couro, como fazem os jogadores de futebol. Seus atos, de uma capacidade intelectual inferior ou nula, são medidos pela sua remuneração e quanto consegue consumir. Quem consome mais é quem tem os melhores lugares no campo social e até mesmo os melhores parceiros de reprodução. A teoria da prostituição da família (MARX & ENGELS, 1998, p. 55) pelos ideais burgueses é cada vez mais válida e validada pelas telenovelas brasileiras.

O homem massa não é um tolo, ele tem mais capacidade intelectual que os homens de outras épocas. Mas esta capacidade não lhe serve para nada além de fechar-se ainda mais em suas convicções, pior ainda, com esta imagem do espelho, tenta impor sua verdade, sua fala não refletida, mostrando sua mediocridade – de ser homem médio – à todos, neste sentido, se julga diferente, não vulgar, somente por crer ingenuamente que sua opinião foi propagada (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 132).

Neste ponto, temos que corroborar com a ideia do pensador ao mesmo tempo em que concordamos com Adorno e Horkheimer (2002), basta olhar para os aspectos do cotidiano para perceber que a opinião das massas, mesmo que baseada em senso comum ou em ideias propagadas pela mídia toma uma força enorme dentro das redes sociais e dos vídeo-blogs – conhecidos como *vlogs* – onde indivíduos embebidos no senso comum propagam sua fala de ódio a uns e amor a outros, estamos na ditadura da mediocridade na mídia aberta, onde tudo é considerado arte: afinal, o que nos pode surpreender quando, nos idos anos 2000, a crítica especializada norte americana afirmou que um símio foi capaz de fazer arte? Esta opinião foi aceita pela grande massa na época, veiculada por revistas impressas de grande divulgação nacional e programas domingueiros.

O homem médio de outras épocas não se julgava capaz de expor ideias sobre política ou literatura, ele delegava a uma elite especializada tal ato. Hoje em dia pode-se perceber com uma pesquisa rápida um grande número de sítios na rede mundial de opiniões “especializadas” sobre política e literatura. Mas estas ideias do homem comum não são um avanço, muito menos uma cultura no sentido individual, mas uma reprodução dos desejos da massa. Primeiro porque estão dentro de um arcabouço de ideias legitimados pela sociedade,

quem afirma tão fortemente está, de certa forma aceitando as regras do jogo. Não pode ser considerado cultura – no sentido de alta cultura, deixando claro – porque não há teorias, referências, não existe finalidade estética.

O que é imposto neste sem número de sítios virtuais é a opinião de quem fala sua mediocridade. O homem moderno não ouve, ele perdeu a audição (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 134-135) ou ele é incapaz de realizar o mínimo de alteridade (GUATTARI, 1990, p.08). Quando esta forma de cultura não existe, temos para o filósofo espanhol a barbárie, o que para Adorno e Horkheimer é o supercontrole da sociedade sobre os indivíduos a partir de uma cultura industrializada, é o holocausto, os nacionalismos assassinos (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 17), controle este estabelecido pelo culto à matéria e racionalidade, quando a razão iluminista não libertou o homem, mas o jogou às feras das máquinas na sociedade industrial.

Partimos da opinião política que o capitalismo também se comporta como a grande imposição de opiniões, a que venceu o jogo histórico no século XIX e XX. Não pode-se deixar de considerar o acúmulo indiscriminado em detrimento de toda forma de ecologia – Social, Psicológica e dos Recursos Biológicos (GUATTARI, 1990) – uma forma de imposição de uma vontade igualmente infantil, como deveria agir um homem médio. O pensamento impositivo do homem massa não surge da ideologia capitalista, pois está presente em nas outras formas de dominação de grandes grupos, mas tem seu pleno desenvolvimento neste sistema.

Dessa forma, ainda dissecando o homem massa, podemos afirmar que o mesmo tem ideias dentro de si, mas é incapaz de idear. Ele é capaz de tomar ideias consideradas novas, mas dentro do mesmo jogo social, como se utilizasse da “bricoleur” Lévi-Straussiana (conceito debatido em O Pensamento Selvagem, 1989), usando instrumentos que estão ao seu alcance, reinventando ordens para o mesmo sentido social, recriando sua cultura a partir dos mesmos elementos. Quase nada, em geral, foge do sistema pré-definido, até mesmo os elementos mais refinados, como a arte de vanguarda pós-modernista que, ao ser totalmente isolada de sentido, afirma que não há mais sentido para a resistência e o indivíduo se perde no nada de sua construção alienada.

O homem massa odeia tudo aquilo que não é massa e rejeita toda forma de convivência e debate em troca de uma ação direta – porque refletir se posso ir às ruas sem ao menos saber o motivo ou quais os conceitos-caminhos da revolução? O importante é ir às ruas. A ação deste homem massa é marcada pela violência, pela força e imposição Pode-se

destacar a sociedade moderna como “um tempo de espalhamento humano, pululação de mínimos grupos separados e hostis” (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 140). O filósofo espanhol (2002) faz uma crítica violenta ao que é chamado de ação direta, e aparentemente igual crítica foi feita neste parágrafo do texto, mas é preciso diferenciar tomadas de decisão.

Para o filósofo espanhol, a ação direta é fruto de uma ação não pensada e o homem massa age violentamente porque não reflete sobre seus atos (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 138). Afirmamos que esta forma de homem histórico age violentamente na manutenção do poder instaurado em suas sentenças categóricas ou age movido por uma ideia de rebeldia não idealizada, ele pensa no agora, não historicamente. Mas a ação direta, quando movida por um momento estético – de conhecimento de sua existência política e pessoal – e politico-histórica – de conhecimento de sua condição política no contexto social – pode ser um dos fatores elementares da transformação social. Utilizar amplamente um teórico não significa concordar plenamente com suas afirmações, mas dialogar com o mesmo.

O motivo pelo qual Ortega y Gasset é um elemento de discordância neste trabalho não faz referência à sua apresentação da sociedade de massas, mas sim da origem deste elemento histórico para o mesmo e a defesa incondicional de uma elite liberal que deve tomar as rédeas da situação – reafirmamos, as rédeas nunca foram perdidas pelo capital. Uma das soluções do autor para a rebelião das massas é a democracia liberal, como a mais alta vontade de convivência, contar com o próximo, é o princípio da ação indireta, forma de governo que, apesar de onipotente, se limita em seus espaços, permitindo a participação de todos que não tem o mesmo poder que ele (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 140).

E continua, afirmando que é o mais nobre grito que soou no planeta, o direito que a maioria outorga as minorias, lembrando que as minorias são as elites, que por sua vez proclama viver com um inimigo débil. Este inimigo débil seria o homem massa? A afirmativa convém ser verdadeira. O homem médio pode até ser debilitado de suas capacidades, mas pela própria imposição do capitalismo.

A teoria marxista analisa o homem pela forma como se organiza na produção dos bens materiais, em outras palavras “O que eles são coincide com sua produção, tanto com o que eles produzem, quanto como eles produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX & ENGELS, 2007, p. 42), dessa forma, não cabe à uma metafísica criar as condições de vida materiais dos indivíduos, mas sim as condições físicas, materiais. Logo, o “ente” criador do homem massa não pode ser ninguém menos que as próprias instituições sociais dominadas pelos elementos ideológicos, culturais e

políticos da classe dominante, no caso atual, capitalista. O homem está debilitado de suas capacidades revolucionárias – todas as formas de revolução – pela alienação capitalista: o mesmo vale para o professor e para as demais profissões que podem transformar subjetividades (GUATTARI, 1990, p. 150).

Na leitura de “Rebelião das Massas” percebe-se que Ortega y Gasset analisa a situação europeia de massificação, o que não diminui sua capacidade teórica de migrar para outros continentes, mas aponta uma necessidade de adaptação, que este trabalho se propõe em partes a fazer. Segundo o autor, a história europeia se encontra sobre o domínio do homem vulgar, que resolveu governar o mundo (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 165). A estrutura psicológica deste homem massa parte de três elementos principais: (1) uma impressão que a vida é fácil, abastada, encontrando em si uma situação de triunfo, o que discordam Adorno e Horkheimer (2002), para os mesmos o homem moderno encontra-se despojado de sua realização completa até mesmo em sua sexualidade, sempre incentivada e ao mesmo tempo castrada pelos canais midiáticos. Podemos adicionar sobre este primeiro ponto que o homem massa se encontra realizado geralmente no consumo de bens materiais (como carros e cirurgias plásticas) ou imateriais (como participar de um grupo seletivo ou a aparente beleza que a cirurgia proporciona), sendo que os espaços para realização completa se encontram diminuídos nas esferas sociais de existência.

Nesta última afirmação, o filósofo aponta que a segunda característica do homem moderno (2) passa pelo fechamento em si mesmo que ele tem, tentando exercer domínio sobre tudo, como se somente ele e seus iguais (aproximados) existissem no mundo, característica do nazista e ao mesmo tempo do artista oligárquico moderno e por fim, (3) o homem massa intervém em tudo expondo sua opinião vulgar, sem considerações, contemplações, etc. (Ortega y Gasset, 2002, p. 165-166).

O rebelde das massas age como um garoto mimado, herdeiro das vantagens da civilização que se comporta como um herdeiro verdadeiro, destruindo aquilo que lhe foi dado. Ao contrário do que pensa, afirma Ortega y Gasset, o homem moderno não é mais elevado somente por ter uma civilização mais desenvolvida, pelo contrário. Toda sua força política se desfaz no ar por falta de uso, pois “um mundo abundoso de possibilidades produz automaticamente graves deformações e viciosos tipos de existência humana” (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 168). Mais uma vez, devemos concordar e discordar do autor. Um tipo de homem que tem acesso ao grande número de tecnologias e opções de existência – dentro de um padrão permitido – pode se encher de suas capacidades e verdades, mas este não é um

fenômeno inerente somente ao momento histórico, mas um conjunto de forças sociais interligados, às intenções do capitalismo enquanto ideologia dominante.

