

Vol.2, nº1. Abr. 2013

REVISTA



# Café com Sociologia

**Revista de Sociologia**

REVISTA CAFÉ COM SOCIOLOGIA - Volume 2 Número 1, Abril de 2013



Óleo sobre tela, de François Boucher, La Toilett, 1742

[revistacafecomsociologia.com](http://revistacafecomsociologia.com)

# REVISTA CAFÉ COM SOCIOLOGIA

cafecomsociologia.com

## CONSELHO EDITORIAL

Cristiano das Neves Bodart- Editor Chefe

Anderson Silva Vieira

Bianca de Moura Wild

Jesus Marmanillo Pereira

Pedro Jorge Chaves Mourão

Roniel Sampaio Silva

## PARECERISTAS COLABORADORES DESTA EDIÇÃO

Amaro Xavier Braga Junior

Anderson Silva Vieira

Bianca de Moura Wild

Cristiano das Neves Bodart

Everton Garcia da Costa

Sérgio Coutinho dos Santos

Pedro Jorge Chaves Mourão

Julio Cesar Roitberg

Jesus Marmanillo Pereira

Roniel Sampaio Silva

Vilson Casar Schenato

## EDITORIAL

A capa da presente edição da Revista Café com Sociologia é uma pintura óleo sobre tela, de François Boucher, intitulada de *La Toilette*, de 1742; retrata o cotidiano feminino francês do século XVIII, nos levando a refletir sobre as conquistas das mulheres de novos espaços na sociedade. A imagem de capa é uma homenagem às mulheres; as suas conquistas sociais e ao espaço adquirido/conquistado, por mérito, na presente edição. Dentre os nove (09) trabalhos, seis (06) foram produzidos por elas, além da bela entrevista concedida pela professora doutora Simone Meucci, pesquisadora que exemplarmente ocupa lugar de destaque nos estudos dos manuais de Sociologia. Essa edição é uma das muitas evidências de que as mulheres estão se libertando da dominação masculina, a qual é denunciada por Taysa Silva Santos no texto que abre essa edição.

A presente edição inicia-se com dois textos livres. No primeiro, como já mencionado, Taysa Silva Santos traz uma breve reflexão das relações de gênero, mais especificamente tratando do lugar da mulher no processo de produção do conhecimento. Seu texto é intitulado “*Mulher, escrita e sociedade*”.

O segundo texto livre, “*Estratificação social na música brasileira: um conceito para além dos livros de Sociologia*” foi produzido por Cristiano das Neves Bodart e Roniel Sampaio Silva. Os autores “brincam” com trechos de diversas músicas brasileiras para discorrerem, de forma simples e objetivo, sobre o tema da estratificação social.

Na segunda seção da revista, destinada a relato de experiência docente, Antonia Rodrigues Laureano, por meio do texto “*Aula inaugural: a experiência da professora socióloga*”, descreve sua primeira experiência docente, relatando sua percepção da prática docente, destacando a relação educando-professor-conteúdo, assim como destacando a importância de preparo teórico associado a uma postura pedagógica comprometida com o aprimoramento da arte de educar como fundamentais na formação docente e no processo ensino-aprendizagem.

A terceira seção é destinada a análise de filmes/documentários. Na presente edição temos a colaboração do professor Nildo Viana. Viana realiza uma análise do audiovisual “*Cidadão Boilensen*” (Chaim Litewski, Brasil, 2009). Julio Cezar Bastoni da Silva, a partir de leitura do filme “*Notícias da Antiguidade Ideológica*”, de Alexander Kluge, buscou identificar na obra as contribuições de Karl Marx e da Escola de Frankfurt para uma reflexão do sujeito na sociedade moderna. Já Taysa Silva Santos, analisa o filme de João Jardim “*Pro dia nascer feliz*”, destacando as perspectivas de classe social, poder e performance nas realidades apresentadas. Para tanto autores como Bourdieu e Jessé Sousa são caros à análise.

Na seção de artigos temos a contribuição de Tatiana Sampaio de Souza que em seu manuscrito, *“Jovens em situação de risco social e articulação de políticas de segurança pública com políticas sociais: O Projeto de Proteção A Jovens em Território Vulnerável – Protejo”*, traz contribuições no tocante a temática de “jovens em situação de risco social” e articula o tema com políticas sociais e de segurança pública. Outro artigo foi escrito por Leandro Machado dos Santos. Em *“Contribuições sociológicas de Walter Benjamin para pensar a contemporaneidade: uma breve leitura das Teses sobre o Conceito de História”*, Santos busca destacar o contexto e as principais colaborações teóricas de Walter Benjamin.

O terceiro artigo é de Nathalia de Ávila Duarte. Em “Trabalhando a questão raça na escola: uma análise crítica dos discursos acerca do tema”, Duarte aponta que “enquanto para autodeclarados negros, a palavra racismo tem um significado muito concreto e direto, para autodeclarados brancos, ela produz imagens bastante distintas e essa diferença de percepção gera vários desafios para a prática docente”.

O último artigo desta edição tem por título *“A culpa é dos professores! Um diagnóstico que engendra uma política neoliberal de formação docente”*. Esse, escrito por Débora Cristina Goulart, aborda a relação do trabalho docente no contexto da política neoliberal, buscando desvelar os discursos que fatalizam a educação e apontam o professor como único culpado do fracasso escolar.

Por fim, a revista trás uma entrevista com a professora e pesquisadora da UFPR, Simone Meucci. Meucci fala da sua trajetória acadêmica, especialmente de suas experiências enquanto docente e pesquisadora, sobretudo entorno dos manuais didáticos de sociologia.

Nós, da comissão editorial, esperamos que você, leitor, possa desfrutar das diversas e variadas contribuições presente nessa edição.

Boa leitura!

*Comissão Editorial*

## SUMÁRIO

### Textos Livres

*Mulher, escrita e sociedade* ..... 6  
SANTOS, Taysa Silva.

*Estratificação social na música brasileira: um conceito para além dos livros de Sociologia* ..... 8  
BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio.

### Relato de experiência docente

*Aula Inaugural: a experiência da professora socióloga* ..... 12  
LAUREANI, Antonia Rodrigues.

### Análise de Filme/documentário

*A verdade sobre o cidadão Boilensen* ..... 16  
VIANA, Nildo.

*A sacração de Marx* ..... 22  
SILVA, Julio Cezar Bastoni da.

*Pro Dia Nascer Feliz* ..... 30  
SANTOS, Taysa Silva Santos.

### Artigo

*Jovens em situação de risco social e articulação de políticas de segurança pública com políticas sociais: O Projeto de Proteção A Jovens em Território Vulnerável – Proteção* ..... 33  
SOUZA, Tatiana Sampaio.

*Contribuições sociológicas de Walter Benjamin para pensar a contemporaneidade: uma breve leitura das Teses sobre o Conceito de História* ..... 50  
SANTOS, Leandro Machado dos.

*Trabalhando a questão raça na escola: uma análise crítica dos discursos acerca do tema* ..... 58  
DUARTE, Nathalia de Ávila.

*A culpa é dos professores! Um diagnóstico que engendra uma política neoliberal de formação docente* ..... 68  
GOULART, Débora Cristina.

### Entrevista

*Entrevista com Simone Meucci* ..... 84  
BODART, Cristiano das Neves.

## TEXTOS LIVRES

Mulher, escrita e sociedade<sup>1</sup>Taysa Silva Santos<sup>2</sup>

Vivendo em uma sociedade fundamentada no patriarcado, as mulheres tornaram-se por ser o *Segundo Sexo*<sup>3</sup>, sujeitas da insignificância social. A submissão do gênero “frágil” ainda é um conflito latente, que se torna omisso através dos diversos meios de comunicações que aludem que mulheres possuem igualdade de direitos em relação aos homens. Muitos dos direitos foram conquistados, todavia, esse embate se firma a cada dia, sendo pauta primordial das manifestações feministas - através da luta política -, a fim de, conquistar o espaço da mulher na sociedade.

