



Revista Brasileira de Sociologia

ISSN: 2317-8507

ISSN: 2318-0544

Sociedade Brasileira de Sociologia

Jadhav, Vishal; Patel, Sujata  
O programa de Sociologia e-PG Pathshala: contexto, contradições, lacunas e resultados  
Revista Brasileira de Sociologia, vol. 11, núm. 27, 2023, Janeiro-Abril, pp. 49-80  
Sociedade Brasileira de Sociologia

DOI: <https://doi.org/10.20336/rbs.947PT>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=595775315004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UABM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## O programa de Sociologia e-PG Pathshala: contexto, contradições, lacunas e resultados

### The e-PG Pathshala Sociology Syllabi: Context, Contradictions, Failures and Successes

Vishal Jadhav\* 

Sujata Patel\*\* 

#### RESUMO

Este artigo avalia criticamente o currículo de sociologia preparado para uma plataforma de *e-learning*, entre 2012-2015, chamada e-PG Pathshala, que visava oferecer uma nova perspectiva a estudantes de pós-graduação em sociologia na Índia. Este artigo, escrito por autor e autora associados a este projeto, examina seus sucessos e fracassos em deslocar as limitadas perspectivas eurocêntricas e nacionalistas do currículo da Sociologia na Índia e em sua substituição por uma abordagem interdisciplinar que se situa na Índia para, a partir do local, compreender o “social” global. Também avalia seus sucessos e fracassos em termos da época e do contexto em que foi introduzido: quando a Índia ingressava no caminho do neoliberalismo e ocorria uma mudança de regime em favor do governo populista de direita Hindutva. Este artigo discute os vários obstáculos enfrentados e os desafios que precisou superar em termos de inércia institucional, burocracia, cortes orçamentários e na atração de redatores de módulos para desenvolver um currículo reflexivo e inclusivo. Argumentamos que, apesar dessas restrições, o projeto conseguiu criar uma série de novos currículos de sociologia que foi de grande proveito quando as universidades fecharam em razão da epidemia de Covid-19. Hoje, esse espaço de *e-learning* oferece a imprescindível oportunidade para repensar e revisar o currículo e os programas de estudos de sociologia na Índia.\*\*\*

**Palavras-chave:** e-PG Pathshala, University Grants Commission, educação superior, ensino à distância, currículos de sociologia.

\* Universidade de Pondicherry, Pondicherry, Índia.

Professor associado da Universidade de Pondicherry, foi coordenador do curso de Teoria Sociológica Clássica e co-coordenador do curso de Sociologia Política do projeto e-PGPathshala. [vishalsocio@gmail.com](mailto:vishalsocio@gmail.com)

\*\* Universidade de Umeå, Umeå, Suécia.

Professora aposentada da Universidade de Hyderabad, na Índia, foi coordenadora da área de Sociologia do projeto e-PGPathshala e, em 2021, assumiu a cátedra Kerstin Hesselgren no Departamento de Sociologia da Universidade de Umeå como professora visitante.

\*\*\* Artigo traduzido do inglês por Regina Vargas.

**ABSTRACT**

This article critically assesses the sociology curriculum prepared for an e-learning platform between 2012-2015 called e-PG Pathshala whose objective was to provide a new perspective to post graduate students learning sociology in India. This paper, written by authors who were associated with this project, examines its successes and failures in displacing Eurocentric and narrow nationalist assumptions framing of sociology in India and its substitution with an interdisciplinary approach that uses India as a site for comprehending the global 'social'. It also evaluates its success and failures in terms of the time and context when it was introduced: when India had entered the path towards neoliberalism and a regime change in favour of rightist populist Hindutva governance had occurred. This article discusses the various constraints it faced and the challenges it had to overcome in terms of institutional inertia, red tapeism, budget decreases and in attracting module writers to develop a reflexive and inclusive syllabus. It argues that in spite of these constraints, it was able to create a novel set of syllabi for sociology students which came into use when the universities closed down during Covid times. Today this e-learning space provides the much-needed opportunity to rethink and revise the sociology curriculum and syllabi in India.

**Keywords:** e-PG Pathshala, University Grants Commission, high education, distance learning, sociology syllabi

## Introdução<sup>1</sup>

O e-PG Pathshala<sup>2</sup> é um projeto de aprendizagem de acesso aberto lançado na Índia em 2012, que disponibiliza conhecimento de última geração em nível de mestrado em 70 disciplinas de ciências, ciências sociais e humanidades para professores e estudantes.<sup>3</sup> O conhecimento relativo a cada uma dessas áreas é distribuído em 15 a 16 cursos, cada um contendo 34 a 35 módulos. Iniciado em 2011 pela University Grants Commission (UGC),<sup>4</sup> o projeto logo se tornou o carro-chefe do novo programa governamental intitulado *Missão Nacional em Educação por meio das TIC* (Department of Higher Education, 2023), após o comitê permanente da UGC ter passado a supervisionar o projeto, fazendo do Information and Library Network Centre (INFLIBNET) seu principal parceiro tecnológico.<sup>5</sup> No e-PG Pathshala, os módulos e seu conteúdo são apresentados aos e às estudantes por meio de áudio, vídeo e textos escritos, todos disponíveis na plataforma INFLIBNET.<sup>6</sup> Além disso, alguns cursos também disponibilizam *e-books* para *download*. O projeto incorporou um sistema de autoavaliação, pensado para desenvolver uma atitude reflexiva em relação à internalização do conhecimento.

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma versão revisada de trabalho apresentado por Sujata Patel em uma conferência sobre currículo em novembro de 2021 no Departamento de Sociologia e Política Social da Lingnan University, de Hong Kong. Agradecemos a todos os participantes e revisores pelos comentários que ajudaram a aprimorar este texto. Gostaríamos de agradecer também a todas as pessoas coordenadoras e cocordenadoras de curso cuja visão e comprometimento levaram à concepção dos cursos e-PG Pathshala em Sociologia. Elas são: Anurekha Chari Wagh (Universidade de Hyderabad), Ashima Sood (Universidade Anant), Edward Rodrigues (*in memoriam*, Universidade Jawaharlal Nehru), Biswajit Ghosh (Universidade Burdwan), Dev Pathak (Universidade do Sul da Ásia), Himanshu Upadhyaya (Universidade Azim Premji), Kamala Ganesh (professora aposentada da Universidade de Mumbai), Manish Thakur (Instituto Indiano de Administração, Kolkatta), Purendra Prasad (Universidade de Hyderabad), R. Indira (professora aposentada da Universidade de Mysore), Sherry Sabbarwal (professora aposentada da Universidade de Panjab), Surya Prakash (Instituto Indiano de Tecnologia, Mandi).

<sup>2</sup> Na maioria das línguas indianas *pathshala* significa “escola” e implica aprendizado eletrônico; PG significa pós-graduação. Os cursos e-PG Pathshala para todas as 70 áreas de conhecimento estão disponíveis em: <https://epgp.inflibnet.ac.in/>.

<sup>3</sup> Em sua primeira reunião, o Comitê Permanente decidiu construir a plataforma para disponibilizar conhecimentos relacionados a 35 disciplinas. Mais tarde, esse número aumentou para 77. Hoje a plataforma conta com 70 disciplinas.

<sup>4</sup> A University Grants Commission é um órgão nacional de regulação do ensino superior para instituições públicas. <https://www.ugc.ac.in/>

<sup>5</sup> O INFLIBNET, centro interuniversitário estabelecido pela UGC, foi encarregado de ajudar a digitalizar os recursos da biblioteca e logo assumiu outras tarefas, incluindo a organização do e-PG Pathshala que hoje está hospedado em sua plataforma: <https://www.inflibnet.ac.in/>

<sup>6</sup> A INFLIBNET fez um contrato com o YouTube para disponibilizá-los mundialmente.

O projeto foi financiado pelo governo da Índia com o objetivo de atingir todas as pessoas desejosas de aprender, para além de professores e estudantes, tornando o aprendizado inclusivo e disponível a pessoas sem acesso à educação formal e com deficiência auditiva ou visual.<sup>7</sup> Os estudantes precisavam ter acesso à internet e motivação para aprender e compreender o mundo ao seu redor. Obviamente, o projeto tinha uma visão ambiciosa – não só afirmava que todos os cidadãos e cidadãs indianos podem se familiarizar com o estado da arte em cada área de conhecimento e, assim, educar-se de forma autodidata, mas também assumia que o conhecimento desenvolvido nos sistemas universitários da Índia possui qualidade elevada e vantagens competitivas e, portanto, atrairia não apenas estudantes indianos, mas também de todo o mundo. Assim, além de acesso, igualdade e inclusão, o objetivo do e-PG Pathshala era garantir um diferencial de qualidade na organização dos currículos e planos de ensino; garantir que as referências e o material de leitura fossem incluídos nos cursos e, assim, estivessem prontamente disponíveis; e apresentar uma análise excelente das questões que regem os vários temas. Pensava-se que o e-PG Pathshala seria único, de modo a diferenciar-se das iniciativas de ensino então praticadas nas universidades convencionais.<sup>8</sup>

No entanto, apesar dessas nobres ambições, é importante entender o contexto econômico e político em que o projeto e-PGPathashala surgiu na Índia. Em 2012, decorria já mais de uma década que a Índia tomara o caminho das intervenções econômicas neoliberais.<sup>9</sup> Políticas reformistas foram introduzidas gradualmente, em setor após setor, ao longo de muitas décadas, embora se mantivesse a abordagem de justiça social no setor público, desenvolvida logo após a independência, em 1947 (Kohli, 2006a, 2006b). Em última análise, as intervenções econômicas neoliberais levaram o país a se integrar, no início dos anos 2000, aos fluxos comerciais globais e internacionais por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC). Com isso, a desregulamentação das políticas possibilitou às empresas

---

<sup>7</sup> Em 2022, a taxa de alfabetização indiana – a porcentagem de pessoas com 15 anos ou mais capazes de ler e escrever, com compreensão, uma declaração curta e simples sobre sua vida cotidiana – foi de 77,7%, sendo 84,70% para os homens e 70,30% para as mulheres.