Este garoto mimado, o homem comum, tem algumas características da aristocracia de antes: ocupa a vida com jogos, cuidando do corpo, falta de romantismo com relação à mulher, divertir-se com o intelectual, mas não estimá-lo, viver a vida sobre o recurso da discussão (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 169). Utilizando de exemplos do cotidiano, podemos apresentar a grande divulgação dos campeonatos de futebol, assim como sua propagação nas classes médias pelo acesso aos canais fechados de televisão, o cuidado com o corpo incentivado pelos modelos televisivos, impondo um padrão de beleza, a falta de romantismo com a mulher, presente não apenas nas tramas novelísticas, mas nas letras musicais de sucesso, os intelectuais-artistas que douram os teatros e cinemas, mas nunca refletidos pela massa e as discussões infinitas nas redes sociais. Exemplos estes ao alcance das mãos de qualquer indivíduo que vive na modernidade e que são apenas uma pequena amostra da veracidade das afirmações de Ortega y Gasset na nossa modernidade.

Este mesmo homem massa vive em um mundo que não compreende seus processos e o toma como natural, pois o destino é inexorável e o mundo está todo pronto. O capitalismo impõe sua verdade a partir de sua ideologia, não mostrando a realidade de suas imposições. O homem moderno é considerado liberal de forma inevitável, porque o destino o é. Ele crê em uma aparente liberdade. Esta é a vitória da retórica, o homem massa é o filho bem comportado da civilização moderna, ou seja, ele é filho de sua sociedade, não apenas criadora da mesma.

O século XIX nasce da cópula entre o capitalismo e a ciência experimental, que por sua vez é o criador do homem massa (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 177). É a burguesia que exerce poder social sobre a época atual, que impõe seu espírito. Dessa forma, a técnica é considerada a forma superior e o técnico o ser superior. O trabalhador de uma forma de produção é logo transformado em massa pela restrição ou especialização de seu trabalho, de seu campo intelectual, perdendo contato com as demais áreas de sua ciência. De certa forma, ele é imposto ao recorte da produção do fordismo, é alienado. O mesmo ocorre com o professor que, em sua formação, geralmente conhece apenas um elemento, sua ciência, seus métodos, seu recorte e em sua prática, é obrigado a se submeter a instituições sociais Estatais.

A especialidade desaloja o homem de uma cultura completa. O homem especialista conhece apenas uma pequena porção da cultura e da ciência. Assim, pode-se afirmar que “a ciência moderna, raiz e símbolo da civilização atual, deu guarida dentro de si ao homem

intelectualmente médio e lhe permite operar com bom êxito” (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 182), a partir da mecanização, tratando os métodos como uma máquina, encerrando-se em um campo da ciência e esquecendo os demais. O especialista não é nem um sábio, nem um ignorante.

A especialização na educação pode ser perigosa ao passo que cria técnicos em educação, não educadores. O técnico é um simples reproduzidor dos métodos, ele não reflete sobre a totalidade de sua cultura profissional unicamente pelo fato de desconhecê-la. Uma formação completa, quer seja nas ciências sociais ou em qualquer outra licenciatura, passa pelo conhecimento total de suas limitações e de sua ciência. Não basta apenas conhecer os conteúdos, mas ter uma posição frente aos caminhos da sociedade e do grupo científico. Dai que surge a necessidade de um professor pesquisador.

O especialista age como um ignorante naquilo que não domina, ao especializar o homem, a civilização fechou-se em si e tornou-o satisfeito com isto, se comportando como homem massa em todas as esferas de sua vida. Esta regra se estende aos médicos e professores (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 184). A especialização não representa a evolução científica, pois ela precisa de tempo para se reinventar, além de uma visão não focada. Mas a ciência nas sociedades modernas está cada vez mais sujeita as imposições do tempo, tudo tem que ser produzido em menor tempo e com maior quantidade, sujeitos estamos aos modelos de produção do século XX enquanto professores e pesquisadores.

A massa é o que não atua por si mesmo, veio ao mundo para ser dirigida, necessita referir sua vida as instancias superiores, constituídas por minorias, assim poderíamos resumir a característica política das massas no texto de Ortega y Gasset (2002 a). A rebelião das massas ocorre quando as mesmas desejam tomar conta de seu próprio destino. A burguesia, como classe dominante, que possui um talento prático, soube organizar e disciplinar tal esforço das massas. O Estado nobre era fraco, e o comércio e a técnica de guerra exportada acabaram com o mesmo, tirou-o da mão da nobreza. O poder passou então à burguesia, que fortaleceu seu Estado e acabou com as revoluções contrárias (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 191), desde 1848 não há verdadeiras revoluções na Europa.

O “homem massa” garante a vida do Estado como máquina, pois o vê como poder anônimo, como coisa sua, por isso ao menor perigo, requer que o Estado assuma as rédeas da situação. Segundo o autor, como bom liberal que é, este é o maior perigo da vida, a “estatificação” da vida, o intervencionismo do Estado. Em último grau, a elevação do poder do Estado levaria ao controle e diminuição da vida, por consequência sua militarização,

segundo o autor, através do Estado, as massas atuam sobre si mesmas (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 195).

Ortega y Gasset faz uma denúncia ao Estado burguês revolucionário e prega seu afastamento das instâncias da vida, pois compartilha da corrente ideológica liberal. O Estado é uma forma de dominação burguesa, é seu comitê avançado de negócios e sua ausência, para que normalmente as grandes organizações possam assumir as responsabilidades que antes cabiam ao Estado, devem gerar um cenário ainda mais propício ao desenvolvimento do capital, que em consequência deteriorará ainda mais a existência humana nas mais variadas ecologias.

O aumento do Estado burguês leva à militarização e a massificação, que são duas formas de diminuição da vida, mas nesta forma de Estado, as massas não atuam sobre si mesmas, mas são dirigidas por uma elite econômica que por consequência, domina a política. O liberal atribui ao aumento da polícia francesa no século XIX ao obreiro industrial, mas a violência aumenta devido à desigualdade social ampliada na sociedade capitalista, que assume o corpo social e comanda seus movimentos.

Para finalizar este recorte do trabalho, afirmamos que Ortega y Gasset defende que o mundo deve ser gerido por uma minoria, que forneceria as massas uma espécie de liderança para que assim, uma espécie de liberdade possa ser exercida. A “liderança” das massas sobre o mundo seria a grande responsável pelos caminhos que estão sendo trilhados pela sociedade moderna. Mesmo que a condição de massa seja uma condição sobre todas as classes, o autor não aponta quem foi que gerou as massas de fato, pincela a orientação do capitalismo como classe dirigente, mas não afirma historicamente.

Podemos afirmar que os séculos XIX e XX geraram as massas e a burguesia enquanto dominante dos aparelhos de reprodução culturais é a responsável pela formação de uma massa obediente e consumidora, amplamente controlada e rebelde apenas dentro de padrões esperados. Os ensaios do filósofo espanhol aqui analisado apontam as características da sociedade de massas, mas não delimitam claramente suas origens, sua história. Pois para o mesmo, a história é feita de momentos, não como resultado de um conflito de classes. Mas, o texto serviu à compreensão do objeto de análise desta seção como um contraponto político e uma excelente descrição de características da sociedade moderna e do homem médio. Mas, a teoria não é sacra e está disposta nos trabalhos para ser expandida em seus limites.

4.1.3 As Subjetividades sem territórios.

A primeira ação deste terceiro recorte desta seção deve se preocupar em responder por qual motivo escolhemos utilizar Félix Guattari neste trabalho. Primeiro, porque o autor enfrenta a sociedade moderna a partir do paradigma dos territórios existenciais, sem abandonar o pensamento marxista como fundamento para suas afirmações, como é representado neste pensamento “a solidariedade internacional é hoje assumida apela apenas por associações humanitárias, ao passo que houve um tempo em que ela concernia em primeiro lugar aos sindicatos e partidos de esquerda” (GUATTARI, 1990, p. 26).

Mesmo com as vicissitudes e o controle velado da sociedade de massas, discurso marxista pode ter se desvalorizado, mas não o texto de Marx, que conserva grande valor literário. Frente a este mundo, devemos repensar a teoria e sua contextualização com a vida dos educandos, pois em nosso momento histórico, tudo objetiva esmagar sob uma camada de silêncio as lutas de classe, sendo o maior exemplo deste processo o proletariado, que surge como um grande corpo de desempregados, marginalizados, imigrados.

Neste momento é que entra no cenário social o que Forrester (1997, p.18) chama de “violência da calma”, a anestesia da “alma” dos trabalhadores, que permite que os momentos de fúria sejam esquecidos ou projetados em outra coisa nunca a causa da primeira vergonha. Na junção do pensamento existencial com o pensamento marxista de Guattari, podemos afirmar que a intenção do capitalismo é criar esta violência da calma, impedindo que as massas transformem a realidade social – e só poderão fazê-lo ao deixarem de ser massa. A escola surge como uma ferramenta de manutenção desta inatividade, junto com a propaganda, a arte e demais instituições ideológicas dentro da sociedade de massas.