A mulher deve ser a protagonista de sua história, cabe a ela requerer seu espaço na sociedade desconstruindo a ideia que perpassa gerações de que o homem é o sujeito único da história. Para tanto, deve se apossar da escrita a qual lhe foi negada durante séculos e reescrever uma nova História. Uma história de mulheres, escrita por mulheres. Ou ao menos, que as mulheres adentrem mais nesse espaço que é o da escrita, a fim de, recontar sua própria História. Só assim ter-se-á a verdadeira libertação feminina – e também as mudanças em suas condições materiais. Nesse escopo, os exemplos são diversos, dentre eles enfatiza-se os nomes de: Maria Firmina dos Reis, Lygia Fagundes Telles, Clarice Lispector, Raquel de Queirós, Cecília Meireles, Adélia Prado, Lya Luft, Cora Coralina, Maria da Penha, entre outras, que excitaram/escreveram o debate brasileiro acerca do protagonismo político feminino. Contudo, não podemos nos esquecer das mulheres inseridas nas diversas realidades sociais e culturais, que são muitas vezes silenciadas pela condição econômica, cultural e social, sendo categorizadas como “anônimas sociais”, mas que também escrevem e transformam a história no silêncio de suas “pequena-grandes” ações cotidianas.

No entanto, há impasses no que se refere à tomada de poder da mulher enquanto produtora do conhecimento, tendo em vista que as mulheres não possuem na maioria das vezes condições materiais, que garantam sua subsistência, sendo esse fator condicionante para as

---

<sup>1</sup> Este texto foi reformulado, no original se intitula Virginia Woolf e Bell Hooks: demarcadas pelo gênero, publicado na Revista Partes, São Paulo, 2012.

Tais discussões é resultado da disciplina Antropologia, Gênero e Sexualidade, ministrada pela Prof. Suzana Maia, do curso de Ciências Sociais, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

<sup>2</sup> Graduada do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Gênero, Raça e Etnia da mesma universidade.

<sup>3</sup> Esse termo faz referência a célebre obra *O Segundo Sexo* de Simone Beauvoir que aborda questões acerca da construção social dos papéis, sobretudo feminino. Nesse sentido, a autora problematiza a posição secundária da mulher em relação ao homem, desconstruindo ideais deterministas que impõem a mulher numa posição de subalternidade social. Beauvoir traz a luz uma nova concepção do ser mulher, em perspectiva original.

decisões tomadas. Assim, a esfera das condições materiais está intrinsecamente ligada à esfera da produção do conhecimento e da intelectualidade. Nesse direcionamento, Bourdieu (2002), no livro *A dominação masculina*, argumenta que a relação de dominação do homem sobre a mulher é legitimada e naturalizada socialmente, inscrevendo assim as representações e performances que são incorporada no imaginário social e consentida pelos dominados. De acordo com Bourdieu, as mulheres também colaboram para a reprodução dos estigmas a elas impostos. Desta forma, compreende-se que a mulher não possui iguais condições em relação ao homem por causa da distinção social que é realizada através do corpo.

Então fica posto, que para se produzir conhecimento é preciso condições necessárias; condições essas que as mulheres não partilham das mesmas que os homens. A mulher, além de não possuir condições materiais como, por exemplo, autonomia financeira necessária [já que é igualmente subjugada no mercado de trabalho], também está condicionada aos papéis determinados historicamente ao gênero feminino, o que as distancia de terem um espaço, um tempo, “um momento todo seu”. Devemos questionar as hierarquias de poder, até por que o saber se cria através do questionamento. A mulher tem que reconhecer sua subjugação; incomodar-se com as condições de existência imposta. Só assim, se terá a construção de um projeto de consciência coletiva que tornará a mulher uma protagonista frente ao seu tempo.

## Referências

BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo*. 2ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Tradução Maria Helena Kuhner. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

## TEXTO LIVRE

### Estratificação social na música brasileira: um conceito para além dos livros de Sociologia

Cristiano das Neves Bodart<sup>4</sup>  
Roniel Sampaio Silva<sup>5</sup>

#### 1. Breve apresentação

O presente texto busca abordar, de forma superficial, a temática “Estratificação Social” a partir de fragmentos da música popular brasileira. Em nota encontra-se as músicas utilizadas na produção do presente texto.

#### 2. Estratificação social na música brasileira: um conceito para além dos livros de Sociologia

Grosso modo, estratificação social é a classificação da sociedade em camadas, podendo ser em forma de classe, estamento ou casta. Portanto, seria uma forma de distinção socialmente hierarquizada, levando em conta critérios socialmente definidos.

Em nossa sociedade usamos, devido ao sistema econômico adotado, o “[...] **capitalismo selvagem, oh, oh, oh** [...]”<sup>6</sup>, a categoria “classes sociais”. A música brasileira possui um repertório bem variado, a qual nos revela indícios e características desta estratificação.

Essa sociedade de classes sociais, embora, seja marcada teoricamente pela mobilidade social, o que vemos é que “[...] **o rico cada vez fica mais rico / e o pobre cada vez fica mais pobre / . E o motivo todo mundo já conhece / é que o de cima sobe/ e o de baixo desce** [...]”<sup>7</sup>. Observa-se que para o pobre “[...] **sua classe social é um obstáculo invencível / . Jogado em qualquer canto, como um bicho desprezível / , largado pelas ruas, sem direito e sem escola** [...]”<sup>8</sup>. O casamento entre dois indivíduos de classes sociais distintas não é, na prática, tão comum. Tenho um amigo que diz, de sua paixão de infância, para todos ouvirem: “[...] **Ela não gosta de mim / , mas é**

---

<sup>4</sup> Doutorando em Sociologia pela Universidade de São Paulo/USP. Bolsista do CNPq.

<sup>5</sup> Professor de Sociologia do IFFRO.

<sup>6</sup> Homem Primata. Titãs.

<sup>7</sup> Xibom bombom. As meninas.

<sup>8</sup> Preto Pobre Suburbano. Maneva.

porque eu sou pobre [...]”<sup>9</sup> e ela, segundo ele, teria dito que: [...] *Nosso amor é tão bonito. / Mas seus pais não querem nossa união, / pensam que a pobreza é lixo e que um rapaz pobre não tem coração*<sup>10</sup> [...]. Essa situação é muito comum, revelando, que embora haja mobilidade social, ela nem sempre ocorre. Pelo menos no sentido ascendente.

A classificação em classes sociais, embora complexa, apresenta uma dicotomia bem marcante. Por um lado, existe a “[...] *burguesinha, / burguesinha, / burguesinha* [...]”<sup>11</sup>, mas por outro, há “[...] *na cidade grande um preto pobre suburbano / comendo só migalhas* [...]”<sup>12</sup>. Exemplificando essa realidade contraditória, podemos dizer que “[...] *o rico come caviar, come picanha, filé. / Na vida o rico tem tudo e come o que quer. / Onde o rico bota o dedo o pobre não bota o pé* [...]”<sup>13</sup>. E você leitor? “[...] *Você sabe o que é caviar? / Nunca vi, nem comi. / Eu só ouço falar* [...]”<sup>14</sup>.

Essa contradição é muito estudada pelos socialistas/marxistas. Esses dizem que “[...] *a burguesia fede./A burguesia quer ficar rica. /Enquanto houver burguesia não vai haver poesia. Não, /as pessoas vão ver que estão sendo roubadas./Vai haver uma revolução* [...]”<sup>15</sup> Dentre os socialistas existiu um, chamado Karl Marx, que pregava a união do trabalhadores de todo o mundo para fazerem uma revolução, a fim de, acabar com a estratificação social. É como se ele dissesse: “[...] *Vamos pra rua, vamos pra rua! /Vamos pra rua, vamos pra rua /. Pra rua, pra rua! /Vamos acabar com a burguesia!* [...]”<sup>16</sup>, ou ainda, “[...] *eu quero é botar meu bloco na rua / Brincar, botar pra gemer* [...]”<sup>17</sup>.