<sup>8</sup> Essas foram algumas das discussões na reunião inicial do Comitê Permanente com os coordenadores de disciplina.

<sup>9</sup> Robert Jenkins (1999, p. 172) afirmou que o neoliberalismo foi introduzido na Índia no início dos anos 1990, de forma hesitante, por meio de intervenções “furtivas” nos bastidores.

contribuírem para o crescimento de vários setores econômicos, enquanto os atores da justiça social dentro do regime intervinham para garantir que os princípios de equidade e inclusão dos desfavorecidos não fossem completamente sequestrados ou debilitados. No campo da educação, isso significou que as primeiras reformas estimularam a expansão de universidades privadas com o objetivo de ampliar o número de vagas (Chattopadhyay & Sharma). Assim, ampliou-se o investimento do setor privado na educação, levando ao aumento da proporção de matrículas em instituições de ensino superior (IES) privadas em relação às IES públicas, proporção essa que, no final de 2012, era de 58,5% do total de matrículas (GOI, 2012). Houve também esforços para privatização nas universidades públicas por meio de financeirização. A Índia tem exibido historicamente um dos menores investimentos públicos em educação superior, que se reduziu ainda mais com as reformas neoliberais na educação, tendo passado de 0,46% em 1990-91 para 0,37% em 2004-05 (Sarker, 2015, p. 16).<sup>10</sup> Essa redução nos gastos com educação superior afetou gravemente a qualidade da educação pública, levando à falta de professores,<sup>11</sup> a bibliotecas mal equipadas e ao declínio nos padrões de educação. Um número crescente de estudantes migrava para instituições privadas, levando muitos a se perguntarem o que seria da educação pública na Índia.<sup>12</sup>

É nesse contexto que foi lançado o projeto e-PG Pathshala. Ao contrário de esforços anteriores de desenvolvimento do currículo promovidos pela UGC,<sup>13</sup> o e-PG Pathshala foi concebido para atualizar o ensino e a aprendizagem nas universidades públicas e não para impor e padronizar o currículo para cada área. Tratou-se de uma abordagem flexível e de um esforço para tornar a educação um processo da base para o topo, dando

---

<sup>10</sup> Com US\$ 406 por aluno, a Índia tem um gasto menor que outros países em desenvolvimento como Malásia (US\$ 11.790), China (US\$ 2.728), Brasil (US\$ 3.986), Indonésia (US\$ 666) e Filipinas (US\$ 625) (Sarker, 2015).

<sup>11</sup> Estavam vagas nas universidades indianas, em 2007-08, 45% das posições para professores, 51% das posições para professores associados e 53% das posições para professores assistentes.

<sup>12</sup> Apesar desse aumento nas matrículas em universidades privadas, o total de matrículas no ensino superior permaneceu baixo – cerca de 18% em 2012-13, em comparação com a média mundial de 26% (Sarker, 2015, p. 16).

<sup>13</sup> Desde sua constituição, a UGC promoveu a padronização do currículo no país, em todas as áreas de conhecimento, orientando universidades e faculdades a adotar os novos currículos, pois essas haviam modificado seus currículos ao longo do tempo. O currículo de Sociologia foi atualizado três vezes, 1978, 1982 e 2000. O e-PG Pathshala introduziu o uso de conteúdo como informação adicional sem torná-lo obrigatório.

acesso a informações e conhecimento de qualidade produzidos em todo o mundo em vários campos, tanto para professores quanto para estudantes e, por extensão, para o público em geral.<sup>14</sup> Havia uma expectativa de que, com baixo investimento e uso de tecnologia TIC, o acesso a conhecimento de ordem global aumentaria a qualidade do ensino e o número de matrículas e, simultaneamente, ajudaria a resolver as contradições que estruturavam o sistema de ensino superior da Índia – onde o acesso à educação era desigual não apenas entre regiões e províncias, mas também em termos de grupos sociais rurais-urbanos, homens-mulheres, discriminados e ocupados e populações pobres e não pobres (Thorat, 2006; GOI, 2012). Esperava-se que o e-PG Pathshala corrigisse esses problemas, garantindo a introdução de informação e análises atualizadas em cada campo, motivando assim estudantes e professores a buscar compreender o mundo em que vivem. Para tanto, foram identificados interlocutores-chave<sup>15</sup> que pudessem interconectar-se com um amplo número de professores e acadêmicos para construir um currículo inclusivo para cada área de conhecimento.<sup>16</sup> Além disso, foi proposto que a cada dois ou três anos os cursos seriam atualizados e traduzidos em alguns dos principais idiomas oficiais da Índia.<sup>17</sup> Numa fase posterior, esperava-se que, com novas reformas no ensino superior, esses cursos se tornassem cadeiras de crédito e professores fossem designados para consultas *online*.

No entanto, muitas das metas desse projeto não foram realizadas, tendo sido solicitado aos/as coordenadores/as, após a mudança de regime em maio de 2014, que concluíssem o projeto<sup>18</sup> em um ano ou no máximo dois. A mudança de regime introduziu um governo Hindutva<sup>19</sup> de direita (o Bharatiya Janata Party-BJP), crítico das perspectivas liberais e de esquerda

---

<sup>14</sup> Embora a Índia tenha o terceiro maior sistema de ensino superior do mundo (depois da China e dos EUA) em termos de número absoluto de matrículas (23 milhões) e o maior número de instituições (35.539 faculdades e 700 universidades) (GOI, 2012; Sharma, 2014) esses números eram insuficientes proporcionalmente à sua grande população.

<sup>15</sup> A segunda autora deste artigo, Sujata Patel, foi nomeada coordenadora nacional de Ciências Sociais e coordenadora disciplinar de Sociologia. Com o tempo, o projeto dispensou a posição de coordenadores nacionais.

<sup>16</sup> O *workshop* inicial de Sociologia contou com cerca de 20 acadêmicos que deliberaram sobre os cursos a serem incluídos e a natureza de seu conteúdo.

<sup>17</sup> Em 2008, a Índia tinha 22 idiomas oficiais.

<sup>18</sup> O projeto encerrou-se formalmente em setembro de 2018, após ter sido auditado.

<sup>19</sup> Hindutva é uma forma de nacionalismo hindu que defende a hegemonia cultural de uma maioria hindu homogeneizada.

das Ciências Sociais.<sup>20</sup> Essa mudança<sup>21</sup> também levou a cortes no orçamento (por exemplo, nos recursos para *workshops*<sup>22</sup> e para atualização dos cursos e traduções) e à defesa de um processo hierárquico de tomada de decisão.<sup>23</sup> Os integrantes do comitê permanente foram substituídos; novos temas, alinhados ao projeto Hindutva, foram introduzidos.<sup>24</sup> No entanto, apesar dessas mudanças críticas, o projeto se mantém no site da INFLIBNET e ainda hoje constitui uma fonte atraente de aprendizagem. O projeto contava com 17.184.558 acessos<sup>25</sup> desde 19 de março de 2014 e, em entrevista recente, um representante da INFLIBNET afirmou que a média de acessos é de 30.000 por dia.<sup>26</sup>

Este artigo avalia o conteúdo das disciplinas introduzidas no curso de sociologia. Argumenta-se que o programa de sociologia e-PG Pathshala busca romper com a estrutura curricular de outras universidades, utilizando métodos empregados por teóricos de todo o mundo que, à luz do colapso da metodologia positivista, postularam novas formas de pensar a disciplina. As cadeiras de sociologia do e-PG Pathshala visaram alargar o domínio da disciplina para além da estreita perspectiva metodológica nacionalista (Patel, 2017), avaliar as origens históricas do campo, abranger as desigualdades e exclusões nacionais, apresentar contribuições de outras áreas de conhecimento, e simultaneamente avaliar as tendências globais na disciplina. Este artigo examina em que medida essas tentativas tiveram êxito nas disciplinas de Sociologia do e-PG Pathshala.

Na próxima seção, discutimos como a linguagem sociológica se desenvolveu na Índia e, na terceira seção, examinamos o conteúdo das

---

<sup>20</sup> Sobre o impacto das políticas do BJP (Partido do Povo Indiano) no ensino superior em Ciências Sociais, ver Jayati Ghosh (2020) e sobre seu impacto na ciência, ver Pitambar Kaushik (2020).