Como segunda justificativa para o uso deste autor na seção, afirmamos porque o mesmo faz uma defesa das três ecologias da existência humana, a do meio ambiente, das relações sociais e da subjetividade humana, o que pode ser visto como a grande ameaça e forma de dominação da sociedade de massas dentro da nossa compreensão. Cabe salientar, como fator que levou à escolha deste autor para compor o quadro teórico desta seção, que Adorno, Horkheimer, Guattari e Ortega y Gasset escolheram o ensaio como forma de apresentação de suas reflexões inicialmente, o que gerou teorias refletidas em trabalhos acadêmicos. Método este que, obviamente, influencia em nossa forma de escrita e comunicação.

Na leitura deste autor, nossa obra central será “As Três Ecologias” (1990), neste livro, a autor manifesta sua indignação perante um mundo que se deteriora lentamente graças ao

caminhar da história e da cultura dentro de uma sociedade cada vez mais capitalista, tanto no aspecto econômico quanto no das subjetividades. Segundo o mesmo “Os modos de vida humanos individuais e coletivos evoluem no sentido de uma progressiva deterioração” (GUATTARI, 1990, p. 07-08) pela diminuição das redes de parentesco, a vida doméstica gangrenada pelo consumo e pela mídia, a vida familiar ossificada por uma espécie de padronização dos comportamentos, as relações de vizinhança reduzidas a uma pobre expressão, assim como Adorno e Horkheimer (2002), a massificação dos indivíduos pode ser vista em exemplos de nosso cotidiano expostos na construção dos valores familiares e de trabalho, por exemplo, a inversão de valores na relação professor aluno, onde os alunos possuem mais poder simbólico que o docente para resolver algumas questões que são inerentes a sala de aula e que poderiam ser resolvidas na sala de aula em si.

As esferas do mundo – social, vegetal, animal, cósmico – estão em um movimento geral de implosão e infantilização regressiva ao passo que estes aspectos se deterioram. Não há nenhuma forma de alteridade, o que seria o objeto central da antropologia, a visão a partir da cultura do outro, o turismo é uma viagem sem sair do lugar, que vende sempre a mesma forma de natureza.

Graças à evolução das forças produtivas, teremos cada vez mais tempo para a atividade humana potencial, mas não com a finalidade da evolução do modo de vida, da cultura, da humanidade, mas para o desenvolvimento do desemprego, da marginalidade opressiva, da solidão, da ociosidade, angústia. Na mesma moeda, a natureza não pode ser separada da cultura, a terra está poluída assim como as televisões estão saturadas de imagens degeneradas, nesta imagem, os desempregados são os peixes mortos dos mares e rios.

O desenvolvimento da técnica leva ao desenvolvimento da produção e ao maior acúmulo de capital por parte de uma minoria, mas joga a grande massa a uma situação de dupla escolha: de explorados ou como párias improdutivos de uma sociedade que move-se unicamente em direção ao produzir. Neste contexto, blocos inteiros de subjetividades coletivas afundam em arcaísmos, em exacerbação de fenômenos de integração religiosa ou social (GUATTARI, 1990, p. 09). Estas subjetividades coletivas, grandes grupos formatados ao pensamento massificado são aglomerados a partir de verdades ideológicas, a salvação ou o time de futebol, mas tanto o “fun” quanto o sagrado estão interligados pelo capital e seus aparelhos ideológicos (ADORNO & HORKHEIMER, 2002; Althusser, 1987).

Só haverá uma mudança das ecologias se acontecer em escala planetária e com uma revolução que se opere em níveis políticos, sociais e culturais, reorientando os objetivos da

produção de bens materiais e imateriais, abrangendo também os domínios da sensibilidade, inteligência e desejos. Ou seja, uma contra argumentação ao império do capital sobre as massas, sobre a indústria cultural, sensibilidades e desejos, criando espaços territoriais que sejam exponencialmente diferentes destas realizações massificadas, dentro do interesse do sistema capitalista e suas elites.

Neste contexto, podem-se apontar as formas dominantes de valorização das atividades humanas, ou como age o capital sobre as massas: (1) o império de um mercado mundial que lamina os sistemas particulares de valores, que coloca num mesmo plano de equivalência os bens materiais, culturais e naturais; (2) A forma de ação que coloca o conjunto das relações sociais e das relações internacionais sob a direção de máquinas policiais e militares (GUATTARI, 1990, p. 10). Ao contrário do que afirma Ortega e Gasset (2002), o Estado está a favor do mercado mundial e dos complexos militares industriais. Este posicionamento teórico de Guattari se dá pelo mesmo compartilhar do paradigma marxista, o Estado se comporta como a forma legítima de domínio do capitalista sobre a classe trabalhadora e denuncia o império do poder bélico e econômico sobre as subjetividades, cada vez mais equalizadas.

Para Guattari (1990), o antagonismo de classes entre a burguesia e o proletariado contribuiu para a formação de campos bipolarizados de subjetividade. Mas, a partir da segunda metade do século XX, através da sociedade de consumo, do Estado de bem estar social, da mídia, a subjetividade operária linha dura se desfez, dando lugar a um sentimento confuso de pertinência social e o surgimento do movimento das minorias (HOBBSBAWN, 1995) desconstruiu as antigas consciências de classe. A luta de classes passa por uma conscientização e uma crítica efetiva à sociedade extremamente alienante que é a de massas, (GUATTARI, 1990, p. 11), não pela militância ignorante que segue os ditames dos chefes de Estado cegamente, sendo formado por seus próprios elementos.

Os avanços das técnicas de agricultura não diminuem a fome no mundo na mesma proporção que aumenta a riqueza dos grandes proprietários de terra, pois a técnica está ao serviço do capital já que “a instauração à longo prazo de imensas zonas de miséria, fome e morte parece daqui em diante fazer parte do monstruoso sistema de estimulação do capitalismo mundial integrado” (GUATTARI, 1990, p. 12) sendo nesse elemento que o exército de reserva e a hiper exploração das potências industriais repousam.

Ao mesmo tempo em que no final do século XX há um grande índice de desemprego, não houve uma baixa na taxa de desenvolvimento dos grandes países em ascensão, uma

exploração constante do trabalhador e expansão do mercado (HOBBSBAWN, 1995). Segundo os dois autores, podemos afirmar que há uma espécie de estimulação do desespero, com o desemprego e desvalorização de amplas camadas da sociedade. Não estamos no império das massas, mas sim na do capital. A tecnologia avança ao ponto de criar formas de eliminar a fome, mas as forças sociais são incapazes de domá-las, estando restrita apenas ao benefício amplo de uma camada da sociedade.

Assim como há, na sociedade de massas, a deterioração da classe trabalhadora, outras esferas da sociedade são igualmente afetadas por esta forma de organização. Guattari denuncia dois recortes importantes. A exploração do trabalho feminino, correlata ao trabalho das crianças, nada tem a invejar dos piores períodos do século XIX, apesar de uma aparente revolução subjetiva ascendente da condição feminina nas décadas de 80 e 90 do século XX, ainda se vê uma espécie de diminuição de suas potencialidades em alguns setores da economia, principalmente nos ocupado por indivíduos de baixa qualificação.

Com relação à juventude, esta possui uma condição econômica cada vez mais precária e mentalmente manipulada pela produção de subjetividades coletivas da mídia. A mesma tenta constituir um mínimo de territórios existenciais a partir de uma “pseudo” identidade cultural, mas sua cultura é de uma forma ou de outra, massificada ou industrializada (GUATTARI, 1990, p. 13-14) principalmente pela propaganda de consumo e política vinculada às redes sociais ou à rede mundial de computadores.

Como proposta a este contexto, Guattari propõe a ecosofia como uma alternativa ético política que pode esclarecer as questões dessa sociedade moderna. Mas a proposta de transformação desta organização social passaria por debruçar-se por sobre os dispositivos de produção de subjetividades, no sentido de uma resingularização individual e/ou coletiva, ao invés de aderir a uma usinagem industrial, sinônimo de desolação e desespero. Esta nova singularização passaria pela fomentação do homem crítico, não massificado e capaz de criar seus próprios territórios existenciais dentro de uma escolha possível e o professor pode ser um elemento de transformação desta realidade social quando atua na construção do conhecimento político e científico sobre a “realidade” e sobre o mundo social, não sendo um agente de controle ideológico, quer seja pela neutralidade do conteúdo, pelo apoio e difusão da ideologia burguesa ou pela militância alienada.

Cabe ao professor, como aquele que é responsável pela formação de indivíduos, em todos os aspectos e idades, atuar como um elemento contra a formatação em massas de indivíduos. Esta perspectiva não exclui as lutas contra a fome, o desflorestamento ou a

proliferação de indústrias nucleares, passando pela negação do fascismo, racismo, falocentrismo, por uma criação artística liberta do sistema de mercados, por uma pedagogia capaz de inventar seus mediadores sociais. Enfim, uma nova produção da existência humana, reinventando a forma de ser em todos os ambientes sociais, não por intervenções comunicacionais, mas por mutações existenciais que dizem respeito à essência das subjetividades nas esferas macro e micro social (GUATTARI, 1990, p. 15).

Neste eixo teórico sobre sociedade de massas, Guattari toma a barbárie como o desenvolvimento do racismo, do fanatismo religioso, das cisma nacionalistas, exploração das mulheres e crianças, enfim, o desenvolvimento exponencial configuração atual da sociedade que temos. Para os demais autores listados nesta seção, a barbárie pode representar o domínio dos interesses individuais ou de uma classe sobre a humanidade como o todo e a volta dos totalitarismos políticos e econômicos (Adorno & Horkheimer, 2002) ou a ausência da cultura aristocrática e acadêmica ou a sociedade não sendo gerenciada por indivíduos que detenham esta forma de ferramenta social, como afirma Ortega y Gasset (2002 a).