Esta perspectiva marxista afirma que o capitalismo traz consigo a valorização do capital em detrimento à desvalorização do homem. Para os seguidores desta corrente teórica “[...] *eles querem te vender, eles querem te comprar. / Querem te matar de rir, querem te fazer chorar* [...]”<sup>18</sup>. Por isso, para eles, é que “[...] *no mundão você vale o que tem. Eu não podia contar com ninguém* [...]”<sup>19</sup>.

Além da perspectiva marxista existe ainda outra, cuja corrente denomina-se weberiana. Para esta, embora no capitalismo o “[...] *vil metal* [...]”<sup>20</sup> tenha peso significativo, ele não é

<sup>9</sup> O Pobre, Leo Jaime.

<sup>10</sup> A pobreza, Conrado.

<sup>11</sup> Burguesinha. Seu Jorge.

<sup>12</sup> Preto Pobre Suburbano. Maneva.

<sup>13</sup> O Pobre o e Rico. Caju e Castanha.

<sup>14</sup> Caviar, Zeca Pagodinho.

<sup>15</sup> Burguesia. Cazuza.

<sup>16</sup> Burguesia. Cazuza.

<sup>17</sup> Eu quero é botar meu bloco na rua, Sérgio Sampaio.

<sup>18</sup> 3ª do Plural, Engenheiros do Hawaii.

<sup>19</sup> Tô ouvindo alguém me chamar, Racionais MC's.

<sup>20</sup> Como nossos pais, Belchior.

aspecto único que define a classe social do indivíduo. Para estes, a estratificação social está ligada também com o *status* social, ou seja, a posição que a sociedade lhe vê na estrutura social. A busca por uma posição de classe superior converte-se em ideologia do consumo. “[...] Quem me dera ao menos uma vez / provar que quem tem mais do que precisa ter / quase sempre se convence que não tem o bastante [...]”<sup>21</sup>.

A posição social, de acordo com os weberianos, também depende de outros elementos, como o pertencimento a uma determinada família, a fama, a profissão e os costumes. Eu, por exemplo, sou “[...] apenas um rapaz / Latino-Americano /sem dinheiro no banco, / sem parentes importantes / e vindo do interior [...]”<sup>22</sup> e isso define, em grande parte, a que classe social eu pertencço. Embora sabendo de meu “lugar”, “[...] compro roupa e gasolina no cartão, / odeio "coletivos"/ e vou de carro que comprei a prestação [...]”<sup>23</sup>. Faço isso buscando aparentar ser de uma classe superior a minha. Sei que existem vantagens nisso, pois conheço uma pessoa de classe social mais elevada que se dá bem por isso. “[...] Ele tem imunidade pra dar quantos quiser, porque é rico, poderoso e não perde a pose. / E você que é pobre favelado - só deu dois - / vai ficar grampeado no doze [...]”<sup>24</sup>. Eis a dura realidade! Mas alguns diriam que “[...] eu devia agradecer ao Senhor / por ter tido sucesso na vida como artista. / Eu devia estar feliz / porque consegui comprar um Corcel 73 [...]”<sup>25</sup>. A esses digo que “[...] não adianta olhar pro chão, / virar a cara pra não ver./ Se liga ai que te botaram numa cruz e só porque Jesus sofreu você tenha que sofrer! [...]”<sup>26</sup>.

É comum estas disparidades de classes serem naturalizadas ou serem atribuídas à vontade de forças superiores. Assim, “[...] Deus é um cara gozador Adora brincadeira, / pois pra me jogar no mundo tinha o mundo inteiro, / mas achou muito engraçado me botar cabreiro. /Na barriga da Miséria nasci brasileiro. / Eu sou do Rio de Janeiro [...]”<sup>27</sup>. Tal entendimento contribui para fortalecer as distâncias existentes e construídas historicamente. “[...] Porque o mundo é assim? Quando nasci já era assim./ Nesse mundo só tem vez burguês [...]”<sup>28</sup>. Esse tipo de pensamento contribui para a consolidação de estereótipos que acabam sendo naturalizados até pelas vítimas. Esses dias ouvi um música que dizia: “[...] Eu só quero é ser feliz. / Andar tranquilamente na favela onde eu nasci. É!. / E poder me orgulhar/ e ter a consciência que o pobre tem seu lugar

<sup>21</sup> Índios, Legião Urbana.

<sup>22</sup> Apenas um rapaz latino-americano, Belchior.

<sup>23</sup> Max, Gonzaga.

<sup>24</sup> Se Leonardo Da Vinte, Bezerra da Silva.

<sup>25</sup> Ouro de Tolo, Raul Seixas.

<sup>26</sup> Até quanto? Gabriel, O Pensador.

<sup>27</sup> Partido Alto, Caetano Veloso.

<sup>28</sup> Por que o mundo é assim. DZK.

[...]”<sup>29</sup>. Observe que na letra desta música existe um indicativo de que o pobre acredita ter “seu lugar”.

Frente a essa realidade, há os que não se incomodam com a pobreza, chegando a dizer: “[...] Eu não "tô nem aqui", se morre gente ou tem enchente em Itaquera. / Eu quero é que se exploda a periferia toda. / Mas fico indignado com o Estado quando sou incomodado / pelo pedinte esfomeado que me estende a mão [...]”<sup>30</sup>. A indiferença deste só é rompida quando lhe afeta diretamente, não enxergando que a desigualdade social tem levado a ampliação de vários problemas. Há quem é levado a pensar que “[...] nada vem de graça. / Nem o pão, nem a cachaça. Quero ser o caçador. Ando cansado de ser caça [...]”<sup>31</sup>.

Embora a sociedade seja costumadamente estratificada, a Sociologia à compreende como um sistema interligado. “[...] *A ação de uma pessoa, muda até a humanidade! . Um afeta outro, e não importa quem! . Aqui tudo acontece, reflete em você também* [...]”<sup>32</sup>. No meu caso, “[...] o meu pai foi peão / , minha mãe solidão / . Meus irmãos perderam-se na vida em busca de aventuras [...]”<sup>33</sup>, mas “[...] dinheiro nenhum me paga [...]”<sup>34</sup>. E qual é sua postura?

---

<sup>29</sup> Eu só quero é ser feliz, Rap Brasil.

<sup>30</sup> Classe média, Max Gonzada.

<sup>31</sup> Babylon, Zeca Baleiro.

<sup>32</sup> Sociedade. Vigilant T.

<sup>33</sup> Romaria, Renato Teixeira.

<sup>34</sup> Dinheiro nenhum, João nogueira.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

## Aula Inaugural: a experiência da professora socióloga

Antonia Rodrigues Laureano<sup>35</sup>

Os rituais de passagem nos permitem uma reconstrução e uma renovação no sentido de poder refletir sobre cada momento de acertos como também aprender com os erros. É desta forma que classifico os estágios da vida como forma de construção e crescimento para a minha formação atual. Cada acontecimento é permeado de simbologias e representações, teias de significados que tecem minha vida, minha história e minha memória.

Narrar um fato em si dentre tantos outros, implica, antes de tudo, o significado deste em minha formação, para a constituição daquilo que sou, professora-pesquisadora de Sociologia. Portanto, merece destaque a aula inaugural da disciplina de Estágio Supervisionado IV, na qual, o discente deve fazer materiais didáticos de sociologia para o Ensino Médio e, a partir destes, ministrar uma aula com a supervisão da professora da disciplina do curso de Ciências Sociais, como também, da professora da escola. Uma experiência única e muito importante para se pensar a prática docente, a didática bem como a relação professor aluno.