<sup>21</sup> Em maio de 2014, o governo liderado pelo Partido Bhartiya Janata assumiu o poder com uma agenda dedicada a orientar o sistema educacional para a Hindutva, ideologia que defende a supremacia hindu e busca transformar o estado secular da Índia em uma nação etno-religiosa conhecida como Hindu. O governo exigiu o término imediato do projeto, mas como parte do financiamento estava distribuída, foi necessário completá-lo antes de ser auditado. Foi nesse contexto que concluímos o projeto.

<sup>22</sup> A área de Sociologia realizou uma só oficina – em setembro de 2012.

<sup>23</sup> Sobre reformas neoliberais e intervenções de direita no sistema educacional, ver Lall e Anand (2022).

<sup>24</sup> Por exemplo, *Jyotishganit* (astrologia matemática).

<sup>25</sup> Até 2 de fevereiro de 2023.

<sup>26</sup> Entrevista com Abhishek Kumar, responsável pelo projeto na INFLIBNET. Como o projeto está encerrado, não houve iniciativa para classificar quais disciplinas são mais acessadas.

disciplinas e módulos introduzidos na sociologia para apontar as mudanças realizadas nos currículos do e-PG Pathshala. Na última seção discutimos as dificuldades enfrentadas e o que não foi possível fazer.

## Sociologia na Índia, seu ensino e seu currículo

A sociologia teve um começo hesitante como disciplina e campo de estudos na Índia. O primeiro departamento de sociologia foi inaugurado na universidade de Bombaim (Mumbai), em 1919. Sob a direção de G. S. Ghurye, a análise sociológica utilizava o método da Indologia, a análise de textos sânscritos, para compreender a sociedade indiana. Durante esse período, a sociologia e a antropologia, incluindo a antropologia física, eram consideradas um só campo. Com o desenvolvimento do campo após a independência, houve uma ruptura com a orientação anterior, quando a antropologia física se separou da antropologia, e a sociologia foi redefinida como antropologia social tendo na etnografia sua principal ferramenta metodológica de pesquisa (Patel, 2010, 2011, 2017, 2021; Uberoi, Sundar & Deshpande, 2008). Somaram-se a isso o pensamento funcionalista estrutural e as teorias da modernização que serviriam para avaliar e entender a mudança social. Nessas circunstâncias, o foco dos programas de ensino residia na avaliação da estrutura social indiana, definida como o estudo de três instituições: família e parentesco, casta e religião (hindu) e avaliação da mudança social dentro dessas. Havia também uma ênfase nas implicações sociológicas do desenvolvimento e do planejamento, cuja avaliação constituía o principal interesse do Estado-nação. Além disso, a maioria das universidades e faculdades passaram a ministrar cursos básicos de teoria clássica e de teoria avançada (posteriormente denominada contemporânea) quase totalmente tomados de empréstimo de livros didáticos publicados no Reino Unido e nos EUA (Patel, 2011). Nesse modelo geral persistiam algumas diferenças, embora geralmente insignificantes.<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Um levantamento realizado pelo Comitê Curricular da UGC e publicado em seu relatório de 2001 indicou que, de 50 universidades examinadas, entre 40 e 49 Departamentos de Pós-Graduação mantinham as três disciplinas a seguir: Teoria Sociológica, Métodos de Pesquisa Social e Sociologia do Desenvolvimento; 30 a 39 departamentos incluíam Sociologia Urbana, Sociologia Rural, Sociologia Política, Sociedade Industrial, População e Sociedade e Sociedade na Índia; 20-29 departamentos incluíam Antropologia Social e Estatística Social; 10-19 departamentos incluíam, Sociologia da Religião, Sociologia da Comunicação de Massa, Sociologia da Educação, Psicologia Social, Sociologia Geral e Dissertação; e 1-9 departamentos incluíam Sociologia da Literatura, Sociologia do Direito, Diáspora Indiana, Sociologia das Profissões e Sociologia da Ciência.

O final dos anos 1960 e o início dos 1970 foram anos fundamentais para a expansão do ensino superior e o ensino da disciplina na Índia. Com o investimento do Estado indiano no ensino superior, a universidade tornou-se o principal (e único) local de organização das práticas da disciplina. Se antes da independência havia apenas três grandes universidades (Bombaim, Calcutá e Lucknow) que ensinavam sociologia e/ou antropologia, com Poona, Mysore e Hyderabad abrigando pequenos centros de sociologia e antropologia, em 1977 esse número se havia expandido para cinquenta. Os departamentos de Sociologia dessas universidades ofereciam 6.548 vagas de mestrado e 415 de doutorado (Patel, 2011). Em 2000, esses números dispararam com a expansão do ensino de graduação. A University Grants Commission (UGC) registrou que quase 50% das 200 universidades então existentes tinham cursos de Sociologia. Estas universidades formavam por ano cerca de 100.000 estudantes de graduação, 6.000 de pós-graduação e 200 de doutorado (GOI, 2001).<sup>28</sup>

A afluência em massa ao ensino superior, a cursos de mestrado e especialmente aos cursos de licenciatura levou muitos acadêmicos e professores a dar sinal de alerta. Já em 1982, em seu relatório à UGC, o comitê de currículo afirmava que “a qualidade do ensino exigida deixa muito a desejar” (GOI, 1982, p. 5). Essa questão ganhou destaque na discussão promovida pela revista *Economic and Political Weekly*, que publicou uma série de artigos sobre o estado da pesquisa sociológica na Índia, denominada “debate sobre a crise da sociologia”. Este debate questionava se a crise estaria associada às consequências negativas da expansão repentina do ensino superior e da burocratização da academia ou à história da disciplina e sua identidade com os discursos coloniais. Indagava ainda: por que o aluno médio ignorava os textos básicos da disciplina, suas teses seminais, as teorias de suas áreas de pesquisa, prendendo-se a generalidades e dependendo excessivamente do questionário como método? Por que a pesquisa sociológica era principalmente descritiva e empirista? (Patel, 2010). Desde então, esse debate replicou-se em outros periódicos,<sup>29</sup> com discussões girando em torno da academia e suas instituições, da natureza do ensino, da diminuição de recursos humanos e físicos, da disponibilidade

---

<sup>28</sup> Para um histórico mais detalhado, ver Patel (2011).

<sup>29</sup> Ver “Situating Sociology”, edição temática da revista *Seminar* (Deshpande, Sundar & Uberoi, 2000).

de materiais de qualidade em línguas vernáculas, enquanto alguns outros argumentavam ser uma combinação de tudo isso (Patel, 2010). Hoje, soma-se a esses atributos a questão da diminuição da liberdade acadêmica resultante do avanço da política direitista Hindutva (Sundar & Fazili, 2020).

Essas discussões se davam em um contexto de declínio das ciências sociais nacionalistas<sup>30</sup> diante de uma crise de legitimidade, pois jovens inspirados por movimentos sociais de base reivindicavam um lugar e espaço nessas instituições acadêmicas. Tais movimentos surgiram da crítica à visão da nação ditada pela casta e classe superior patriarcal de maioria Hindu e aos seus aparatos ideológicos, como a academia, a economia e o Estado. Com o crescimento de movimentos políticos de mulheres, tribos, castas inferiores e grupos étnicos, além de movimentos regionais de autodeterminação, subnacionalismo e insurgência na Caxemira e no nordeste da Índia, uma nova linguagem de direitos passou a questionar a concepção de cidadania passiva articulada pelo Estado-nação (Shah, 1990). Essas críticas reavivaram o debate sobre colonialismo por meio do conceito de colonialismo interno e afirmavam a necessidade de uma nova forma de compreender o “social” na Índia e na Ásia Meridional. Confrontos e conflitos juntamente com violência entre grupos religiosos e sectários tornaram-se o novo normal, com o Estado empregando seu aparato repressivo com toda força. Enquanto ocorriam esses debates e os grupos se esforçavam para redefinir o que seriam nacionalidade e cidadania, e antes que essas deliberações pudessem frutificar, o Estado-nação indiano introduziu, nos anos 1990, reformas neoliberais e, em 2014, uma resolução de cunho majoritariamente hindu para essa crise política.

Na virada do século, o campo da educação estava – e ainda está – agitado. Houve crescimento do sistema de ensino privado que se expande em ritmo geométrico com pouca ou nenhuma regulamentação, enquanto universidades públicas vivem uma crise, enfrentando escassez de recursos financeiros, físicos e humanos. Nessa situação, algumas faculdades e universidades passaram a utilizar como padrão o currículo de 2001 formulado pela UGC, o que conferiu alguma uniformidade ao currículo das universidades públicas e à maioria das respectivas disciplinas em todo o

---

<sup>30</sup> Os *Subaltern Studies* começaram a ser publicados a partir de 1982. Eles questionavam a historiografia nacionalista, enquanto os estudos feministas interpelavam as concepções limitadas da sociologia sobre gênero e o movimento *dalit* questionava o foco estreito da sociologia nas castas superiores.

país.<sup>31</sup> Foi nesse contexto que o projeto e-PG Pathshala em Sociologia teve início. Esses currículos estão agora sendo revistos com a adoção pelo governo da Política Nacional de Educação. Os cursos e-PG Pathshala tornaram-se o único meio de aprendizagem no período da pandemia de Covid-19, quando as universidades ficaram fechadas.