Adorno e Horkheimer (2002), que compartilham do paradigma marxista, irão concordar que as imposições do capital e de outras formas de Estados bélicos e totalitaristas serão o que se pode chamar de a volta ou imposição da barbárie. É o fim da civilização, dos aspectos humanitários da existência em prol do consumo e da supremacia do poder burguês, para Adorno (1995, p. 119) “a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que tem de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora”, a partir da observação do fundamental em nossa sociedade, pode-se concluir que estamos beirando a regressão, que as instituições de nosso Estado democrático estão falidas, e cada vez mais caminhamos para a barbárie.

Já Ortega y Gasset (2002) compartilha de outra perspectiva ideológica e científica de organização do mundo, o liberalismo e aristocracia, afirma que um retorno das elites culturais ao poder levaria ao controle da barbárie, que por sua vez é a ausência de cultura. Já Adorno e Horkheimer, no prefácio de *Dialética do Esclarecimento*, (1947), irão discordar deste autor, visto que para sua forma de pensar, o que está em questão não é a cultura como valor, “como pensam os críticos da civilização, Huxley, Jaspers, Ortega y Gasset e outros. A questão é que o esclarecimento tem que tomar consciência de si mesmo para que os homens não se sintam completamente traídos” (ADORNO e HORKHEIMER, 1947, p. 06).

O esclarecimento é o poder da razão sobre os homens, mas um poder de transformação da sociedade em um ideal consumista, retirado de suas condições materiais tradicionais. Esta

é a forma que o capitalismo tem para sutilmente criar elementos de dominação, que levam a uma barbárie sutil.

Antes – no período pré-capitalista - existia uma elite intelectual e que levava à outra espécie de esclarecimento, agora graças às fábricas, tudo é uma forma de caldo. Antes, a produção em massa gerou crises de superprodução e da ideologia capitalista (ANTUNES, 1999; HOBBSBAWN, 1995), agora graças à diligência de uma intenção, há uma ameaça internacional do fascismo. As grandes fábricas e os poderes políticos se assumem enquanto sujeitos sociais, o poder de massificação da indústria higiênica se torna metafísica, cortina ideológica (ADORNO e HORKHEIMER, 1947, p. 08) e assim podemos definir, com as palavras centrais dos autores, o que é esclarecimento, o que prega a alta cultura, que é uma meta-realidade, uma ideologia.

Assumimos que a grande intenção da indústria cultural e da sociedade de massas é o controle sobre as subjetividades humanas, a fim de direcioná-las a uma intenção, voltada para o consumo e produção, gerando acúmulo de capital – de todas as naturezas de capital – para uma classe que está direcionando os caminhos da sociedade, retirando dessa camada da população a possibilidade de determinar espaços de transgressão, territórios de existência. Esta é uma das principais contribuições de Guattari para a composição deste trabalho.

Em sua teoria, pode-se afirmar que o indivíduo é formado por múltiplos componentes de subjetividade relativamente autônomos uns em relação aos outros e podendo ser discordantes (GUATTARI, 1990, p. 17). Pode-se afirmar também que os pensamentos, mesmo que direcionados, podem assumir uma força capaz de contra efetuar as condições materiais que a engendraram.

Em contrapartida, há um senso comum estético, um comum sentido de belo, que é um fundamental livre acordo das faculdades (GUALANDI, 2003, p. 90). O jogo de tensões que passa na subjetividade elementar do indivíduo está entre estas duas forças, a de negação e de controle dos pensamentos comuns. A sociedade se movimenta para controlar cada vez mais as subjetividades, mesmo existindo espaços para autonomia, cada vez mais reduzidos.

O inconsciente agarra-se ao passado apenas quando o meio não o projeta para o futuro. Esta tensão existencial opera-se por meio de temporalidades humanas e não humanas, o desenrolar dos devires animais, vegetais, cósmicos e maquínicos, graças as revoluções tecnológicas e informáticas, sem esquecer-se da classe que preside a formação e a “teleguiagem” dos indivíduos e grupos humanos (Guattari, 1990, p. 20-21). O conflito de classes, a dominação de uma classe que rege a formação dos sujeitos modernos passa por uma

visão marxista do mundo, onde o capitalismo, ao controlar os meios materiais controla os sujeitos, que por sua vez influenciam diretamente na produção material da vida.

Neste sentido, pode-se estabelecer uma crítica à psicanálise, que se preocupa mais com uma estruturação dos conceitos que conduz “a um ressecamento e a um dogmatismo insuportável, e em sua prática, a um empobrecimento de suas intervenções, a estereótipos que os tornam impermeáveis à alteridade singular de seus pacientes” (GUATTARI, 1990, p. 21). A mesma crítica pode ser aplicada às ciências da educação e a formação de professores. Parte-se do pressuposto que a educação é cada vez mais regulamentada por agentes externos e que as formações visam a construção de técnicos em educação, não mais pensadores sobre os elementos gerais e individuais da formação.

Desta forma, aponta-se a responsabilidade de todos aqueles que estão em condição de intervir nas instâncias psíquicas individuais e coletivas. – educadores, artistas, jornalistas, dentre outros. – afirmando que é eticamente insustentável manter uma postura neutra, fundada sobre um pretense controle do inconsciente e de um corpus científico. Se voltando como preocupação permanente a de fazer evoluir sua prática tanto quanto sua base atendendo aos elementos massificados de nossos educandos, visando uma crítica a esta sociedade.

As relações com o *socius*, com a psique e com a natureza – ou seja, com todas as formas de manutenção da existência – tendem a se deteriorar cada vez mais, graças a uma posição passiva dos indivíduos frente à esta realidade, as transformações negativas, que nos aproximam da barbárie, geralmente são aceitas como são, até mesmo pelos educadores e outros profissionais que deveriam atuar como agentes da reflexão e mudança (GUATTARI, 1990).

Cabe destacar, a inadaptação das práxis educativa e psicológicas e também a cegueira com relação a compartimentação de alguns domínios do real – uma recusa em olhar a degradação dos três ambientes: psíquico, social e ambiental é um dos fatores da pouca resistência aos processos que atinge as massas. Olhar para estes três vasos ecológicos seria uma forma de se desintoxicar do discurso sedativo que os aparelhos ideológicos destilam (GUATTARI, 1990, p. 24). Cabe ao educador olhar para estes elementos e se tornar um contra discurso aos processos de “envenenamento” da vida social.

A ecosofia, como solução proposta por Félix Guattari, passa por identificar em cada foco existencial os vetores potenciais de uma subjetivação e singularização, buscando outra configuração existencial dentro da repetição social. Este ato pode – ou deve- ser realizado dentro de uma sala de aula, desde que a formação docente permita que o professor tenha as

ferramentas necessárias para, primeiro construir suas próprias linhas de singularização e em seguida, facilitar este processo junto aos seus educandos, principalmente pela denúncia desta sociedade de massas, a fim de compor outras configurações existenciais, diferente da massificada (GUATTARI, 1990, p. 28).

Na formação política, estética e existencial deste educando, o que pode ser adquirido na educação que não vise apenas a reprodução do conteúdo, se pode constituir um território existencial. Neste contexto, pode-se sustentar a produção de existências singulares ou de re-singularizar conjuntos serializados (idênticos), transformando os indivíduos ou os grupos em algo diferente do que está posto, com outros objetivos, a crítica desta sociedade através da ecosofia e da revolução de classes, sendo necessário a criação de uma consciência classe primeiro, que está reconfigurada atualmente (GUATTARI, 1990, p. 29).

Assim, podemos concluir que é o capitalismo e seu conjunto de instituições ideológicas que intencionalmente transforma a sociedade e uma sociedade de massas e cabe à interpretação desta forma de organização social estabelecer os elementos principais deste capitalismo.

Nesta teoria, chama-se o capitalismo pós-industrial de capitalismo mundial integrado, e tende cada vez mais a descentrar seus focos de poder das estruturas de produção de bens e serviços, subjetividades, por intermédio, especialmente, do controle que exerce sobre a mídia, a publicidade, as sondagens, concordando com Adorno e Horkheimer e discordando de Ortega y Gasset. As formas anteriores de capitalismo não eram isentas dessa propensão de capitalizar poder subjetivo, tanto nas elites quanto nos proletários, o processo de massificação atende à todas as massas.

Entretanto, essa propensão ainda não manifesta plenamente sua verdadeira importância e por isso, ela não foi convenientemente apreciada pelos teóricos do movimento operário. Os principais regimes semióticos do capitalismo moderno são compostos por: semióticas econômicas, feitas pelos instrumentos monetários, financeiros, contábeis e de decisão, semióticas jurídicas, feitas pelos títulos de propriedade, legislações e regulamentações diversas, semióticas técnico científicas, feitas pelos planos, diagramas, programas, estudos e pesquisas e por fim, as semióticas de subjetivação, compostas pelo urbanismo, agrupamentos coletivos e alguns dos elemento citados acima (Guattari, 1990, p. 32). Esta forma de organização do capitalismo tem apenas uma função, a criação e propagação do bloco produtivo, nas esferas econômica e subjetiva.

Uma ecologia social e mental que faça frente a esta forma de força do capital deve encarar esta introjeção tomando parte pelos oprimidos. A maior dificuldade é que sindicatos e partidos que deveriam lutar pelos direitos dos trabalhadores e dos explorados em geral, reproduzem em seu seio os mesmos modelos patogênicos que entravam toda liberdade de expressão, inovação e capacidade revolucionária. Faz-se necessário que o movimento proletário incorpore movimentos existenciais, de crítica ao controle de subjetividades, porque o mesmo se encontra no plano do trabalho, diretamente incorporado na produção de bens materiais, mas esta incorporação não se poder dar pelos movimentos de manutenção da desigualdade, a incorporação do existencial deve estar atrelada à revolução (GUATTARI, 1990, p. 32).