Elaborei materiais didáticos dentre os quais, os temas são: Preconceito racial, Organização Social, Gênero e desigualdade entre os sexos. Este último material didático, elaborei com o propósito de ministrar uma aula na escola Ministro Jarbas Passarinho na turma 1º “H” do Ensino Médio, sala esta em que fiz minhas observações durante o semestre de 2011.1 acompanhando a professora Maria, formada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

A aula na qual ministrei, aconteceu numa terça-feira dia em que ocorria a aula de Sociologia na turma 1º “H” do turno da tarde. O tema da aula foi ‘Gênero e desigualdades entre os sexos’. A aula de sociologia foi no terceiro tempo, portanto, 02h40min.

Ao elaborar o material didático tinha o objetivo de provocar o estranhamento dos alunos em relação ao tema fazer com que percebessem que os papéis sociais do homem e da mulher são diferenciados devido a uma construção social e cultural. Para aguçar o estranhamento apresentei-lhes um vídeo: “Acorda Raimundo... Acorda”, com duração de 15 minutos. Os alunos ficaram atentos durante a exibição do vídeo, no entanto, percebi, nos últimos minutos que alguns alunos estavam se desconcentrando. Os alunos, segundo Marilena Chauí, estão acostumados a se desconcentrarem e separarem as aulas e ou palestras em comerciais, como se dessem um tempo de

---

<sup>35</sup> Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú.

descanso a eles mesmos. Após a exibição do vídeo fizemos um breve debate sobre as percepções dos alunos em relação ao filme.

Percebi que não é de imediato que eles compreendem que os papéis sociais são construções humanas, primeiramente, todas as noções, perguntas e reflexões transitam por meio do senso comum. A tarefa do professor em ensinar o jovem aluno a pensar sociologicamente é árdua e difícil. Portanto, instigar à reflexão, à criação, ao desenvolvimento torna-se uma construção diária e permanente que recomeça a cada ritual na sala de aula. “Cada vez que se entra na sala, é preciso reconstruir a relação [...] Cada vez, é preciso lembrar as regras do jogo; cada vez é preciso reinteressá-los”(DUBET, 2004, p. 224). Enquanto professores pesquisadores devemos proporcionar aos alunos:

“azas e raízes, fundamentos e imaginação para construirmos uma sociedade diversa, autônoma, e emancipadora. Raízes mais profundas possíveis que nos possibilitem uma formação teórica sólida; os fundamentos de um conhecimento que permita caminhar com segurança na análise dos fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais de nosso tempo”(TOMAZI, 2004, p. 68).

Busquei analisar a partir da desconstrução do senso comum, como os alunos compreenderam a aula proposta. E como resultado percebi que é preciso, antes de tudo, observar como os alunos entenderam o tema, quais as representações criadas e manifestadas a partir do senso comum dos alunos para construir a imaginação sociológica a partir do contexto cotidiano de suas vidas.

A prática docente deve ser repensada, analisada, questionada e modificada, diante das novas tecnologias e o avanço da informação. Não podemos continuar com essa educação “bancária” em que considera o bom aluno aquele indivíduo dócil, disciplinado e hábil a receber os conteúdos sem questionamento e reflexão. Parto, portanto, da pressuposição de que a prática docente deve ser uma ação construtiva do professor e do aluno, em que o conhecimento não acontece de forma vertical, mas, das relações construídas entre os sujeitos.

A aula ministrada na disciplina Estágio Supervisionado IV, foi a aula inaugural, o começo da prática reflexiva, portanto, deve ser o princípio pelo qual se inicia as análises, as dúvidas, as perguntas sobre a prática docente. É através dos erros cometidos nesta aula que o licenciando analisa a metodologia, a didática e busca aperfeiçoar a prática do amanhã. Portanto, não há fórmulas técnicas de ensino, mas é o professor que constrói a metodologia, sua didática e sua prática em sala de aula através da pesquisa e da prática de ensino. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”(FREIRE, 1996, p. 29). O ato da prática docente está indubitavelmente em conjunto com a pesquisa, portanto, o professor pesquisador deve estar sempre buscando dinamizar, refletir, problematizar, dar “azas e raízes” aos seus conhecimentos. “Ensino porque

busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”(FREIRE, 1996, p.29).

A partir de minha experiência em sala de aula, percebi que os saberes devem ser construídos com eles e para eles, numa tentativa de fazer uma reflexão da realidade social de cada discente, pois só vejo o que sei. “Discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público” ( FREIRE, 1996, p. 30).

Precisamos, enquanto professores, nos aproximar de nossos alunos, construir um bom relacionamento com estes para que as aulas de sociologia não se tornem cansativas.

É preciso que os professores construam uma ponte entre o conhecimento teórico e explicitação da sociedade no qual o aluno se insere(...) Neste sentido, o ponto de partida é sempre a explicitação do senso comum, a respeito do conteúdo sociológico abordado(...) as aulas devem começar com a atitude docente de dar voz aos alunos (MEKSENAS, 1995, p. 77; apud PAVEI, 2008, p.60).

Em minha *aula inaugural*, ministrada durante a disciplina de Estágio Supervisionado IV, cuja temática foi: Gênero e desigualdades entre os sexos, não permiti esse diálogo com os alunos no início da aula, passei o vídeo e, somente no final da aula houve um pequeno diálogo entre mim e os alunos. Com base nesta experiência posso refletir e repensar minha prática docente no sentido de melhorá-la.

Por meio das reflexões feitas por Gasparin (2011)que elaborou alguns procedimentos que poderão auxiliar o professor a organizar e sistematizar os conteúdos a serem ministrados numa sala de aula, exemplifico: Primeiramente o professor deve apresentar aos alunos o objeto de estudo, significando-o na vida cotidiana destes para que o conteúdo se torne interessante. “Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto”(IDEM, 2011, p. 13). Isto é, as primeiras reflexões têm que partir dos alunos, estes devem ser sensibilizados e mobilizados a pensarem e refletirem sobre o tema em seu cotidiano.

Por meio das questões apresentadas inicialmente pelos alunos na prática social inicial, o(a) professor(a) propõe uma reflexão e análise com o objetivo de fazer com que os discentes comecem a compreender o conteúdo que será exposto. É indubitável mostrar o significado do conteúdo para a vida social do aluno. “A problematização tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo”(IDEM, 2011,

p.35). A partir das principais interrogações o professor propõe uma análise comparativa entre o saber cotidiano do aluno e os conceitos científicos para que:

os educandos introjetam, incorporam ou em outras palavras, apropriam-se do objeto de conhecimento em suas múltiplas determinações e relações, recriando-o e tornando-o “seu”, realizando ao mesmo tempo a continuidade e a ruptura entre o conhecimento cotidiano e científico (GASPARIN, 2010, p.50).

Por meio desta apropriação do conteúdo científico e conseqüentemente, da inter-relação com o conhecimento cotidiano, o aluno faz uma análise e uma síntese daquilo que apreendeu durante a explicitação do conteúdo. Desta forma, cabe ao aluno sintetizar e relacionar os conceitos científicos e cotidianos, respectivamente.

Através desta prática com a disciplina de sociologia poderemos pensar em criar “asas e raízes” nos alunos, pois, é somente a partir da relação entre os conceitos sociológicos e a vida cotidiana que os conteúdos “fincam raízes” e a imaginação sociológica “criam asas”.

## Bibliografia

DUBET, F. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*. Revista Brasileira de Educação, n.6 1997.

DUBET, François. *O que é uma escola justa?* Cadernos de pesquisa, v. 34, 2004.

FREIRE, Madalena. *Educador educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

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

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados. 5ª edição.- Campinas, SP, 2011.

MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar: 2009.

PAVEI, Katiuci. *Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de sociologia*. Dissertação em Educação. Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. *Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa de Sociologia*. LENPES. Londrina, 2009.