## O projeto e-PG Pathshala – plano e currículo de Sociologia

Na primeira reunião de coordenadores<sup>32</sup> reconheceu-se que havia uma oportunidade para introduzir novas ideias e novos materiais de leitura para compreender a mudança na estrutura desigual da Índia, as aspirações de diferentes grupos, e inseri-las nos debates que dominaram a sociologia global no final dos anos 1990. O grupo considerou que era imperativo o currículo refletir as novas vozes que surgiam no país e pelas quais novas perspectivas eram desenvolvidas. Acadêmicos e acadêmicas criticaram a estreiteza do processo de desenvolvimento liderado pelo Estado. Argumentou-se que novos movimentos de mulheres, grupos tribais e indígenas e dos *Dalits*<sup>33</sup> haviam subvertido e derrocado a sociologia dominante, redefinindo o “social”, até então conceituado segundo a perspectiva da classe e casta superior. Considerou-se que os estudos sociológicos na Índia também elidiram a questão da comparação e precisavam avaliar comparativamente o processo de transição e transformação que se anunciava em várias partes do Sul Global. Além disso, considerou-se que as valiosas contribuições dos estudos marxistas na Índia deveriam ser integradas aos módulos para apresentar aos estudantes uma perspectiva interdisciplinar alternativa.

O primeiro encontro reuniu um grupo de 25 sociólogos e sociólogas que decidiram pela introdução dos seguintes cursos: 1) Teoria Sociológica Clássica 2) Teoria Social Contemporânea 3) Metodologia de Pesquisa em Sociologia 4) Sociologia da Índia 5) Desenvolvimento, Globalização e Sociedade 6) Relações Agrárias e Estrutura Social na Índia 7) Sociologia da Transformação Urbana 8) Sociologia da Saúde 9) Ecologia e Sociedade 10)

---

<sup>31</sup> O relatório está disponível em <https://ugc.ac.in/oldpdf/modelcurriculum/law.pdf>.

<sup>32</sup> Ocorrida antes da eleição do novo regime.

<sup>33</sup> *Dalits* significa oprimido. Este nome foi adotado pelos grupos de ex-intocáveis na Índia.

Sociologia de Gênero, 11) Economia e Sociedade<sup>34</sup> 12) Religião e Sociedade 13) Educação e Sociedade 14) Movimentos Sociais e 15) Sociologia Política.<sup>35</sup> No entanto, devido a mudanças na estrutura do e-PG Pathshala, alguns acadêmicos optaram por não se associar ao novo programa; a lista foi reduzida para dez. Consequentemente, novos docentes foram contatados e, ao final, tivemos 15 coordenadores/as. Depois de um ano ou mais, alguns outros desistiram<sup>36</sup> devido à mudança dos princípios pedagógicos sobre os quais os cursos haviam sido consensualmente construídos.

Ao decidir quais cursos e como eles deveriam ser concebidos, os coordenadores de áreas, em seu primeiro encontro, insistiram em que cada curso deveria incluir uma perspectiva histórica crítica, o que ajudaria a reformular os cursos em termos contemporâneos. Isso levou a discussões para repensar os temas do curso. Por exemplo, sobre o tópico “sociologia rural”, disciplina ainda hoje oferecida em muitas universidades da Índia, que precisava mudar (foi alterado para Relações agrárias e Estrutura Social na Índia) ou sobre o tópico “Sociologia da Religião”, imerso na linguagem ocidental, que deveria ser reformulado para Religião e Sociedade. Outras questões também foram postas em pauta, tais como: se deveríamos introduzir conteúdos como Família e Parentesco, Sociologia Industrial ou Sociologia de Casta e Tribo? Se sim, qual seria sua perspectiva crítica? Chegou-se a um consenso de que os cursos deveriam questionar os pressupostos dominantes/hegemônicos na pesquisa e no ensino contemporâneos e substituí-los por perspectivas subalternas. A sociologia deve incluir vozes de várias posições sociais. Dada a forma como a sociologia é recebida e disseminada na esfera pública indiana, era imperativo projetar um currículo crítico e reflexivo que, por sua vez, eludiria as narrativas nacionalistas paroquiais e as visões coloniais entranhadas na disciplina. Simultaneamente, afirmou-se haver um esforço para apresentar uma apreciação global de questões e temas, que incluísse perspectivas diversas de diferentes regiões do mundo.

Quem seriam as pessoas colaboradoras a escrever esses módulos? O próximo passo foi a seleção de redatores dos módulos – essa decisão foi

---

<sup>34</sup> Como o coordenador de Economia e Sociedade não conseguiu completar a tarefa, este curso foi substituído pelo curso intitulado, Sociologia da Diáspora.

<sup>35</sup> Elaborado parcialmente por Edward Rodrigues, da Jawaharlal Nehru University, Nova Delhi, em razão de doença da qual veio a falecer mais tarde; e concluído por Vishal Jadhav.

<sup>36</sup> Em sua fase inicial o projeto não tinha seções de áudio e vídeo. A maioria dos acadêmicos hesitava em se envolver com essas tecnologias.

deixada à coordenação de cada curso. Como cada um dos quinze cursos continha de 34 a 35 módulos, isso implicava a necessidade de cada curso incluir vários redatores de módulos e coordenar continuamente essa atividade – uma tarefa difícil dada a intensa carga letiva de professores. Solicitou-se às coordenações de cursos que garantissem a inclusão de redatores e redadoras de módulos que representassem a diversidade do panorama social da Índia. O e-PG Pathshala em Sociologia logrou inicialmente identificar cerca de 300 redatores/as de conteúdo dispostos/as a participar da definição e redação dos módulos para esses 15 cursos. O grupo incluiu diversos bolsistas de doutorado e de pesquisa e docentes que se ofereceram para trabalhar como voluntários no projeto. Eram pessoas oriundas de diferentes universidades, tinham distintas trajetórias acadêmicas, trabalhavam com professores com inclinações teóricas variadas e, mais importante, suas próprias posições sociais orientavam sua compreensão do “social”. Grande parte do grupo de redação de conteúdo era composta por jovens docentes e acadêmicos/as na faixa etária de 25 a 40 anos, a maioria dos quais desempregada devido à demanda por emprego ser maior do que a oferta de postos. A Comissão Permanente conseguiu pressionar a UGC a reconhecer esse trabalho como atividade de ensino e isso incentivou o seu envolvimento. Apesar disso, houve muitas desistências no rol de redatores de módulos. Ao final, 90 bolsistas e docentes assumiram a tarefa de redigir os módulos dos diversos cursos.

## Em que medida mudaram os cursos de sociologia? Uma autocrítica<sup>37</sup>

Como não havia orçamento para reunir coordenação de cursos e equipes de redação de módulos,<sup>38</sup> os cursos passaram a ser concebidos de forma autônoma com cada coordenador/a de curso enfatizando seu foco. No entanto, quando coordenadores de curso leram os módulos escritos anteriormente, tendo em conta a orientação ampla descrita acima, os planos que tinham em mente mudaram.

Nesta seção, avaliamos os cursos introduzidos e o quanto estes se afastaram das perspectivas anteriores incorporadas aos programas de

---

<sup>37</sup> Os leitores podem conferir os cursos e módulos em <https://epgp.inflibnet.ac.in/>

<sup>38</sup> O Zoom ou o Google Meet não se tornaram populares naquela época.

estudos do modelo UGC padrão. Em nossa avaliação, classificamos os cursos em dois grupos: cursos em que houve nova perspectiva e b) cursos em que houve introdução parcial de novas perspectivas. A tabela 1 abaixo apresenta a classificação dos cursos em duas colunas.

Tabela 1. Disciplinas e seus programas e o grau de mudanças efetuadas

| A - Cursos com novas perspectivas             | B - Introdução parcial de novas perspectivas |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Teoria Sociológica Clássica                   | Metodologia de Pesquisa em Sociologia        |
| Teoria Social Contemporânea                   | Educação e Sociedade                         |
| Sociologia da Índia                           | Ecologia e Sociedade                         |
| Desenvolvimento, Globalização e Sociedade     |                                              |
| Sociologia Política                           |                                              |
| Religião e Sociedade                          |                                              |
| Relações Agrárias e Estrutura Social na Índia |                                              |
| Sociologia da Transformação Urbana            |                                              |
| Movimentos sociais                            |                                              |
| Sociologia de Gênero                          |                                              |
| Sociologia da Saúde                           |                                              |
| Sociologia da diáspora indiana                |                                              |

## Cursos com novas perspectivas

### Teoria sociológica clássica

No curso de teoria sociológica clássica, o currículo introduziu formas alternativas de estudar a origem da sociologia, que estão ausentes em muitos dos currículos do passado e do presente na maioria das universidades. Esse curso começa com os precursores da sociologia europeia moderna e apresenta a sociologia de Ibn Khaldun. O coordenador do curso também incluiu um módulo sobre Harriet Martineau que não é ministrado nas universidades indianas. Um módulo intitulado “Clássicos, cânones e fundadores? Perspectivas do Norte e do Sul” introduziu questionamentos sobre o eurocentrismo. Este módulo incluiu também uma discussão sobre o Relatório da Comissão Gulbenkian.

Houve ainda uma tentativa de mesclar questões feministas neste curso. Foi apresentado um módulo sobre a crítica feminista ao pensamento sociológico clássico e suas metodologias. Uma discussão sobre Marx introduziu debates

lançados por marxistas indianos incluindo a avaliação sobre a questão colonial em Marx e a crítica à noção marxiana de classe e sua inadequação ao contexto indiano. Um módulo foi dedicado ao debate na Índia sobre os trabalhadores do setor não organizado e informal, uma vez que esses trabalhadores representam entre 86% e 92% da população trabalhadora total. A associação entre casta e classe e a existência do semifeudalismo e sua articulação com o capitalismo – questões de debate dentro dos estudos marxistas indianos – foram consideradas.