Assim, não tomamos a ecologia social como um discurso sem frutos na transformação social e apontamos que a dominação das subjetividades faz parte do processo de exploração do trabalhador e enriquecimento do proprietário dos meios de produção – em qualquer esfera que seja – pela mais-valia.

Muito mais eficiente que um funcionário que apenas cumpre seu trabalho, é aquele que adora estar no trabalho e se reconhece como ser humano completo a partir do seu bom desempenho, não por outras funções estéticas ou culturais. O discurso empresarial de “vista a camisa” da empresa engloba bem este apontamento, ao vestir a camisa, o funcionário se põe em um processo de submissão à empresa muito maior do que a simples relação de troca. O movimento proletário pode ter em mira os modos de produção de subjetividades também, porque este movimento também é uma forma de dominação da classe capitalista. O domínio sobre as subjetividades é também uma forma de revolucionar incessantemente seus instrumentos de produção.

Em contraposição ao sistema social vigente atualmente, a ecologia social deverá trabalhar na reconstrução das relações humanas, do *socius*, não podendo esquecer que o capitalismo se deslocou, em extensão, ampliando seu domínio sobre a vida social, econômica, religiosa e cultural do planeta, infiltrando-se em todos os estratos subjetivos, assim sendo “não é possível se prender às políticas tradicionais”. Tornou-se igualmente imperativo encarar seus efeitos no domínio da ecologia mental, no seio da vida cotidiana, individual, doméstica, conjugal, de vizinhança, de criação e ética pessoal (GUATTARI, 1990, p. 33).

Negar esta forma de organização da família e da vida pessoal não é um marco novo, Marx e Engels (1998) afirmaram em seu manifesto que a burguesia subverteu a família, a mulher, se apropriou de elementos como a religião e a filosofia, apontam o alcoolismo como

forma de manipulação dos trabalhadores e com o desenvolvimento histórico, a burguesia se utiliza da grande mídia como forma de manipulação moderna do homem-massa.

Este espaço de transformação cabe ao educador e outras profissões que lidam com a subjetividade transformar, cultivando o dissenso e a produção singular de existência, fora do eixo capitalista, pois a subjetividade criada dentro do foco capitalista, em qualquer natureza e tamanho, é manufaturada de modo a prevenir ou evitar a existência de toda intenção de atrapalhar e perturbar a opinião comum, por este motivo, vivemos no império do senso comum, do igual e repetitivo, até mesmo nas artes, pensamento que Adorno e Horkheimer (2002) vão concordar em relação à arte e Ortega y Gasset (2002) irá concordar em relação ao senso comum.

Sobre as características da subjetividade capitalista, Guattari aponta que: “o sintoma repetitivo, a oração, o ritual da sessão, a palavra de ordem, o emblema, o ritornelo, a cristalização rostificadora da star” (GUATTARI, 1990, p. 40) são elementos que a compõem mais diretamente, uma repetição sem fim e uma busca pelo rosto da celebridade, aumento das taxas de cirurgias plásticas e os cabelos de jogadores de futebol que enchem os corredores escolares: cópias imperfeitas das imagens midiáticas, sonhos direcionados pela propaganda, a maior força do capitalismo, agindo sobre os sonhos, as fomes e a forma de amar.

Esta forma de subjetividade primária se desenvolve em escala verdadeiramente industrial, em particular a partir da mídia e dos equipamentos coletivos, o educador deve romper com estas cadeias discursivas, operar uma auto construtibilidade teórica e prática e o mesmo movimento pode ser aplicado à profissão e formação docente, criando uma referência existencial e conflitante.

A subjetividade da sociedade de massas é uma reconversão da subjetividade primária, o eu e o outro são constituídos a partir de um jogo de identificações e de imitações, padrões que levam ao pai, ao chefe, a estrela da mídia. É com este efeito que trabalha a mídia, com psicologia das massas. Outra forma de trabalho de massificação faz com que os indivíduos operem traços de eficiência em relação a um ícone, acarretando em um grande grau de desterritorialização das subjetividades. Gerando uma incapacidade de “sair de si mesmo” para construir cadeias discursivas com o referente (GUATTARI, 1990, p. 45), por exemplo, o futebol-dinheiro e as mulheres que se relacionam famosos jogadores do esporte pelo seu aparecimento na mídia, assim como os jovens que desejam ser “este” jogador.

Realizando a história da sociedade de massas, Guattari aponta que foi durante o surgimento e o desenvolvimento da sociedade industrial que as classes trabalhadoras foram

massificadas, depois a especialização internacional do trabalho exportou para o terceiro mundo os métodos do trabalho em série, expandido o processo para outros lugares além da Europa e dos países desenvolvidos, segundo o autor, países com maior “tradição” sofrem menos este processo, pois seus blocos existenciais estão ligados à mesma, em alguns países de terceiro mundo, vemos a união de subjetividades medievais e pós-industriais.

Com o desenvolvimento da tecnologia e de formas mais refinadas de maquinização, novas modalidades de subjetividades estão prestes à surgir, com maior apelo à inteligência e ao raciocínio, codificando e controlando a vida doméstica do casal conjugal, tentando aburguesar ao máximo a subjetividade operária (GUATTARI, 1990, p. 48), fazendo com que a classe operária deseje ser, ame, a elite ao mesmo tempo que é explorada.

Atualmente, as sociedades capitalistas fabricam, para colocar a seu serviço, três tipos de subjetividade: uma subjetividade serial (1), que corresponde às classes salariais, outra formada por uma grande massa de não garantidos (2), o que na teoria marxista é chamado de exército de reserva e por fim, uma subjetividade elitista das massas dirigentes (3). Sobre esta afirmação, destacamos dois elementos. O primeiro faz referência à relação entre a teoria da ecossociedade com o marxismo, pois temos a presença de duas classes, a burguesia ou elite e a classe dos trabalhadores, dividida em assalariados e em desempregados, o exército de reserva. Como segunda leitura, apontamos que a “massa” não é um elemento unicamente político ou econômico, mas uma formatação da subjetividade, das existências, que ultrapassam as relações de classe.

O operário é massificado visando à produção e o consumo de bens, a elite é massificada para acumular e aumentar a produção a partir da exploração, além de montar uma forma de vida que seja invejável, segundo padrões da sociedade atual, para a massa de trabalhadores, uma forma quase perfeita de dominação e sujeição do proletariado, que atinge a classe docente e as demais. Não podemos pensar que as massas correspondem apenas ao grande aglomerado de indivíduos médios e que professores formados nas instituições de nível superior seja um elemento acima da massificação. Mas, em geral, professores podem também ser massificados em seus gostos, inclusive pelo ensino e literatura, muitos são os exemplos. Crer que apenas as classes econômicas menos abastadas são massificadas faz parte de um pensamento liberal, elitista (GUATTARI, 1990, p. 46).

As elites têm acesso aos bens materiais, meios de cultura, mínima leitura, escrita e um sentimento de competência e decisões legítimas. Nas classes sujeitadas, no proletariado, existe frequentemente um abandono das coisas e incapacidade de dar sentido a vida fora do

sistema produtivo, como afirma Adorno (2002), a festa é uma repetição do mundo do trabalho.

Para a subjetividade capitalista – ou formatada no capitalismo -, toda singularidade deveria ser evitada ou passar pela análise dos aparelhos especializados, assim como em Ortega y Gasset (2002), onde o homem-massa odeia tudo que é diferente e o julga como algo condenável.

O mundo destas subjetividades contemporâneas apresenta-se sobre uma perspectiva apontada pela economia liberal de mercado, favorecendo o enriquecimento, liberando as trocas de qualquer regulamentação – psíquica ou legal, como aparelhos relacionados. Quase não é possível ver uma divisão subjetiva entre o objeto e o indivíduo, entre o desejar e o falar, esta tende ao cancelamento.

Segundo Lastória (2008), os homens atuais não pensam mais em uma dialética, como um ser dividido hoje em dia quase não se vê mais o que seria chamado de divisão subjetiva. O homem está totalmente sujeito as leis do capitalismo em sua própria razão existencial. Assim, caminhamos para um estado de perversão generalizada, quando os indivíduos passam a aderir somente a referencia objetual, não mais ideal. Assim como o homem massa fechado em si mesmo de Ortega y Gasset (2002), não reflete sobre sua opinião, ele tenta impor aos demais em sua própria ignorância, vivemos em uma sociedade onde não existe mais uma contraposição organizada, mas sim um consenso em buscar dos melhores espaços.

O consumo vem se tornando a representação de seus desejos, assumindo um caráter fetichista, um suporte das projeções fantasmagóricas (LASTÓRIA, 2008, p. 71). E na sociedade atual, de massas ou de consumo, essa dinâmica vem alimentar a economia de mercado, erigindo-se como norma social – o homem é aquilo que tem não o que reflete sobre ser – criando populações inteiras que buscam o “gozo perfeito”, em total sintonia com o consumo exacerbado, onde os grandes heróis são aqueles que podem consumir mais carros e mulheres, uma perversão do capitalismo.

A partir destes dados que o capitalismo cria seus agregados subjetivos maciços, agarrados à raça, nação, times esportivos, a estrela da mídia e desgarrados da intencionalidade de transformação da sociedade como um todo. A ideologia do capitalismo propaga, a partir de sua máquina de propaganda, ideologia e cultura, a ideia de uma imortalidade e naturalidade, o que é falso, o capitalismo é uma construção histórica.