TOMAZI, Nelson Dacio. JUNIOR, Edmilson Lopes. *Uma angústia e duas reflexões*. In: CARVALHO, Legeune Mato Grosso de. *Sociologia em debate: Experiência e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

# ANÁLISE DE FILME

## A verdade sobre o cidadão Boilensen

Nildo Viana<sup>36</sup>

O presente artigo visa discutir o documentário “Cidadão Boilensen” (Chaim Litewski, Brasil, 2009) que conta a vida e o envolvimento com o regime ditatorial do empresário Henning Albert Boilensen, presidente do grupo Ultra (Ultragaz). O nosso objetivo é analisar o documentário e ver a versão apresentada sobre um importante capítulo da história brasileira e a participação de um empresário nesse processo. Para tanto, iniciaremos com uma discussão introdutória sobre os conceitos e bases metodológicas que utilizaremos na nossa análise e posteriormente analisaremos o documentário em questão.

### 1. Noções Introdutórias

O primeiro ponto que gostaríamos de descartar é que, para nós, o documentário não é um filme, um gênero deste, como consta em locadoras e lojas de DVD. Um filme é, tal como colocamos em outro lugar (Viana, 2012), uma produção coletiva (realizada pela equipe de produção) que possui um caráter ficcional, constitui um universo ficcional, que repassa uma mensagem (valores, concepções, sentimentos, etc.) através do uso de meios tecnológicos de reprodução que produzem imagens, diálogos, acontecimentos, que possibilitam a montagem. Assim, o filme é uma expressão figurativa da realidade, ou seja, uma obra de arte (Viana, 2007). Ele constitui um universo ficcional que expressa a realidade, mas sob a forma figurada, como toda obra de arte. Contudo, faz isso de forma específica, através da montagem que permite trabalhar com imagens, acontecimentos, diálogos, etc. e, inclusive, podendo inserir outras formas de arte no seu interior (tal como a música, a pintura, o teatro, etc.).

O documentário, por sua vez, usa os mesmos recursos tecnológicos de um filme, mas não produz nenhum universo ficcional. Ele é uma forma de narrativa imagética que busca descrever ou explicar a realidade através do uso de diversos documentos. Assim, um filme é uma ficção e um documentário é não ficcional. Segundo Ramos, o “documentário é uma narrativa com imagens-câmera que estabelece asserções sobre o mundo, na medida em que haja um

---

<sup>36</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professor Adjunto II da Universidade Federal de Goiás.

espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo” (Ramos, 2008, p. 22). Com uma posição semelhante à nossa, ele afirma que “[...] ”ao contrário da ficção, o documentário estabelece asserções ou proposições sobre o mundo histórico” (Ramos, 2008, p. 22).

Assim, o filme é uma obra de arte, expressão figurativa da realidade, que cria um universo ficcional, uma realidade fictícia paralela e o documentário é uma apresentação, sob a forma de narrativa imagética, de um conjunto de documentos (entrevistas, fotos, etc.) que buscam esclarecer (descrevendo ou explicando) um aspecto da realidade, um fenômeno social, um acontecimento histórico, etc. Em síntese, o filme está para a arte assim como o documentário está para o jornalismo.

Nesse sentido, todo documentário possui a pretensão/busca da verdade. Os documentos apresentados são para mostrar ou descrever uma realidade ou então para explicá-la e provocar uma compreensão da mesma. Desta forma, podemos dizer que existem dois tipos de documentários<sup>37</sup>: o descritivo e o explicativo. O descritivo é aquele que busca realizar uma descrição sem inserir elementos explicativos ou conclusivos, demonstrando uma suposta “neutralidade”. Toda descrição seleciona um aspecto da realidade e o faz sob determinada forma, determinada perspectiva de quem (ou daqueles que) o produz e, por conseguinte, não existe neutralidade e nem “descrição pura”, pois sempre há seleção, ênfase, foco, concepção pré-estabelecida mesmo que não explicitada claramente, etc. Esse tipo geralmente segue a ordem dos acontecimentos, da biografia, das informações encontradas, etc. Este é o caso do documentário *O Cidadão Boilensen*. O tipo explicativo é aquele que busca explicar a realidade, explicitando sua posição diante dela e indo além da descrição. Ele problematiza e apresenta as motivações/determinações do fenômeno. Este é o caso, por exemplo, dos documentários de Michael Moore e *Quem matou o carro elétrico?* (Chris Paine, EUA, 2006).

A partir dessas noções introdutórias podemos avançar e passar para a discussão do documentário (portanto, obra não-ficcional, e isto promove um processo analítico diferente do que o caso de um filme) *O Cidadão Boilensen*.

## 2. Cidadão Boilensen: Aquém da Verdade

Cidadão Boilensen é um documentário descritivo que mostra a vida do empresário Henning Albert Boilensen e seu envolvimento com a ditadura, inclusive com a tortura. No início o filme mostra sua infância e origem humilde. Nessa parte, aparecem afirmações contraditórias

---

<sup>37</sup> Existem outras tipologias do documentário, mas esta é a que adotamos.

sobre sua vida e escolaridade. A sua suposta inteligência e notas altas segundo informações de familiares entra em contraste com os documentos de sua escola durante sua infância. O documentário mostra também sua “face humana”: ele era um “bom menino” e o caso que a mãe conta sobre ele ter doado um casaco para pessoa pobre confirma isto) e também era idealista, segundo um depoimento de uma amiga.

Da mesma forma, o documentário mostra também seu “lado obscuro”, cruel. Isso é observado através do seu gosto pela tortura e sua ligação com esquadrão da morte. A sua presença constante em sessões de tortura e sua participação, que era desnecessária, mostra a sua “face desumana”.

Esse aspecto do documentário precisa ser melhor compreendido. O documentário, assim como um filme, é um produto social e histórico e possui seres humanos reais e concretos que o produz. O documentário sobre Boilensen teve como diretor e grande arquiteto Chaim Litewski, formado em cinema e que atua na área de televisão. Por conseguinte, não se trata de um pesquisador do regime militar, não tem formação em sociologia, história, etc. Isso tem ressonância no documentário, pois ele demonstra, em sua construção narrativa, uma certa ingenuidade e desconhecimento de produções das ciências humanas sobre o acontecimento histórico que foi a ditadura militar, entre outras limitações.

Isso se manifesta nessa questão da apresentação da face humana e da face desumana de Boilensen. Essa dubiedade revela uma ingenuidade do diretor do documentário, pois apresenta os depoimentos como se fossem igualmente válidos. É necessário saber quem são os depoentes, quais suas relações e vínculos com Boilensen, etc. É facilmente perceptível que o discurso favorável é o dos familiares e dos militares, principalmente e o discurso contrário é o dos torturados, dissidentes, etc. Assim como os familiares mentiram a respeito de suas notas (segundo Helga Mohr, arquivista do arquivo municipal de sua cidade natal, o que consta nos arquivos é que as suas notas eram “abaixo da média”), obviamente que em outros casos, e mais importantes, dizer a verdade não era a intenção desses depoentes.

A suposta explicação de sua “bondade” e seu “sadismo” é fundada em fontes inadequadas. A suposta bondade de sua infância é questionável e seu caráter “amigável” não diz nada (tal como no caso de Hitler), bem como as fontes não são confiáveis. O fato de ser criador da CIEE (Centro de Integração Empresa Escola, empresa responsável por contratos de estágio), também não lhe garante nenhuma “bondade”, mesmo porque seria necessário analisar mais profundamente a CIEE, o seu papel e o significado do “estágio” enquanto forma de uso de força de trabalho barata. Para analisar a personalidade de Boilensen seria necessário a realização de

entrevistas com psicanalistas e outros, no sentido de proporcionar uma análise mais profunda do indivíduo.