O curso inclui teorias marxistas da América Latina e as coloca em diálogo com os estudos marxistas indianos. Houve módulos sobre José Carlos Mariátegui e sobre Frantz Fanon, com apresentação do seu livro *Pele negra, máscaras brancas*. No módulo sobre Fanon, buscou-se discutir os paralelos entre casta e raça.

Da mesma forma, discussões sobre Marx, Weber e Durkheim foram apresentadas em termos de seu contexto indiano. O módulo sobre Durkheim destaca como sua teoria foi usada para examinar os suicídios de fazendeiros na Índia, enquanto o de Weber examina o assunto das comunidades empresariais Jain Marwari e questiona se a tese da ética protestante pode ser aplicada a esse caso. O curso questionou e criticou os cânones sociológicos ocidentais apontando as limitações dessas teorias.

### Teoria social contemporânea

No curso Teoria Social Contemporânea houve um esforço significativo para introduzir perspectivas globais, incluindo reflexões sobre teorias pós-coloniais, decoloniais e outras teorias anticoloniais. O plano do curso começa com um módulo introdutório que distingue a teoria sociológica de início a meados do século XX da teoria social produzida depois da década de 1970.

Um módulo sobre Zizek e seus argumentos sobre classe, cultura e poder é discutido em detalhes. As ideias de Bourdieu sobre *habitus*, lógica da prática e formas de capital são discutidas em outro módulo. Este último examina a reprodução de classe por meio do capital cultural e social e sua relação com a economia política em geral. De acordo com o redator do módulo, isso facilita a compreensão da vida cotidiana e a vincula a uma compreensão mais ampla dos fluxos de capital e das redes culturais globais. Também compara as ideias de Bourdieu com as de Weber e Marx e fornece seu contexto contemporâneo.

Um dos módulos deste curso questiona: o que é modernidade e como definimos reflexividade? Há uma discussão sobre as visões de Anthony Giddens e Ulrich Beck sobre a modernidade. Outro módulo discute a teorização de modernidade líquida de Zygmunt Bauman sobre a mudança de sociabilidades e das relações sociais. A teoria das múltiplas modernidades de Shmuel Eisenstadt é discutida, assim como a de Goran Therborn sobre as teorias sequenciais. Esses módulos permitem questionar as linearidades e noções não problematizadas da história. Um módulo sobre Modernidades Entramadas e Teorias Sequenciais apresenta o trabalho do cientista político indiano Sudipta Kaviraj.

Este módulo também apresenta o trabalho sobre dependência acadêmica e as noções de sociologia autônoma e mente cativa de Syed Hussein Alatas, o conceito de conhecimento endógeno de Paulin Hountondji, contrastados com o de sociologia indígena de Akinsola Akiwowo e D. P. Mukherjee. Há um módulo sobre eurocentrismo que inclui uma avaliação das contribuições de Samir Amin e Immanuel Wallerstein para o conceito e há discussões sobre orientalismo, de Edward Said, Teoria do Sul, de Raewyn Connell, colonialidade do poder de Anibal Quijano e uma avaliação da crítica feita por Arif Dirlik sobre o pensamento pós-colonial. Esses módulos fornecem uma visão sinóptica sobre as teorias pós-coloniais e decoloniais hoje discutidas na teoria social global.

## Sociologia da Índia

No curso intitulado Sociologia da Índia, sua coordenadora conseguiu determinar o contexto e a história do surgimento da sociologia como disciplina na Índia e sua introdução no país em várias universidades. O módulo “Histórias disciplinares e a disciplina nos departamentos universitários” interconecta-se com outros módulos para discutir a relação entre colonialismo, antropologia e sociologia. Esse módulo introdutório é seguido por outro que discute a construção hegemônica e as metodologias definidoras das sociabilidades e estruturas sociais da sociedade indiana. Ele questiona as categorias epistêmicas e ontológicas introjetadas no imaginário das classes-castas superiores hindus patriarcais, que organizaram a sociologia contemporânea.

O módulo, intitulado “Vozes marginais contestadoras: o desafio das vozes *dalit*, feministas e muçulmanas para a sociologia” trata de apresentar

a resistência à sociologia dominante por parte de movimentos sociais e descreve como essa luta continua até hoje. O módulo “Sociologia das margens regionais” destaca as questões relativas às diversidades espaciais e como esse aspecto impacta os distintos mundos da vida. Há uma discussão sobre como a identidade linguística é politicamente mobilizada no sul da Índia. Além da identidade linguística, um módulo discute identidades étnicas e suas afirmações no caso das “tribos”, chamadas *Adivasis* na Índia, buscando relacioná-las com a exploração capitalista que, por sua vez, está associada a ideias eurocêntricas de modernização.

O módulo “Nação, nacionalidade e construção da nação na Índia” questiona o princípio nacionalista de “unidade na diversidade” e explora a maneira como a educação e a mídia reformulam e impõem esse tema. O módulo “Família e lar” discute como as feministas na Índia distinguem os dois termos. Outro módulo explora as interseções entre casta, classe, gênero, religião, urbano e rural nos mundos da vida popular. Dois módulos discutem a inter-relação de casta e classe na Índia e as recentes teorias sobre casta e classe no contexto indiano. Um módulo sobre ação afirmativa e o sistema de reservas indígenas (cotas) debate as questões de justiça social em sua implementação. Os últimos quatro módulos deste curso avaliam ideias concorrentes sobre como compreender a modernidade na Índia nesse contexto.

## Desenvolvimento, globalização e sociedade

A coordenadora do curso Desenvolvimento, Globalização e Sociedade conseguiu combinar dois temas – desenvolvimento e globalização – que nos currículos de sociologia na Índia têm sido tratados em cursos separados. Este curso cobre as principais críticas às ideias eurocêntricas hegemônicas sobre desenvolvimento e globalização. Ele se afasta do currículo padrão fazendo a crítica do caráter controverso da globalização e a examina no contexto de intervenções neoliberais que promovem uma nova visão para as interfaces entre Estado, mercado e sociedade. Os efeitos da globalização na reconfiguração de classes, urbanização e urbanismo foram avaliados em alguns módulos. O tema das inter-relações entre globalização, casta e novas desigualdades foi apresentado no contexto indiano.

Dois módulos discutem a globalização em termos de seu impacto na seguridade social e destacam seu efeito desigual no país. Reflete-se sobre as

implicações para vários grupos vulneráveis da retração do Estado em termos de políticas de bem-estar social, em favor da lógica de mercado. Com relação a isso, discute-se a política de “microcrédito e financiamento no Sul global” e analisa-se o discurso do Banco Mundial sobre mitigação da pobreza por meio do microcrédito. Faz-se uma avaliação crítica do papel das organizações não-governamentais (ONGs) na pobreza resultante do livre mercado.

Outro tema importante é a ascensão do nacionalismo religioso no contexto da globalização. Juntamente com os módulos “Globalização e cultura” e “Ressurgimento religioso”, a coordenadora do curso destacou as interseções entre mídia e tecnologia, cultura popular e globalização. A polarização de identidades e a ascensão de ideologias nacionalistas, políticas sectárias e violência foram abordadas em vários módulos.

O curso apresenta aos estudantes questões contemporâneas de desenvolvimento e globalização no contexto indiano. Também destaca temas como deslocamento e migração forçada, reivindicações tribais, desigualdades de classe e casta. Também foi enfatizada a questão da degradação ambiental por meio da externalização de custos e exploração de mão de obra barata e do trabalho infantil no sul global. O papel do Estado e do mercado nas mudanças nas relações agrárias na Índia e na recente onda de suicídios de fazendeiros foi discutido. O curso também examina as várias intervenções da sociedade civil e de movimentos sociais nos últimos tempos e destaca suas limitações em desafiar as forças da globalização.

### Sociologia política

No curso intitulado Sociologia política, o coordenador do curso examina os estudos globais sobre as relações Estado-sociedade e contrasta esses estudos com as relações Estado-sociedade na Índia. O curso distingue-se significativamente do programa padrão de sociologia política ensinado na maioria das universidades indianas em vários aspectos e o substitui por uma discussão sobre teoria política liberal e marxista.

O curso inicia com uma análise teórica do Estado indiano e explora o papel que a etnografia e a antropologia coloniais desempenharam na construção do Estado-nação. Examina o papel da governamentalidade colonial na reprodução de identidades sociais e sociabilidades como casta, tribo,

religião, região, língua, raça e gênero – isso, argumenta-se, influenciou as relações Estado-sociedade pós-independência. Este curso avalia a ascensão do nacionalismo religioso na Índia pós-independente e como a ideia do majoritarismo hindu encontrou legitimidade no domínio político. Examina a relação clientelista no contexto do *rent-seeking* e relaciona-a com a forma como a política de castas reproduz o poder político.