Para a superação deste aspecto ideológico, novas solidariedades, novas formações estéticas e do inconsciente, que as práticas sociais e políticas parem de buscar reequilibrar o

universo do capitalismo e trabalhem pela humanidade, uma união entre a cultura revolucionária e a transformação das singularidades massificadas (GUATTARI, 1990, p.35).

Neste contexto, o professor deve agir como um revolucionário. A ecosofia descentra as lutas dos partidos, sindicatos e outros movimentos, para uma luta que busque a formação de sujeitos que assumam sua própria psique, que coloque em cheque as formações capitalistas. Como discutimos na seção sobre o ensino de Sociologia, uma visão que parta de um grupo específico será igualmente alienante no ponto de vista formativo, é preciso ser transformador ao promover espaços de criação dos territórios existenciais que discuta as formações massificadas, dando chance de escola aos educandos.

As crises atuais do capitalismo, e permanentemente atuais, podem desembocar em “importantes transtornos do status quo social e do imaginário da mídia que lhe serve de base, como também certos temas veiculados ao neoliberalismo, relativos à flexibilidade do trabalho, as desregulagens, etc.” (GUATTARI, 1990, p.37). Esta afirmação pode ser reforçada pelo teórico da educação Frigotto (1995), que será agora comparado à teoria de Guattari.

Para Gaudêncio Frigotto, as crises do capitalismo no século XX representam uma transformação no jogo de acumulação e produção material, uma crise do processo civilizatório, marcado pela quase derrocada do socialismo e do período de acumulação capitalista (FRIGOTTO, 1995, p. 59-60). Os sintomas dessa crise se apresentam nos dias atuais de forma muito mais aguda, afirma o mesmo pensador, e pode-se adicionar que nos dias atuais a propaganda tenta mascarar o jogo a favor do capitalista, afirmando o fim da crise ou sua iminente superação.

Vemos então a incapacidade da propaganda mascarar todas as vertentes da ideologia liberal. O capitalismo logo responde a crise a partir da reorganização da sua forma de produção a partir de seus aparelhos ideológicos e políticos de dominação. Pode-se citar como pontos mais evidentes dessa reorganização, que parte do liberalismo (ou neoliberalismo, aporte ideológico principal do capitalismo, de Hobbes a Rousseau): a privatização de instâncias do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e desmontagem do setor produtivo estatal, sendo voltada para o setor privado (ANTUNES, 1999, p. 31), a apresentação mais violenta da crise nos empregos de terceiro mundo, a degradação ecológica e a formação de um novo regime de acumulação capitalista.

É contra estes elementos de dominação do capitalismo atual é que Guattari (1990) propõe a ecosofia, mudança a partir da transformação das subjetividades e dissolução dos blocos existenciais massificados, maquinizados, não como uma forma de agir pré-

determinada, mas sim um apelo as antinomias em todas as esferas da existência social, como uma práxis que rompe com o pretexto sistêmico a partir da reapreciação do trabalho e as atividades humanas em função de critérios diferentes do rendimento e do lucro, ou seja, um movimento contrário ao realizado pelo capital e por sua indústria cultural. Este movimento será realizado a partir da mobilização em conjunto de indivíduos e segmentos sociais, não somente a partir da propaganda, mas das mais variadas formas de formação, especialmente a educação.

Guattari (1990) não é utópico em pensar que existe uma metodologia analítica que erradicasse em profundidade todos os fantasmas que conduzem a reificação da mulher, do louco, do pobre, da arte e eliminasse as instituições penitenciárias, psiquiátricas, a escola classista, mas aponta que uma análise institucional poderia modificar profundamente os dados deste problema (GUATTARI, 1990, p. 43-44). Uma reconstrução das engrenagens sociais para fazer frente aos destroços do capitalismo, renovação esta que passa menos por reformas, leis e mais por experiências focadas na criação de subjetividades, visando a tomada da autonomia e articulando a sociedade para um movimento de transformação da realidade social.

No entanto, as comunidades humanas encontram-se atualmente imersas na tormenta e tendem a se curvar sobre si mesmas, deixando nas mãos dos políticos profissionais o cuidado de reger a organização social (GUATTARI, 1990, p. 44) e as instâncias representativas das massas encontra-se em crise latente ou manifesta. Esta afirmação discorda da rebelião das massas de Ortega y Gasset (2002), pois para o mesmo o poder mundial se encontra nas mãos da massa, sendo uma forma de rebelião sobre os que deveriam mandar no mundo. Aqui, as massas não se curvam sobre si mesmas unicamente porque desejam impor seu império, mas porque a elite capitalista impõe sua vontade sobre as mesmas.

Para finalizar a discussão sobre este autor, apontamos que a ecologia social parte da reconfiguração dos territórios existenciais que superem os laços criados pelo capitalismo em sua tentativa de impor o fim da história e sua vitória final. Os valores do lucro, por exemplo, não podem ser os únicos a orientar as relações de mercado, além do exemplo e de forma geral, o capitalismo planifica e aliena todos os valores à sua hegemonia.

Pode-se agir a partir da promoção de valores existenciais e de desejo, a atuação humana pela natureza e contra o capital, todas as vias de ação devem ser exploradas, ao invés de nenhuma. Para concluir, as três ecologias é um caminho a ser trilhado na batalha contra a sociedade alienante e massificada, um processo contínuo de ressingularização das

subjetividades, sem esquecer o movimento revolucionário. Os indivíduos devem se tornar solidários e diferentes ao mesmo tempo e os professores e a escola como um todo não podem se esquivar desta ação.

Agora, para concluir os aspectos desta seção e trazendo esta reflexão para o ensino de Sociologia, um ensino que não enfrente a sociedade subvertendo as respostas já esperadas não terá a característica transformadora que se percebe enquanto objetivo ideal da disciplina, e sim será uma forma de reprodução, simplesmente pelo fato de que a sociedade de massas visa a planificação, a equalização, a dominação pelo padrão. Um ensino sobre conteúdos e não sobre formação já está previsto e incentivado pelo sistema cultural e político da sociedade de massas, moderna e capitalista não pode agrupar as ações necessárias para subverter, na esfera da formação dos alunos inicialmente, o processo realizado pelas instituições burguesas.

Por este motivo, temos uma dupla relação apontada nas seções deste trabalho, primeiro que a simples reprodução do conteúdo da disciplina de Sociologia por si não funciona como uma educação que vá contra as características da sociedade elencadas nesta segunda seção, mas é preciso, além do domínio sobre o conteúdo (a história, os principais autores e conceitos da Sociologia) perceber a necessidade da característica da disciplina enquanto conhecimentos que vão de encontro à massificação, sendo um posicionamento político teórico do professor e aproximar esta formação do educando de sua realidade social, para que a disciplina deixe de ser um conjunto de conteúdos estáticos que devem ser decorados, mas uma forma específica de ver o mundo, crítica.

Afirma-se que um ensino realmente crítico passa pelo questionamento dos fatores de coesão social apresentados nesta seção da dissertação, de forma que eles não sejam apresentados a partir de uma visão política unifocal, mas a partir da desnaturalização da sociedade, de apresentar ao educando a forma de funcionamento da riqueza dos homens, da desigualdade social, do funcionamento do Estado e mais, apontar ao educando formas de intervenção naquela sociedade que não é mais uma estrutura pronta e definida.

É com esta perspectiva, fruto da graduação em Ciências Sociais e na prática enquanto professor de Sociologia e formador de professores das séries iniciais e cursos técnicos, que se pretende ser a ideal na prática docente que seja realmente uma crítica à sociedade de massas. Na próxima seção deste trabalho, pretende-se realizar um levantamento da produção de professores e formadores de futuros docentes de Sociologia nos níveis de graduação e pós-graduação em algumas Instituições de Ensino Brasileiras visando realizar uma comparação e um tensionamento entre a perspectiva ideal do ensino de Sociologia enquanto crítica e qual é

o foco de apontamento destes professores formadores com relação ao objetivo e os conteúdos tratados para esta prática docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na construção desta dissertação, reflexões foram realizadas sobre a função do ensino de sociologia, qual o objeto esta disciplina intenciona contrapor pela crítica e como o diálogo entre função e objeto de crítica da Sociologia se estabeleceu na formação docente do pesquisador, tanto prática quanto teórica. Nossa perspectiva com relação a estes elementos foi influenciada pela tomada de posição teórica e política em relação à construção histórica e situação atual da sociedade moderna.

Sociedade esta que compreendemos a partir da perspectiva marxista, em que a configuração social atual é fruto de um caminho trilhado por revoluções e que classes em conflito buscam maior acesso ao poder, por macro ou micro possibilidades. Sendo assim, a educação e o ensino de Sociologia se encontram no caminho desta disputa de poder, não podendo ser “neutra” ou “apolítica”. É esta afirmação, esta escolha teórica que delimita o olhar do pesquisador no desenvolvimento deste trabalho.

A realização da pesquisa gerou uma reflexão sobre os caminhos já trilhados e os que podem vir a ser na formação enquanto professor de Sociologia e mais, a dissertação compõe-se como um desenho, teórico e de atitudes, de um possível trajeto formativo para o professor de Sociologia. Como foi explicitada na introdução deste trabalho, a Sociologia utiliza-se de múltiplas formas para explicar o mesmo fenômeno e mesmo os trabalhos clássicos são uma interpretação de dados que foram, de uma forma ou de outra, refutados, discutidos ou atualizados por outros pesquisadores. O que aqui propomos como função e objeto a ser criticado pelo ensino de Sociologia é uma proposta de formação docente, trilhada sobre escolhas teóricas e políticas que podem ser mais ou menos semelhante a processos formativos trilhados por outros Cientistas Sociais e educadores em geral.