O mais interessante no documentário, no entanto, é a ligação entre classe capitalista e regime ditatorial. O Grupo Ultragaz financiou a OBAN – Operação Bandeirantes, que era um centro de informações e investigação do exército brasileiro, cujo objetivo era coordenar e integrar as ações dos órgãos de combate às forças resistentes e organizações armadas de esquerda pelo regime ditatorial. Contudo, não foi apenas a Ultragaz que financiou a OBAN, como consta do documentário, pois o capital transnacional também participou de tal financiamento, tal como a Ford, General Motors e outras empresas nacionais (Arquidiocese de São Paulo, 1985; Gaspari, 2002; Souza, 2000). A ligação da Ultragaz com a Petrobrás, por exemplo, mostra o vínculo entre Estado e capital.

A articulação entre militares e capitalistas também é apresentada. Contudo, a afirmação do principal beneficiado como o regime militar foi o “empresariado paulista” é um equívoco, pois, no fundo, outros setores do capital nacional e, principalmente, o capital transnacional foram beneficiados com o regime (e o financiamento da OBAN confirma isto). Claro que o documentarista e sua equipe não têm os necessários conhecimentos e nem domínio sobre a produção das ciências humanas e por isso cai na propaganda do próprio regime segundo a qual a razão para o golpe foi a ameaça de formação de uma “república sindicalista” no Brasil, a ameaça comunista, etc. No fundo, a razão para o golpe remete ao processo de queda da taxa de lucro nos países imperialistas e na necessidade de aumentar a exploração internacional e no Brasil. O forte movimento grevista do final dos anos 1950 até meados da década de 1960 como obstáculo para aumentar a exploração no Brasil e por isso era necessário enfraquecê-lo (Viana, 2005).

A desarticulação do movimento operário possibilitaria aumentar a exploração, o que é difícil diante de movimentos grevistas e reivindicações de melhorias. O que se sucedeu depois do golpe reforça isso, pois o aumento da exploração dos trabalhadores no Brasil foi visível. O bloco reformista e João Goulart eram relativamente fracos e não tinha força para resistir. Determinadas forças políticas (partidos), setores da classe trabalhadora, setores do movimento estudantil, setores da intelectualidade, etc. também não tinha força suficiente para resistir ao golpe e a estratégia utilizada foi equivocada na maioria dos casos (luta armada). Neste contexto, havia uma ascensão do bloco conservador, conjunto de forças: capitalistas, setores da imprensa, setores da intelectualidade, da burocracia estatal, partidos políticos conservadores (burgueses), etc. que convivia com a inexistência de um bloco revolucionário, pois a desarticulação do movimento grevista anterior promoveu o refluxo de sua base e determinação fundamental (Viana, 2005).

Da mesma forma, a ideia repassada pelo documentário de que a construção do golpe foi realizada pelos militares e somente depois contou com o dos capitalistas também é equivocada. O que realmente ocorreu foi que o capital (transnacional e nacional) aglutinou e formou um bloco conservador e que se organizou em torno do centro mais reacionário e das forças mais direitistas, incluindo o exército. Nesse sentido, a afirmação de que o apoio dos empresários à OBAN “solidarizou” empresários e militares, como diz Fernando Henrique Cardoso em sua entrevista, não corresponde ao que ocorreu efetivamente. No fundo, o capital deu um apoio direto (financeiro e político) que era apenas resultado de uma “solidariedade” anteriormente existente, afinal o golpe não surgiu da cabeça dos militares e sim das necessidades da acumulação capitalista mundial.

Em síntese, se o objetivo de um documentário é apresentar um conjunto de documentos para esclarecer determinado aspecto da realidade, então *O Cidadão Boilensen* acabou sofrendo diversas limitações. Isso, em parte, foi devido ao fato da pesquisa realizada para sua composição e sua posterior edição centrar num personagem e deixar de lado a percepção do conjunto e não aprofundar nisso (graças ao fato da equipe de produção não ter formação teórica) e também devido ao fato da perspectiva de quem o produziu ter limites e não ultrapassar um humanismo abstrato e ambíguo<sup>38</sup>.

### 3. Considerações Finais

O documentário *O Cidadão Boilensen* apresenta um conjunto de documentos interessantes sobre a ditadura militar e a relação de H. Boilensen com este regime. Apesar de seus limites, apresentados anteriormente, o documentário traz vários elementos para sua própria superação, desde que haja uma assistência crítica. Uma abordagem sociológica do filme pode extrair as informações e documentos apresentados e a partir da comparação com a realidade e pesquisas sobre este momento histórico, permite avançar na compreensão do fenômeno histórico e da participação de Boilensen nesse processo. Nesse sentido, uma percepção crítica do documentário ajuda a realização da superação dos seus limites, tal como, por exemplo, a análise

---

<sup>38</sup> A palavra humanismo possui os mais variados significados desde a Renascença. Aqui significa uma concepção que parte do ser humano como valor fundamental e ao qual se relaciona todos os demais valores fundamentais do indivíduo que pode ser considerado “humanista”. Contudo, esse humanismo pode assumir diversas formas, sendo que o humanismo concreto é aquele que concebe o ser humano como histórico e social, envolvido em divisões sociais e que pode sofrer a deformação de sua natureza humana, de sua essência humana, tal como no pensamento de Marx (Viana, 2008). Esse é um humanismo de base teórica e, por isso, concreto. O que denominamos “humanismo abstrato” é a concepção que concebe o ser humano como valor fundamental, mas abstratamente, sem observar seu processo de manifestação concreta e histórica em cada época e de acordo com as divisões sociais.

do discurso apresentado no documentário. Desta forma, *O Cidadão Boilensen* é um documentário que abre espaço para discussões sociológicas, políticas, e reflexões sobre a realidade nacional e sobre o próprio documentário e seu papel na reconstituição de uma memória social não oficial.

#### 4. Referências

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. *Brasil nunca mais*. 3ª edição, Petrópolis: Vozes, 1985

GASPARI, Elio. *A ditadura escancarada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

RAMOS, Fernão Pessoa. *Mas afinal... O que é mesmo documentário?* São Paulo: Senac/SP, 2008.

SOUZA, Percival. *Autópsia do medo: Vida e morte do Delegado Sérgio Paranhos Fleury*. São Paulo: Globo, 2000.

VIANA, Nildo. *A Esfera Artística*. Marx, Weber, Bourdieu e a Sociologia da Arte. Porto Alegre: Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_, Nildo. Acumulação Capitalista e Golpe de 1964. *Revista História & Luta de Classes*, Rio de Janeiro, v. 01, n.01, 2005.

\_\_\_\_\_, Nildo. *Cinema e Mensagem*. Análise e Assimilação. Porto Alegre: Asterisco, 2012.

\_\_\_\_\_, Nildo. *O Fim do Marxismo e outros ensaios*. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

# ANÁLISE DE FILME

## A sacração de Marx

Julio Cezar Bastoni da Silva<sup>39</sup>

### RESUMO

A presente análise trata do filme *Notícias da Antiguidade Ideológica*, de Alexander Kluge, documentário que investiga o projeto não logrado do diretor Sergei Eisenstein de filmar *O capital*, de Karl Marx, pela estrutura narrativa do romance *Ulisses*, de James Joyce. Aliadas às considerações estéticas, o filme realiza uma reflexão sobre a condição do sujeito na sociedade moderna, fazendo referência sobretudo às contribuições teóricas de Marx e da Escola de Frankfurt.

**PALAVRAS-CHAVE:** Notícias da Antiguidade Ideológica; Alexander Kluge; Karl Marx; Sergei Eisenstein.

Como narrar “O Capital”? Esta questão guia o documentário *Notícias da Antiguidade Ideológica*, de Alexander Kluge, não apenas em relação ao óbvio sentido de acompanhar “O Capital” enquanto formação histórico-social, mas na própria noção que narrar implica: poder relatar ou contar uma experiência, nesse sentido, implicando uma relação entre indivíduo e a totalidade social. Nada, portanto, mais avesso, e ao mesmo tempo mais adequado, à narração da obra “O Capital” que a experiência individual, no que esta possui de campo privilegiado à observação e representação das implicações subjetivas do processo social, bem como de seu espaço fetichizado, no qual a subsunção do sujeito parece se colocar como a contraface dialética do domínio da lógica da mercadoria.