O curso explora a interação de poder e interesses entre castas proprietárias de terras, burocratas de classe média e capitalistas. Questiona-se: como o Estado perpetua as desigualdades mesmo ao reivindicar direitos iguais de cidadania para todos? Como o Estado coopta vários grupos de interesse enquanto ainda protege os interesses capitalistas no país? O curso, por meio de sua descrição temática, apresenta a forma como o Estado e a sociedade interconectam poder, autoridade, desigualdades e exclusões. Os estudos de caso sobre movimentos da sociedade civil na Índia – movimentos camponeses, de mulheres, tribais e *dalits*, religiosos, linguísticos e de autodeterminação regional – evidenciam o papel contraditório do assistencialismo no contexto da natureza capitalista do Estado indiano.

## Religião e Sociedade

O curso de sociologia da religião fornece novos *insights* sobre as religiosidades populares na Índia e argumenta que estas fazem parte da vida cotidiana da população indiana e não podem ser objetificadas como tem sido feito no Ocidente, que tem tradição de separar as religiosidades das culturas seculares. O curso substitui uma perspectiva indológica textual por uma de cultura popular. Por exemplo, o módulo “Místicos, líderes religiosos e a tradição ascética” examina as formas contemporâneas de crença e religiosidade e como elas criam redes sociais e de apoio. O módulo sobre peregrinações, festas religiosas e mercantilização da religião explora a relação entre fé, mídia e capital. O curso também discute o crescimento do movimento nacionalista religioso que levou à destruição do Babri Masjid em Ayodhya, como um exemplo de como o majoritarismo hindu se tornou uma ideologia de Estado. Os módulos sobre castas no hinduísmo e castas em outras religiões apontam para a natureza pan-asiática das castas. Alguns módulos refletem sobre a interação entre casta e religião e como

estas atuam como corolários em alguns casos e se contradizem em outros. O módulo intitulado “Televangelismo” apresenta aos estudantes os processos de globalização cultural e o papel da mídia na propagação da religiosidade popular. Temas como sectarismo e intolerância religiosa foram discutidos por meio de estudos de caso. Exemplos de sincretismo, pluralismo e secularismo também foram apresentados neste curso, assim como abordagens teóricas da relação entre mercado e religiosidade, Estado e religião na Índia. O lado corrupto dos líderes religiosos e seus impérios também é destacado em alguns módulos, os quais discutem também a intrincada relação entre a elite política, os interesses empresariais e a religiosidade popular.

### Relações agrárias e estrutura social na Índia

Este curso coloca a discussão sobre as relações agrárias em termos de uma crítica às ruralidades – construção que surgiu durante o colonialismo e constituiu o binarismo rural-urbano. Problematicando essa questão, o curso incorpora diversas perspectivas do Sul global para questionar essa representação hegemônica. Argumenta que os *village studies* são uma intervenção metodológica de coleta de dados para legitimar essa ideia e sugere que o Estado desenvolvimentista continuou a coletar dados por meio de estudos etnográficos com base nessa noção de ruralidade exclusiva. O curso sugere que a teoria marxista desafia esse binário e, assim, invalida as categorias ontológicas exclusivas, como casta e tribo, na agricultura.

Questões atuais que afetam a estrutura agrária na Índia, como agricultura por contrato e agricultura corporativa, foram discutidas no módulo “Novas questões em estudos agrários: agricultura por contrato, usos não agrícolas da terra e aquisição de terra”. A legislação que tem possibilitado ao Estado indiano converter zonas verdes em áreas comerciais é destacada em estudos de caso. O surgimento de municípios e zonas econômicas especiais e o encolhimento das terras agrícolas foram objeto de reflexão. Os módulos “Compreendendo as ruralidades contemporâneas” (I e II) destacam o papel da globalização e a influência dos mercados na remodelação e reconcepção do rural. O impacto da mídia e da cultura popular na representação dessas mudanças também foi amplamente discutido.

Há também um módulo sobre a história dos movimentos maoístas na Índia e as intervenções repressivas do Estado, além de uma discussão sobre

o Estado policial na Índia dando exemplos do uso de força excessiva para suprimir a liberdade de expressão e ação coletiva.

## Sociologia das transformações urbanas

No curso intitulado Sociologia das Transformações Urbanas, a coordenadora do curso e o coordenador e redator dos módulos destacaram vários aspectos da urbanização e do urbanismo com exemplos da Índia. Depois de apresentar aos estudantes o conceito e várias perspectivas teóricas sobre o urbano, o curso discute a interface entre o Estado e o mercado na criação de espaços urbanos. A política de planejamento e desenvolvimento urbano na Índia é examinada desde o período colonial até o período pós-independência. O papel do capital global na formação de espaços urbanos, arquitetura, infraestrutura, modos de transporte e estética da cidade é examinado criticamente. A cidadania urbana e o papel dos movimentos da sociedade civil na ampliação dos espaços públicos também são discutidos. O papel da classe média na reivindicação de bens comuns urbanos e espaços públicos é ilustrado por meio de estudos de caso. As aspirações da classe média e sua representação em filmes e mídia são discutidas. O papel do digitalismo e seu controle pelo Estado fornece outro tema interessante que é de relevância contemporânea e impacta a cidadania urbana. O papel da globalização e da formação de cidades globais é ilustrado com estudos de caso, possibilitando visualizar a interação entre o capital global e o Estado indiano.

Este curso contou com metodologias e perspectivas teóricas interdisciplinares no exame do urbano. Toma de empréstimo elementos da história, ciência política, geografia, economia, antropologia e dos estudos de literatura/filme para apresentar um argumento consistente de como o urbano é diverso e heterogêneo e não pode ser capturado pelo binário simplista de urbano versus rural. Apresenta uma imagem vívida da dialética entre casta, classe, língua, gênero, etnias e práticas culturais, juntamente com a interface entre Estado e mercado. A globalização e seu impacto nas cidades e nas pessoas são evidenciados por meio das práticas cotidianas. O redesenho contemporâneo da espacialidade urbana com a introdução de zonas como “condomínios fechados” e “bairros privativos” também é destacado neste curso.

## Movimentos sociais

O curso sobre movimentos sociais incluiu debates recentes sobre os novos movimentos – ambientais, tribais, religiosos, de agricultores, LGBTQ e movimentos *queer*. Isso proporciona um marco comparativo para compreender os movimentos sociais globais, nacionais e locais, incentivando estudantes a relacionarem o global com o local.

O módulo “Movimentos antiglobalização: o Fórum Social Mundial, os Movimentos Anti-WTO e Occupy” introduz discussões sobre a construção de conhecimento hegemônico pelo Norte global e o surgimento de discursos alternativos sobre a globalização no Sul global. O módulo “Sociedade civil, academia e movimento social” coloca questões sobre a construção de caminhos comuns para estabelecer solidariedades globais. O módulo “Movimentos étnicos na Índia” apresenta estudos de caso que explicam a interação entre região, etnia e movimentos de autodeterminação.

Mobilizações recentes em torno da construção de grandes barragens que levam ao deslocamento de povos tribais/indígenas impactando seus meios de subsistência também são discutidas por meio de exemplos. Suicídios e mobilizações de agricultores também foram destacados em vários estudos de caso.

O módulo “Formas culturais, técnicas, estratégias e movimentos sociais” reflete sobre novas estratégias e espaços de mobilização. Este módulo discute os diferentes modos com que grupos da sociedade civil de diversos lugares do mundo utilizam plataformas, como mídia social, mídia popular, campanhas de rua e outros métodos para ganhar adesão da sociedade.

No módulo “Agitação juvenil e movimento estudantil na Índia”, há uma discussão com base em estudos de caso sobre a mobilização de estudantes e jovens em questões relacionadas ao emprego e meios de subsistência e seu uso das mídias sociais. O papel do Estado na supressão do direito à liberdade de expressão e de reunião também foi destacado em vários estudos de caso.

## Sociologia de Gênero

No curso Sociologia de Gênero são incluídos temas como cidadania generificada, masculinidades e feminilidades, feminismo *queer*, gênero e espaços de contestação. A relação entre casta-classe e gênero e suas abordagens teóricas são apresentadas por meio de exemplos de diferentes

situações sociais e geografias da Índia. A relação entre religião e gênero é discutida e questões contemporâneas como o Código Civil Uniforme, a Lei do Casamento Hindu e casamentos inter-religiosos são debatidas sob a perspectiva de gênero.

O módulo “Construindo sexualidades normativas: homossexualidade/heterossexualidade” tenta capturar as recentes intervenções de tribunais indianos que descriminalizam a homossexualidade na Índia. O módulo questiona a construção colonial dessas categorias e as relaciona com sua governamentalidade. Movimentos recentes de gays e lésbicas na Índia são tratados levando a uma discussão sobre a essencialização dos binários.

O papel da mídia na construção de noções hegemônicas de masculinidade e feminilidade foi discutido com base em exemplos do contexto indiano. Destaca-se a relação entre gênero e interesses de classe e casta e suas representações e reprodução através de filmes. O vigilantismo de grupos de direita e seu ataque à sexualidade feminina em espaços privados e públicos é outro tema debatido em um dos módulos. Há uma discussão sobre como religião e cultura, costumes e práticas patriarcais contraem os espaços e cerceiam a liberdade das mulheres. O patriarcado institucionalizado e sua reprodução em diferentes práticas e comportamentos normalizados também são desconstruídos com ilustrações do contexto indiano.