Na quarta seção, onde foi discutida a sociedade de massas a partir de três perspectivas diferentes tomadas por Adorno, Horkheimer, Guattari e Ortega y Gasset, descrevemos o objeto a ser criticado pelo ensino de Sociologia. Compreendemos que o termo “sociedade de massas” é uma forma de descrever a sociedade moderna e o utilizamos de autores que apesar de não apontarem diretamente este termo como eixo central de suas obras, realizaram uma descrição de uma sociedade que intenciona criar seres massificados, subjetividades “produzidas em massa”, previsíveis, controladas em um sistema de produção e reprodução de subjetividades massificadas.

A partir da leitura das obras apresentadas, concluímos que a “sociedade de massas” é uma manifestação do desejo de poder da elite capitalista. Ao passo que existe, de um lado, o desenvolvimento tecnológico e por consequência no modo de produção, há de outro uma manipulação dos sujeitos ou uma transmissão ampliada e intensiva da cultura burguesa, voltada para o centralismo do trabalho e produção (espaço de lucro e desenvolvimento da classe dominante) e para a difusão de espaços “controlados”, onde os sujeitos, mesmo que impostos as diversas formas de dominação, não se rebelam por falta de iniciativa ou por desconhecimento dos processos de diálogo com o poder estabelecido.

Uma frase presente no manifesto após a conquista da reforma universitária dos estudantes de Córdoba, Argentina em 1918 é uma forma de apresentação da compreensão do que é a sociedade de massas. Ela afirma “Hoje amanhecemos com uma vergonha a menos e uma liberdade a mais, as dores que ainda temos são as liberdades que nos faltam” e especialmente a segunda parte “as dores que ainda temos são as liberdades que nos faltam”, dialoga com a teoria marxista, que afirma que a revolução é inevitável ao passo que a desigualdade social entre as classes em conflito se torna cada vez mais evidente. Só que esta revolução não seria mais possível via armas e sim por meio de uma revolução pela educação.

Como resposta a isto, a sociedade de massas é uma forma de apaziguar as dores que a população, alienada e explorada, pode vir a ter. A massificação tem como objetivo padronizar os gostos, os espaços de convivência e conflito, visando a construção de uma organização social na qual não há espaço para o conflito, mas para a aceitação. Nesta intenção histórica, a elite burguesa se utiliza das instituições sociais ou dos aparelhos ideológicos cada vez com a necessidade de maior eficiência, visto que a desigualdade se torna cada vez mais evidente. E um dos aparelhos ideológicos institucionalizados, tornados direito constitucional é a educação e ela tem servido a este fim, o de contribuir para uma sociedade de massas.

Partimos da afirmação que o sistema educacional e por sua vez os educadores não devem apenas inserir os educandos na sociedade, reconhecendo seus direitos e deveres, e no mercado de trabalho como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, mas sim possibilitar a participação plena do educando em todos os espaços da sociedade, dentre eles o cultural e o político, ou seja, ele deve ser capaz de reconhecer as dores que ainda possuem e lutar para elas sejam sanadas, dentro de sua percepção. Para isto, não deve partir da simples reprodução do conteúdo, mas da apresentação dos variados aspectos da sociedade e do pensamento social, possibilitando ao educando a escolha dentro das múltiplas possibilidades a partir de uma

reflexão crítica que pondere todas as forças envolvidas no processo, o que Paulo Freire viria a chamar de autonomia.

Falamos de crítica, ponderação e escolha como elementos que vão contra a imposição e generalização do gosto da sociedade de massas. Não afirmamos que a simples apoderação dos conhecimentos de Sociologia presentes na educação básica e superior pode vir a possibilitar ao educando uma crítica e um posicionamento frente a sociedade que o cerca, mas a discussão desta teoria deve ser perpassada por temas e exemplos que dialoguem com a existência social do educando, assim como o apontamento de possibilidades de intervenção e atuação.

Neste ponto, apesar desta dissertação ser pautada no marxismo, não estamos afirmando que apenas a teoria marxista possibilita uma análise crítica da sociedade. Para um ensino realmente crítico, os demais autores clássicos e contemporâneos devem ser apresentados e em diálogo. Nos estudos e práticas realizadas durante a escrita desta dissertação, consideramos que um caminho didático possível a ser percorrido por um ensino de Sociologia que realize a crítica da sociedade de massas deveria passar por etapas de apresentação do pensamento, visando aproximar o educando desta perspectiva para a compreensão da sociedade.

Apontamos como etapas quatro níveis de raciocínio sociológico que devemos buscar trabalhar junto com os educandos. Estes níveis compreendem como objetivos que são visados no desenvolvimento da disciplina. O primeiro nível se estabelece na compreensão dos processos sociais, sendo possível de estabelecer uma relação entre teoria, temas e conteúdos ministrados, apresentados nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e passa pelo reconhecer os processos de formação da cultura, dos meios de produção, da divisão de classes sociais, desigualdades sociais, dentre outros temas.

O segundo nível é a desnaturalização das relações sociais que, uma vez compreendidas, não podem mais ser reconhecidas como um elemento natural, apontando que a disposição dos indivíduos e classes na sociedade é estabelecida a partir de um movimento histórico, de relações de poder (não podemos esquecer que cada corrente sociológica vai estabelecer um enfoque diferente) e que são construções sociais, não existências atemporais, não históricas.

Esta compreensão pode ocorrer de muitas formas, mas um método que se pode utilizar parte da apresentação aos educandos de outras formas de existência social quer seja as civilizações que deram “origem” à nossa e aos processos de transformação das mesmas no seu

desenvolvimento histórico particular ou pela apresentação de grupos étnicos que vivem ou viveram de forma diferente da que o homem ocidental, cristão e na sociedade capitalista vive.

Estes dois níveis são apresentados aos educandos e é possível ter respostas nas atividades e nos diálogos com os educandos. Este é o nível intermediário que se pode atentar no ensino de Sociologia, ainda mais quando tratamos de cursos onde esta disciplina tem apenas uma inserção (Sociologia Geral, Sociologia, Sociologia da Educação) e não mais de uma presença no currículo.

O terceiro nível compreende a formação humana e cidadã, que passa pelo desenvolvimento de uma sensibilidade humana, autonomia intelectual e na atuação social, domínio dos conhecimentos sociológicos para o exercício de uma cidadania crítica, que não passe apenas pela obediência cega, mas pela relação entre direitos e deveres. Neste nível, deve-se atentar para romper com duas relações: a da formação unicamente para o mundo do trabalho e a concepção da cidadania como uma relação simples de obedecer às regras e ter acesso a direitos, mas não levando em consideração a atuação política dos educandos.

Quando pretende desenvolver uma relação humana e cidadã não pode, o educador, estabelecer uma perspectiva política ou teórica como única forma de compreensão da realidade social. É preciso apresentar ao educando as formas de compreensão da realidade social e as múltiplas formas de atuação para que ele possa utilizar o pensamento sociológico não apenas no partido político, mas na associação de bairro, na congregação religiosa ou na sua própria residência. O docente que estabelece seus educandos enquanto uma continuidade de seus próprios interesses políticos acaba por reproduzir a alienação, não os possibilitando estabelecer uma perspectiva crítica com relação a sociedade e suas transformações.

O quarto nível compreende que a Sociologia enquanto disciplina deve promover uma reflexão e mudança das práticas sociais do educando, destacando a face política e ideológica dos indivíduos e instituições e apontando possibilidades de ações democráticas e de mudança na sociedade. Compreendemos que há um limite de intervenção do docente neste momento e que as formas de reflexão e mudança das práticas sociais dos educandos partirão da própria ação dos mesmos.

Existe uma preocupação inerente ao ensino de forma geral, não somente da Sociologia. A aproximação da tecnologia das redes sociais e outras formas de comunicação interacionistas da rede mundial de computadores com o cotidiano da sala de aula é uma preocupação dos professores em todos os níveis de ensino.

O docente tem, a priori, duas soluções para este problema, primeiras utilizarem-se dos recursos legais, quando a instituição dá suporte para isto, e proibir o uso de aparelhos celulares no decorrer dos processos didáticos e a segunda opção é utilizar-se destas ferramentas, inserindo-as no processo educacional. No decorrer da experiência no ensino na graduação em Pedagogia, disciplina Sociologia da Educação, criou-se uma página na rede social “Facebook” chamada “Sociologia da Educação”, onde o calendário e conteúdos da disciplina são trabalhados e esta ferramenta tem se mostrado efetiva no debate com os educandos nos momentos fora de sala de aula, mas dentro de sala os aplicativos de bate papo ainda não foram utilizados pelo professor, mas pelos alunos como forma de distração. Antes de utilizar as redes sociais nos processos didáticos, é necessário chamar a atenção do educando para a perspectiva da disciplina, não tornando-a vazia em seu significado.

Ao ensino de Sociologia cabe a compreensão, desnaturalização e o apontamento de práticas sociais que levem à uma participação autônoma e crítica do educando frente a sociedade em que está inserido, mas não cabe organizar os educandos para intervir diretamente, pois há nesta ação um direcionamento. O engajamento em grupos de pesquisa que coloquem o educando em contato com movimentos sociais pode levar ao seu engajamento no movimento em si, mas o professor também não deve requerer esta participação.

O ensino de Sociologia deve estabelecer uma relação de compreensão e desnaturalização das relações sociais e que leva o educando a aplicar a compreensão sociológica na sua vida profissional, cultural, política e pessoal, permitindo uma autonomia intelectual e política, destoando da alienação social em que somos submetidos pelos meios de comunicação de massa e outros aspectos formativos da modernidade.