A questão, então, não se restringe a uma exposição documental da história do capitalismo, mas a buscar novas questões, repondo a contribuição de Marx para o entendimento da sociedade moderna, sobretudo no estágio atual de ausência de perspectiva revolucionária. Isto implica em uma abordagem do autor clássico com a independência e ambientação necessárias para nossos dias, dado que, como o título do filme indica, não é possível, na pesquisa das relações sociais, nos defrontarmos com o texto marxiano senão como “notícias de uma antiguidade”, o que, como se verá, não diminui, antes favorece, sua relevância para os dias de hoje. O filme, assim, oscila entre a sacração do texto clássico e sua aproximação concreta, não dogmática, aos dias atuais, figurando ora aquela sacração como derivada das experiências autoritárias e de sua prática teórica rígida –

---

<sup>39</sup> Graduado em Letras/UFSCar, graduando em Ciências Sociais/UFSCar e doutorando em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP.

algo não incomum ao nos depararmos com a teoria marxista e uma pretensa e por vezes autoproclamada pureza doutrinária –, ora como meio interessante para a recuperação das ideias de Karl Marx como instrumento necessário para o entendimento da sociedade contemporânea, sobretudo no âmbito cotidiano, individual.

O interesse do filme se coloca, pois, em como recuperar, hoje, o entendimento e a possibilidade de um espaço de oposição ao capitalismo, tendo como ponto de partida a experiência individual. Assim, longe de se propor meramente como um documentário de debate teórico, o que seria talvez enfadonho e pouco produtivo para seus fins, sobretudo pela sua extensão – por volta de nove horas de duração –, o filme alia aos aspectos da teoria social a representação cotidiana do indivíduo, o que pode ser feito de maneira interessante por meio da abordagem da arte, não como um documento da História, mas como formalização de conflitos e experiências subjetivas significativas localizadas socialmente. A questão muda, então, de figura: como narrar “O capital”? Este era o projeto não levado a cabo por Sergei Eisenstein, intuito que o filme de Alexander Kluge tentará explorar em suas várias possibilidades, sempre tendo em consideração, a partir da possibilidade de figurar “O Capital”, como a experiência individual pode ser retomada e, com isso, como o problema do sujeito pode se recolocado.

Eisenstein, logo após o término das filmagens de *Outubro* (1927), escreve em seu diário algumas notas sobre o projeto de filmagem da obra magna de Marx. Nestas, estão relacionadas algumas possibilidades para a consecução do projeto, entre elas a de “filmar *O Capital* segundo o próprio cenário de Marx” (p. 22)<sup>40</sup>. A pergunta que se impõe, então, seria a de como poderia construir uma obra artística a partir de um texto de aspiração científica, ou ainda, que tipo de imagens poderiam ser aproveitadas para esta questão. As possibilidades estão espalhadas por várias entrevistas do filme, sempre tendo em vista a relação significativa construída entre sujeito e mundo social, algo, aliás, sobre o qual Eisenstein tinha clareza. Em *A forma do filme* (1990), Eisenstein considera o cinema como a arte por excelência, pois poderia dar conta de resolver impasses formais relacionados às artes mais antigas – escultura, pintura, teatro, literatura –, não obstante absorvendo as particularidades destas em uma síntese, operadas através dos recursos técnicos que trabalham a matéria prima cinematográfica. A narração cinematográfica, para Eisenstein, tinha a possibilidade, portanto, de transcender as limitações das outras artes, dado que sua linguagem não seria restrita a representações materiais ou linguísticas, mas uma soma de ambas, somadas à imagem e ao som gerenciados pela consciência criadora. Nesse sentido, “[a] total apreensão de todo o mundo exterior, não pode ser obtida por nenhuma [daquelas artes]”

---

<sup>40</sup> As citações bibliográficas de Eisenstein e Alexander Kluge, salvo indicações em contrário, estão presentes no encarte que acompanha o filme em questão.

(1990, p. 163); ao contrário do cinema, portanto, que poderia integrar formalmente o mundo objetivo e subjetivo. Eisenstein acena, pois, para a concepção vanguardista da narração, a qual dissolve o caráter épico-narrativo em nome de uma fragmentação que guarde um valor cognitivo sobre a situação da subjetividade. Assim, ganha sentido o episódio, narrado no filme de Kluge, do interesse mútuo entre Eisenstein e James Joyce, no que tange ao chamado *monólogo interior*, elemento da literatura que permite a fusão de vozes entre narrador e personagem, no qual ao apagamento daquele procede uma representação da linguagem humana pré-articulada, em nível psicológico, possibilitando associações, referências, aproximações, que não poderiam se dar no tempo-espaço necessário para a situação narrativa.

Kluge apresenta, então, sobretudo na primeira parte de seu filme, o projeto de Eisenstein de filmar *O capital* em paralelo a *Ulisses*, de James Joyce, ou então filmar o primeiro pela estrutura do segundo. O romance de Joyce, que se estende temporalmente por um dia, daria o mote central para a narração cinematográfica da obra de Marx, através de fios narrativos que se desdobrariam em referências e caracterizações da vida subjetiva sob o capitalismo. O “dia universal”, portanto, possibilitaria um argumento deveras limitado, porém ampliado por aqueles desdobramentos, à medida em que conteria em si não apenas as determinações relativas ao modo de produção – figuradas, por exemplo, na jornada de trabalho – mas a presença universal do intercâmbio de mercadorias, que parecem possuir uma liberdade de movimento e de direitos superior à vida regulada pela atividade econômica presente no indivíduo moderno. As contribuições da Escola de Frankfurt à teoria social e à estética aparecem como pano de fundo no debate desta questão.

Theodor Adorno (2003) descreve, no texto “Posição do narrador no romance contemporâneo”, a impossibilidade moderna por parte do indivíduo de dar conta de uma objetividade fetichizada, isto é, a ausência da capacidade de distinguir, sob a forma superficial do processo social da vida, as determinações objetivas da consciência e suas raízes no modo de produção: “quanto mais densa e cerradamente se fecha a superfície do processo social da vida, tanto mais hermeticamente esta encobre a essência como um véu” (2003, p. 57). Deste modo, a dissolução das formas narrativas da antiga épica e do romance seria uma resposta à ideologia centrada no próprio modo de produção e em suas implicações sobre o indivíduo, aspecto ao qual Joyce dará uma solução formal em *Ulisses*, caracterizando uma revolta da linguagem contra a representação, contra o narrador que não pode mais ser confiável vista a impossibilidade de representar a objetividade. Em tom semelhante, Walter Benjamin (1994) sugere que o mundo moderno se caracteriza pela supressão da comunicabilidade da experiência, fonte da narração, dada a brutalidade das formas cotidianas de vida associada à ausência e deterioração da vida comunitária no mundo moderno, que obstruem a experiência narrada de possuir função prática,

redundando, nesse sentido, em uma formalização individual, particular, sem possibilitar os antigos fatores de coesão da narrativa antiga. A narração do romance moderno – e do cinema, tal como Eisenstein indica –, deve dissolver a linearidade, não obstante com vias a um apelo dramático à herança da caracterização realista, como única forma possível e sincera de narração e representação na modernidade. A narração, pois, indica formalmente os dilemas do mundo moderno, a individualização e a ausência de programas coletivos de mudança, imersos na fragmentação maior determinada pelos movimentos do processo social. Não se trata, nesse sentido, de lamentar a ausência de uma perspectiva de classe nos moldes do marxismo mais dogmático – também uma “antiguidade ideológica”, que deve ser pensada como problema, não como norma –, mas de tentar entender como se dá, nas palavras de Alexander Kluge, “o capitalismo dentro de nós” (p. 15). Ou, como Adorno lapidarmente coloca o problema, “[a] própria mudança das relações de produção depende em grande medida daquilo que ocorre na ‘esfera do consumo’, mera forma de reflexão da produção e caricatura da vida verdadeira: no consciente e no inconsciente dos indivíduos” (2008, p. 9).