O papel do Estado na propagação de ideologias hegemônicas sobre sexualidade e patriarcado foi abordado por meio de um estudo de caso no módulo “Uma visão panorâmica: Educação e meninas na Índia com foco no ensino fundamental”. Outro módulo discute a prática do dote e a violência doméstica, refletindo sobre como e por que são normalizadas na sociedade indiana, e sua interação com casta, classe e religião. O Movimento das Mulheres encontra espaço em dois módulos.

Os impactos da liberalização e da privatização foram discutidos nos tópicos sobre gênero e meios de subsistência. A reorganização dos espaços de trabalho e a segurança das mulheres foram destacadas, assim como a interseccionalidade de casta, classe, religião, Estado e sociedade civil.

Em outro módulo “Violência em espaços públicos e locais de trabalho (estupro, assédio sexual, abuso sexual na rua)”, a coordenadora do curso alertou os/as estudantes para práticas de comportamento normalizadas na sociedade indiana. Distúrbios comunitários/religiosos e violência contra mulheres e crianças e o papel da mídia e do Estado na proteção dos interesses patriarcais são narrativas constantes neste curso.

## Sociologia da Saúde

O curso de sociologia da saúde apresenta debates contemporâneos sobre biopolítica ilustrados por estudos de caso. Novas tecnologias e discursos que produzem corpos dóceis e controlam a sexualidade são discutidos com base nas obras de Mary Douglas, Foucault e Agamben. Este módulo fornece uma visão histórica de como a medicina e a doença modernas estão intrinsecamente relacionadas às noções de mente e corpo. O módulo “Perspectivas teóricas em sociologia da saúde: debatendo a biologia” examina cinco temas importantes. O primeiro é “Teorizando a biologia” que questiona as relações biológicas e sociais para além do mero construcionismo. O segundo “Biologia estruturante” destaca a interação entre fatores biológicos e sociais que leva à padronização da saúde e da doença, relacionando-as a fatores como classe e etnia. O terceiro “Biologia corporalizada” inclui discursos que destacam a interação entre dados biológicos e fatores sociais em uma série de modelos corpóreos e questões de saúde. O quarto “Biologia tecnologizante/medicalizante” enfatiza a relação entre biologia, ciência e tecnologia dentro e fora da medicina. O quinto “Biologia restauradora” envolve debates sobre questões como os dilemas bioéticos e bioestatísticos da saúde.

Este curso discute novas formas de mercantilização do corpo – por exemplo, barriga de aluguel – e como o avanço tecnológico possibilita novas realidades sociais. Trata também do papel do Estado em induzir mudanças no discurso sobre saúde pública, promovendo conscientização e abordando questões sociais sensíveis como a eutanásia e o HIV. O módulo “Direito à saúde, Movimento pela Saúde na Índia” fornece uma visão geral desse tema e destaca suas limitações. A “Jana Swasthya Abhiyan” (Campanha “Fique Saudável”) e suas implicações gerais em termos da relação com os direitos humanos são examinadas neste módulo. O curso também tentou situar espacial e temporalmente práticas medicinais alternativas que questionam os pressupostos eurocêntricos da alopatia. O módulo “Políticas de saúde e programas para doenças específicas na Índia: epidemias”, expõe o papel da governamentalidade colonial e seu prolongamento no Estado indiano pós-independente.

## Sociologia da diáspora

O curso de sociologia da diáspora proporciona uma ampla retrospectiva histórica para familiarizar estudantes com este tema relativamente novo. Discutem-se vários aspectos de cultura, tradição, costumes, memórias e como estes criam uma comunidade imaginada. O curso busca intercalar estudos sobre diáspora e estudos sobre migração, com uma discussão sobre o trabalho análogo à escravidão na Índia. O módulo “Identidades, construção de gênero e sexualidade” invoca conceitos como “terceiro espaço”, “hifenização”, “hibridismo” e “ambivalência” para compreender as diversas e plurais formações identitárias que decorrem da migração. Desenvolve-se mais este argumento no módulo “Diversidades e identidades: casta e classe”, examinando como essas sociabilidades persistem e se reproduzem em novas configurações geográficas. Isso fica evidente no módulo “Transnacionalismo e a classe média indiana”, que destaca a relação entre casta, classe, região e gênero nesse processo de migração. Os três módulos “Questões de integração em terras anfitriãs: Caribe”, “Questões de integração em terras anfitriãs: EUA e Canadá” e “Questões de integração em terras anfitriãs: Sudeste Asiático e Fiji” examinam problemas vivenciados por migrantes indianos relativos a cidadania, pertencimento e violência racial. Os módulos “Bollywood e a diáspora indiana”, “Artes cênicas da diáspora e cultura popular” e “Produção cinematográfica da diáspora” capturam os aspectos culturais de enraizamento e pertencimento. O módulo “e-Diáspora” examina como as novas tecnologias virtuais permitiram novas conexões com a pátria e entre migrantes através de redes de telecomunicações; assim, a comunicação de longa distância através das fronteiras nacionais tornou-se parte significativa da construção de uma identidade transnacional que transcende o espaço de residência dos migrantes. O módulo “Retorno e migração reversa” contextualiza a história da migração de retorno e descreve a natureza geográfica do retorno, por exemplo, de onde vêm os retornados e quais são as questões socioeconômicas no país de acolhimento. Teoricamente, o módulo problematiza os conceitos de país de acolhimento e de pátria e entende o “retorno” não como algo definitivo, mas como parte de movimentos globais contemporâneos de travessias de idas e vindas, em que não há migração “permanente” ou “fixada”.

## Introdução parcial de novas perspectivas

A seguir apresentamos nossa avaliação de cursos em que houve mudanças moderadas por meio da introdução de temas, teorizações e metodologias contemporâneas. Uma autocrítica ajudará a revisar esses cursos no futuro.

### Educação e sociedade

No curso Educação e Sociedade, foram incorporadas perspectivas críticas de todo o mundo para permitir aos estudantes conhecer os principais debates na educação. O módulo sobre “Currículo como lugar de luta pelo poder”, por exemplo, apresenta as contestações ideológicas que ocorrem e avalia criticamente o papel do Estado na reprodução do conhecimento hegemônico. O módulo “Desatar a educação: descolonizar a mente” retoma o tema das dependências epistêmicas e acadêmicas. Outro módulo sobre direitos humanos e educação discute a relevância da educação emancipatória na formação de uma cidadania global. O módulo “Currículo, sala de aula como reflexo da sociedade” apresenta as salas de aula como espaços de desafios e oportunidades e examina como esses espaços podem estimular a reflexividade. O módulo “Experiências em educação – educação para todos, educação a distância e multimídia” explora o dilema do Estado em prover esse direito fundamental, ao mesmo tempo que mantém seu padrão e credibilidade. A experiência indiana de prover educação em língua vernácula foi discutida e as questões destacadas no módulo “Língua e Educação”.

No entanto, o programa deste curso foi apresentado conforme formulado no esboço de 2001 da UGC. Não incluiu discussões sobre a privatização da educação e o impacto do neoliberalismo no sistema educacional. Também não há um debate sobre as teorizações de Pierre Bourdieu sobre a reprodução da classe através da educação, e a relação entre mercado, Estado e educação precisa ser incluída. Por esta razão, o curso foi colocado nesta seção.

## Ecologia e sociedade

Este curso proporciona uma síntese da interação envolvendo Estado, mercado e sociedade com o meio ambiente e a ecologia. A discussão sobre ecologia agrária e as questões de terras e recursos comunitários, juntamente com a ideia de sustentabilidade e equidade se destaca em vários módulos. Práticas agrícolas autóctones e propagação tradicional de sementes em oposição à agricultura corporativa e por contrato e à introdução de sementes geneticamente modificadas e questões conexas foram minuciosamente examinadas neste curso. Há também uma discussão sobre ecologia urbana e questões relacionadas aos espaços urbanos comuns e ecológicos nas principais cidades da Índia. Destacaram-se os movimentos sociais relacionados ao desenvolvimento sustentável, proteção das florestas e movimentos étnicos indígenas. Os esforços globais em direção ao desenvolvimento sustentável também foram abordados no curso. Alguns dos módulos coincidem com o curso de Desenvolvimento, Globalização e Sociedade.

A disciplina Ecologia e Sociedade é de interesse recente no domínio da Sociologia. Com o surgimento de debates globais sobre proteção ambiental e sustentabilidade, este curso foi introduzido como especialização muito recentemente e está sendo ministrado em alguns departamentos. No entanto, o curso não foi capaz de dialogar com questões relativas a casta, classe, gênero e tribo colocadas desde o início dos anos 2000 no país. Tampouco foi capaz de lidar com o modo como o ecológico interroga o discurso sociológico. Se o curso tivesse abordado essas questões e questionamentos, teria conseguido oferecer uma alternativa ontológica.

## Metodologia da pesquisa em sociologia

O curso “Metodologia de Pesquisa em Sociologia” não conseguiu captar as mudanças de paradigmas teóricos e seus métodos ocorridas recentemente. Este curso repete muitas das discussões padrão sobre métodos qualitativos e quantitativos. Grande parte do curso segue os programas padrão divulgados em todo o país, refletindo as limitações que afetaram o desenvolvimento da teoria social na Índia.