Estes níveis podem ser apresentados de muitas maneiras, inclusive se intercalando entre si, mas para o desenvolvimento de uma educação não neutra e por consequência que seja a favor do movimento hegemônico da classe dominante, é necessário que o professor realize uma análise teórica e prática da sociedade ou do contexto em que o seu educando está inserido ou pretende se inserir. Aos estágios supervisionados das licenciaturas não deve caber, por exemplo, a simples observação do campo, mas apontar possibilidades de intervenção daquele processo observado, mudanças estas que devem abarcar as instancias macro e micro da sociedade e da prática em si.

Portanto, ao professor de Sociologia não cabe apenas apresentar a teoria ou a história da teoria, mas sim uma aproximação com os processos sociais mais próximos do educando e

apresentar possibilidades de mudança ou que a mudança é possível. Dentro de uma sociedade democrática, cabe ao professor de Sociologia ensinar ao educando como atuar ativamente dentro desta forma de gestão, não se sujeitando aos mandos de uma minoria interessada.

Todos estes questionamentos e estas respostas preliminares surgiram nos processos formativos e profissionais do pesquisador e dos debates de orientação. A graduação em Ciências Sociais e o Mestrado em Educação se compuseram como um espaço de apreensão dos conhecimentos teóricos e de relatos de experiência, que fundamentaram as escolhas dos autores principais e dos métodos de ensino, mas foi na experiência profissional na Casa da Juventude e na docência no Ensino Superior que solidificaram a posição do pesquisador quanto a função do ensino de Sociologia.

Esta perspectiva do *habitus docente* não foi construída na prática, mas encontrou firmeza ao relacionar diretamente a teoria e os diversos posicionamentos dos educandos. Foi na prática que, por exemplo, a teoria de Gramsci para a educação se tornou uma prática: de transformar o ensino em uma ferramenta para a construção de uma sociedade na qual as classes sociais se encontrem em condições de igualdade na luta pelo poder.

A dissertação se posiciona como uma reflexão sobre as práticas formativas e sobre a formação do professor de Sociologia como um todo, a partir do diálogo com um número de autores que deveriam estar presentes na formação daqueles que atuam em tal área. Mas, consideramos como reflexões centrais deste trabalho, aquém das escolhas teóricas aqui realizadas, apontaram que um ensino de Sociologia que se encerra na reprodução dos conteúdos não tende a se posicionar como uma crítica à sociedade. Além disto, apontamos que o diálogo com a existência social dos educandos, a desnaturalização da sociedade e seus conceitos e o apontamento de formas de intervenção no reino social são passos que possibilitam a crítica à sociedade moderna, aqui representada pelo aspecto da sociedade de massas.

Esta pesquisa, além de possibilitar uma reflexão e elucidação da formação docente, despertou algumas questões com relação à educação na sociedade moderna e a penetração de elementos da sociedade de massas na vida moderna, assim como suas raízes históricas e culturais. O projeto aprovado na seleção deste Programa de Mestrado em Educação estabelecia uma relação entre ensino de Sociologia e Literatura (a partir do romance *Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley) e na pesquisa realizada para a escrita deste projeto foram destacados outros romances que trabalham com a descrição do mesmo espírito

social presentes no romance de Huxley. Pretende-se continuar os estudos iniciados na graduação e no Mestrado em Educação em um momento de pesquisa posterior.

Outra perspectiva que desejamos ressaltar é que o sistema educacional como está pensado, mesmo com a formação docente na licenciatura em Ciências Sociais quanto no Mestrado em Educação, se torna difícil de ultrapassar enquanto modelo estratificado, pois o currículo já está estabelecido dentro de uma relação de poder, assim como a relação entre professor, aluno e instituição e se faz necessário trabalhar diálogos diferenciados dentro dos poucos espaços de contradição presentes no processo educacional. Na Casa da Juventude, citada na primeira seção, tivemos a oportunidade de atrelar mais diretamente as temáticas às experiências de vida e a um objetivo transformador, pois nele foi possível formar o currículo desde suas intenções iniciais até os métodos propostos. Buscar ampliar estes espaços de contradição é um dos objetivos do pesquisador, tanto na esfera profissional quanto teórica, sendo esta dissertação um marco importante para a delimitação deste objetivo.

Concluimos este trabalho afirmando o desejo de que o mesmo possa vir a contribuir com a formação teórica e política dos professores de Sociologia e de demais disciplinas, contribuindo com a educação brasileira em si. Pela própria natureza deste trabalho, que possui um desenho teórico desenvolvido em mais de uma centena de páginas e pela reflexão política do pesquisador, desejamos que ele possa apontar uma possibilidade de análise da profissão e possa somar com as demais análises já realizadas e que venham a ser realizadas no futuro.

Este texto tem sua base em uma escolha política, cabe ressaltar. Ele é produto de pesquisas e do desejo de unir teoria, método e a luta por uma sociedade menos desigual e podemos afirmar que esta luta passa pela escola, como aparelho ideológico, pela formação de professores e educandos. A luta passa por menor força dos aparelhos de controle sobre os indivíduos e na sala de aula temos um espaço excelente para o debate destes conflitos e para a construção de novas reflexões, tanto do educador quanto dos educandos.

6. REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. **Indústria Cultural e Sociedade**. Tradução de Julia Elisabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. São Paulo: Jorge Zahar, 1985.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 2ª ed.. Tradução de Valter José e Maria Laura Viveiros de Castro, Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- APPLE, Michael. A Educação e os Novos Blocos Hegemônicos. In: Rodrigues, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**, Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Setenta, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro, Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 3, de 26 de Junho de 1998. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**, Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____. **Orientações Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CANDIDO, Antônio. A Sociologia no Brasil. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, Vol. 18, Número 08, São Paulo, 2006.
- ESCÁMEZ, Sánchez Juan. **Ortega y Gasset: Textos Seleccionados**. Tradução José Gabriel Perissé. Recife: Madureira, 2010.
- FACHIN, Luiz Edson. Reflexões sobre Risco e Hiperconsumo. **Revista Judiciária do Paraná/ Associação dos Magistrados do Paraná – AMAPAR**. Ano 07, n 03, nov. 2011.
- FEIJÓ, Fernanda. O Lugar da Sociologia nas Políticas Públicas para a Educação Básica. III **Seminário do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCAR**, São Carlos, 2012.
- FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil: Contribuição para o Estudo de sua Formação e Desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1976.

FORRESTER, Liliane. **O Horror Econômico**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise Real do Capitalismo**. São Paulo: Cortez, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERMANI, Gino. **A Sociologia da Modernização**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

GRAMSCI, Antônio. Os Intelectuais e a Formação da Cultura – **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do Cárcere** – Volume 02, Cadernos Miscelâneos (1932). Tradução Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Escritos Políticos** – Volume 01, Lisboa: Seara Nova 1976.

GRUPPI, Luciano. **Tudo Começou com Maquiavel** – As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Tradução de Dario Canali. Rio Grande do Sul: L&PM, 1980.

GRUSCHKA, Andréas. Escola, Didática e Indústria Cultural. In **Indústria Cultural Hoje**. Fabio Durão, Antônio Zuin, Alexandre Vaz (Orgs.). São Paulo: Boitempo, 2008.

GUATTARI, Felix. **As Três Ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.

HABERMAS, Jung. Arte e Revolução em Herbert Marcuse. In **Sociologia, textos escolhidos**. Barbara Freitag e Sérgio Paulo Rouanet (Orgs.). São Paulo: BomLivro, 1990.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: O breve século XX (1914-1991)**. 2ª ed.. Tradução Marcos Santarita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LASTÓRIA, Luís Calmon Nabuco. Uma Nova Economia Psíquica ou Mutações Tópicas? Elementos para Reflexão acerca da Subjetividade Contemporânea. In **Indústria Cultural Hoje**. Fabio Durão, Antônio Zuin, Alexandre Vaz (Orgs.). São Paulo: Boitempo, 2008.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução?** São Paulo: Expressões, 1999.

MARIOSIA, Duarcirides Ferreira. Florestan Fernandes e a Sociologia como Crítica dos Processos Sociais. **Tese de Doutorado**, Campinas: Unicamp, 2007.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. 2ª ed.. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

KARL, Marx e ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. Tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. _____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo, Cortez, 1998.

MAXIMO, Antônio Carlos. **Os Intelectuais e a Educação das Massas**. Campinas: Autores Associados, 2000.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em Ciências Sociais e o Ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Revista Tempo Social**, USP, v. 15, n. 01, Abril, 2003.

_____. Ensino de Sociologia: Periodização e Campanha pela Obrigatoriedade. **Caderno Cedes**, Campinas: UNICAMP, V. 31, n. 85, p. 359-382, set-dez, 2011.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Identidade Étnica, Identificação e Manipulação. **Sociedade e Cultura**, v.6, n.2, jul/dez, 2003. p. 117-131.

OLIVEIRA, Newton Ramos de. Para não Imobilizar o Conceito de Indústria Cultural. **In: Indústria Cultural e Educação**. José Vaidegorn, Luci Mara Bertoni (orgs). Araraquara: JM, 2003.

ORTEGA Y GASSET, José. **A Rebelião das Massas**. Tradução Marylene Pinto Michel. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

PROJETO Político Pedagógico para o Curso de Ciências Sociais. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia, 2006.

ZUIN, Antônio Á. S. O Processo de Industrialização da Cultura na Sociedade do Espetáculo. **In: Indústria Cultural e Educação**. José Vaidegorn, Luci Mara Bertoni (orgs). Araraquara: JM, 2003, p. 123-131.