## Conclusão

### Como avaliar esta experiência?

Destacamos aqui as contradições estruturais sob as quais estávamos operando. Mas é importante também reconhecer que não percebíamos, então, essas contradições – fomos ingênuos e cegos em relação à forma como o novo regime estava intervindo e praticamente não sabíamos como mediar com a burocracia indiana e coordenar cerca de 100 acadêmicos e acadêmicas colaboradores. Conseguimos reduzir os orçamentos para *workshops* com coordenadores/as e para treinamento de redatores/as de módulos e encurtar o tempo para concluir o projeto mantendo o compromisso com nosso plano original. Isso aumentou a pressão sobre todos as coordenações de curso. Dada a pressão, os cursos de sociologia foram concluídos em 2015, com um curso a menos, apenas, o que foi considerado uma grande conquista.<sup>39</sup> Além disso, não tínhamos plena consciência de como as intervenções neoliberais haviam drenado os recursos humanos e físicos nas universidades públicas e não tínhamos ideia de quão sobrecarregado estava o corpo docente com atividades de ensino e um mínimo de pesquisa. Consequentemente, houve alta rotatividade entre coordenadores de curso. Além disso, intervimos num contexto em que a privatização já tinha desviado muitos alunos do ensino público e nos perguntávamos quem se beneficiaria desta experiência. À semelhança de outros programas iniciados pelo regime anterior, assim que o projeto terminou, em 2017, o regime direitista Hindutva substituiu-o por um novo mecanismo de *e-learning* denominado MOOC ou SWAYAM, alinhado com a nova política educacional do sistema de créditos *online*.<sup>40</sup> No entanto, como esse sistema não foi totalmente organizado, o e-PG Pathshala tornou-se popular durante a pandemia do Covid-19 como um dispositivo de aprendizado. Muitos coordenadores de curso informaram ter percebido que os acessos aos seus cursos aumentaram desde março de 2020, quando as Universidades fecharam. Algumas das pessoas redatoras de módulos e coordenadoras de curso foram contatadas para maiores informações.

---

<sup>39</sup> Este projeto não teria sido concluído sem o apoio pessoal de Rajendra Harshe, Membro do Comitê Permanente e do Sr. Abhishek Kumar da INFLIBNET, os quais garantiram que tivéssemos toda a ajuda administrativa para concluir este projeto.

<sup>40</sup> UGC MOOCs: A Vertical of SWAYAM: <https://ugcmoocs.inflibnet.ac.in/>

Além disso, algumas faculdades e universidades incluíram parte desses módulos e até mesmo cursos em seus *sites* para facilitar o acesso de alunos, especialmente aqueles localizados em áreas remotas do país.<sup>41</sup>

No entanto, restaram algumas perguntas não respondidas. Que setores da sociedade (casta, classe, tribo, religião, gênero, urbano, rural) estão acessando esses módulos? Sua tradução em diferentes línguas indianas os teria tornado mais populares e ampliado seu alcance? Uma comunicação interativa docente-estudante teria ajudado a tornar esses módulos e cursos mais eficazes? Realizar oficinas entre equipes redatoras de módulos e coordenadoras de curso ajudaria a aprimorar uma perspectiva coletiva sobre o conteúdo? Uma vez que os programas de todos os cursos questionaram as formas hegemônicas de construção do conhecimento em sociologia, teríamos gostado de conhecer seu impacto nos/as leitores/as e em suas práticas.

Assim, o que se conseguiu se deveu ao compromisso das coordenações de curso com a ideia de disseminação de conhecimento de qualidade, aliado à confiança estabelecida e desenvolvida entre a coordenadora da disciplina e as coordenações de curso e entre estas e as equipes redatoras de módulos. Em geral, discussões individuais possibilitaram solucionar a maior parte das questões e problemas que surgiam. No entanto, a nova situação no campo da educação também criou possibilidades inesperadas; tendo em vista que havia mais demanda por emprego do que oferta, as coordenações de curso puderam recrutar estudantes de doutorado, que utilizaram suas pesquisas na elaboração dos temas dos diversos módulos. Várias coordenações de curso atestam que isso rendeu intervenções perspicazes e trouxe as pesquisas mais recentes para discussão nos módulos. Isso não só enriqueceu os módulos, mas também possibilitou discussões entre os/as autores/as, que formaram uma rede. No contexto de aumento do número de mulheres doutorandas nas universidades, houve um aumento proporcional de redatoras de módulos. Ao incluir autoras e autores de módulos de todo o país, a equipe conseguiu repensar muitas questões e temas até então invisíveis para suas respectivas práticas institucionais e experiências locais. Além disso, o intercâmbio de metodologias de ensino e aprendizagem fortaleceu ainda mais a inclusão de diversas vozes, refletindo a natureza heterogênea e dinâmica do “social”

---

<sup>41</sup> Síntese da teoria sociológica clássica (inlibnet.ac.in): <http://ilmsgug.inlibnet.ac.in/course/info.php?id=717>

indiano. Além disso, para alguns/mas coordenadores/as de curso, a montagem do programa deu-lhes autonomia para definir o tema e elaborar seu estado da arte.

Hoje, temos a satisfação de ter um banco de dados disponível para estudantes e docentes, com o qual podem interagir para entender a Índia contemporânea, livres de suas interpretações colonialistas e nacionalistas do passado. Embora datado, ele segue sendo um compromisso efetivo com a perspectiva crítica do pensamento sociológico atual.

## Referências

- Chattopadhyay, Saumenand, & Sharma, Aishna. (2019). A neoliberal approach to policy making in Indian higher education during the post-liberalization era. In P. K. Biswas & P. Das (ed.), *Indian economy: reforms and development* (pp. 289-313). Springer.
- Department of Higher Education. (2023). *National Mission in Education through ICT*. Government of India, Ministry of education. <https://www.education.gov.in/technology-enabled-learning-0#:~:text=The%20National%20Mission%20on%20Education,any%20time%20any%20where%20mode>
- Deshpande, Satish, Sundar, Nandini, Uberoi, Patricia (ed.). (2000). Situating Sociology: a symposium on knowledge, institutions and practices in a discipline. *Seminar*, 495. <https://www.india-seminar.com/2000/495.htm>
- Ghosh, Jayati. (2020). Introduction. Academia, scholarship and the challenge of Hindutvaism: making sense of India's authoritarian turn. *Samaj: South Asia Interdisciplinary academic journal*, (24/25). <https://doi.org/10.4000/samaj.6982>
- Government of India (GOI). (2012). *Higher Education in India at a Glance*. University Grants Commission.
- Government of India (GOI). (2001). *Report of Curriculum Development Committee in Sociology*. University Grants Commission.
- Government of India (GOI). (1982). *Status report on the teaching of Sociology and Social Anthropology*. University Grants Commission.
- Jenkins, Rob. (1999). *Democratic politics and economic reforms in India*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaushik, Pitamber. (2020, 16 jul.). India: Modi's war on science. *EuroScientist*. <https://www.euroscientist.com/india-modis-war-on-science/>
- Kohli, Atul. (2006a). Politics of economic growth in India, 1980-2005: Part I. *Economic and Political Weekly*, 41(13), 1251-1259.
- Kohli, Atul. (2006b). Politics of economic growth in India, 1980-2005: Part II. *Economic and Political Weekly*, 41(14), 1361-1370.
- Lall, Marie, & Anand, Kusha. (2022). *Bridging neoliberalism and Hindu nationalism. The role of education in bringing about contemporary India*. Bristol University Press.
- Patel, Sujata. (2021). Nationalist ideas and the colonial episteme. The antinomies structuring sociological traditions of India. *Journal of Historical Sociology*, 34(1), 28-40. <https://doi.org/10.1111/johs.12311>

- Patel, Sujata. (2017). Colonial modernity and methodological nationalism: the structuring of sociological traditions of India. *Sociological Bulletin*, 66(2) 125-144. <https://doi.org/10.1177/0038022917708383>
- Patel, Sujata. (2011). Introduction: Ruminating on sociological traditions in India. In S. Patel (ed.), *Doing Sociology in India. Genealogies, locations and practices*. Oxford University Press.
- Patel, Sujata. (2010). At crossroads. Sociology in India. In S. Patel (ed.), *The ISA Handbook of Diverse Sociological Traditions* (pp.280-291). Sage.
- Sarker, Kanchan. (2015). Neoliberalism, GATS, and higher education in India: moving away from its original objectives. *New Proposals: Journal of Marxism and Interdisciplinary Inquiry*, 7(2), 13-27.
- Shah, Ghanshyam. (2004). *Social movements in India. A review of literature*. Sage.
- Sundar, Nandini, & Fazili, Gowhar. (2020, 27 Aug.). Academic freedom in India. A status report, 2020. *The India Forum*. <https://www.theindiaforum.in/article/academic-freedom-india>
- Sharma, Kavita A. (2014). *Sixty years of the university grants commission: establishment, growth, and evolution*. UGC.
- Thorat, Sukhadeo. (2006). *Higher education in India: emerging issues related to access, inclusiveness and quality* [Nehru Memorial Lecture]. University of Mumbai, Mumbai.
- Uberoi, Patricia, Sundar, Nandini, & Deshpande, Satish. (2008). *Anthropology of the East. Founders of Indian Sociology and Anthropology*. University of Chicago Press.

Recebido: 23 mar. 2023.

Aceito: 30 mar. 2023.



Licenciado sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)