Assim, as outras partes do filme espalham a interrogação sobre o projeto não logrado de Eisenstein e as questões estéticas deste tipo de problema, com vias a compreender como se daria este estatuto do sujeito moderno, fazendo nas entrevistas referência às contribuições de Marx, da Escola de Frankfurt e da sociologia contemporânea. A leitura predominante de Marx, ao longo do filme, não pode deixar de fazer maior ênfase à questão do fetichismo da mercadoria, capítulo importante de *O capital*, não obstante desprezado por um tipo de marxismo de cunho positivista, derivado sobretudo das experiências políticas do leste europeu. Este é descrito em trecho do filme como uma ideologia da industrialização, isto é, como sustentação ao projeto estatal de modelo soviético de uma industrialização recuperadora, que pudesse suprir o atraso econômico mediante um projeto coletivo gerenciado autoritariamente. À primeira vista, este recuo para o que foi chamado algumas vezes de o “Marx filósofo” – a contraparte do economista rigoroso – pode parecer uma maneira defensiva de tratar o autor hodiernamente. No entanto, as implicações históricas e teóricas desta ênfase guardam seu sentido maior em uma unidade do Marx economista com o Marx filósofo – ou “poeta” – das mercadorias, dado que a existência daquele parece ser subordinada a seu programa de desmistificação do caráter universal da produção capitalista, desmistificação que não poderia ser operada, na ausência de uma perspectiva teórica ampla de transição, senão a partir de premissas que (res)situem a experiência concreta do indivíduo na totalidade social. É neste sentido que Peter Sloterdijk, em entrevista ao filme, toma o texto de Marx como uma forma artística, dramática, de desconstrução da “mascarada” teatral do movimento das mercadorias na sociedade contemporânea. Este movimento representaria a

superfície efetiva do modo de produção em sua operação, garantindo a continuidade das formas de controle da vida pelo capital, ainda que seu disfarce seja abalado, e representado de maneira quase grotesca, nas crises econômicas.

O espectro da crise de 2008 está sempre no ar durante o filme. Embora não seja abordada diretamente, ela adquire sentido especial dentro do conjunto da discussão, na representação da livre circulação de capital e mercadorias, que parecem figurar um contraponto significativo à ausência da mesma liberdade no plano social. Esta ausência é representada pelo “lamento da mercadoria não comprada”, interessante montagem que apresenta imagens de solitárias mercadorias estocadas ou em estantes à espera de sua aquisição, em oposição ao outro tipo de mercadoria, a qual tem seu curso limitado sobretudo nos períodos de crise, isto é, a força de trabalho, desempregada e, atualmente, enfrentando problemas de novas barreiras políticas e xenófobas à imigração, dada a questão do desemprego nos países centrais do capitalismo. Tal como discutido no filme, em entrevista com Joseph Vogl, a mercadoria parece também ter um estatuto de “direitos humanos”, que em sua realização simbiótica com a vida cotidiana regida pela ideologia regulatória das ações sociais, deve colocar em suspenso, para a análise de sua movimentação, a iniciativa individual e a pretensa autonomia aparentemente contida no desejo de consumo. A mercadoria não realizada, não consumida, é a pedra de toque dos distúrbios e das crises: queda de ações, restrição do crédito, queda na produção e, como elo final da cadeia, desemprego.

O fetiche da mercadoria, tal como teorizado por Marx no célebre capítulo de *O capital*, encontra aqui sua representação em forma de montagem cinematográfica, ganhando o estatuto de sujeito do processo de acumulação, ao passo que o indivíduo aparece como mero traço adjetivo do ato produtor, em suma, “a relação fantasmagórica entre coisas” (1978, p. 38, tradução nossa), que toma na consciência o lugar da relação social concreta estabelecida entre os homens, por meio do intercâmbio dos produtos. Lembrando ainda Marx, no mesmo capítulo, quando fala deste tipo de relação teorizada pela Economia Política, afirma que as categorias desta são “objetivas”, pois expressam “formas mentais aceitas pela sociedade”, nas quais se expressam “as condições de produção *deste* regime social de produção *historicamente dado* que é a produção de mercadorias” (1978, p. 41) Percebe-se, pois, como a contribuição dada pela Escola de Frankfurt, que parece guiar decididamente o filme de Alexander Kluge, encontra sua representação na “antiguidade ideológica” marxiana. A “narração” do mundo das mercadorias por Marx é já um pressuposto para a narração artística moderna do capital na forma da internalização do modo de produção pelo sujeito. O filme recupera essa questão na entrevista com Joseph Vogl, quando trata do termo *ideologia*, enquanto uma “consciência falsa”, um modo de acesso “funcional ao mundo”,

sumamente adequado, e determinante, à organização da realidade, uma forma específica, pois, que pode ser recuperada em formalização artística.

O mote central para a representação da mercadoria em Marx, a afirmação lapidar inicial do capítulo sobre o fetiche da mercadoria, é utilizado por um curta-metragem inserido em meio ao filme – e um de seus melhores achados –, chamado “O homem na coisa”, de Tom Tykwer: “À primeira vista, as *mercadorias* aparentam ser objetos evidentes e triviais. Mas, analisando-as, vemos que são objetos muito intrincados, plenos de sutilezas metafísicas e ressaibos teológicos” (1978, p. 36). O curta, em uma tomada inicialmente fixa, focaliza uma rua e uma mulher que corre apressada, paralisadas para que a câmera possa tomar movimento, aproximando-se dos vários objetos da cena: o cigarro, os sapatos da moça, a placa de trânsito, etc. Em cada *close*, uma narração descreve o processo de criação, produção ou a história do objeto, trazendo a dimensão humana e a contribuição da divisão do trabalho para a cena. Assim, cada objeto parece ser um componente significativo de um intercâmbio onipresente, embora ausente da consciência, recuperando a dimensão social do trabalho para a reprodução social. Esta ênfase na individualização da coisa paradoxalmente contraria a individualização do sujeito alienado, cuja consciência fragmentada do todo não é percebida em seu intercâmbio com o objeto, recuperando, por fim, a unidade na própria representação do objeto enquanto produto social; em outras palavras, o filme repõe a ênfase comunitária recolocando o trabalho social não homogêneo, isto é, ressaltando o valor de uso, sem significação para a lógica da acumulação. Trata-se, em suma, da inversão da proposição de Marx, no qual a relação social entre objetos caracteriza a forma de funcionamento do sistema, por meio da própria utilização da premissa de seu caráter metafísico, referendada pelas focalizações contemplativas da câmera, que ressaltam não apenas o caráter humano do objeto, mas a humanização que lhe é concedida como instrumento de satisfação de necessidades em uma perspectiva comum.

À individualização das mercadorias, fazendo referência a sua autonomia no movimento do capital, com vias a sua desconstrução, o filme ainda opõe a posição do indivíduo, superficialmente autônomo e definidor de seu próprio futuro, como representação máxima da situação fragmentada e do elo mais fraco no metabolismo do capital. Em entrevista com Oskar Negt, colaborador de longa data de Alexander Kluge, é debatida a tese da “sociedade de risco”, que nota a individualização das desigualdades sociais, e a dissolução de antigos traços identitários, figurados em classes, etnias, nacionalidades, etc., em suma, “(...) problemas sistêmicos [que] se convertem em fracassos pessoais e se decompõem politicamente” (BECK, 2010, p. 109). A noção de “fracasso feliz”, debatida no filme, traz em si a noção de que o indivíduo é sujeito de sua própria vida, cujo saldo de fracasso ou sucesso deve ser descontado em seu próprio nome. Isto é, a

desigualdade social deve ser atribuída à relação que o indivíduo estabelece com a sociedade, cuja postura empresarial de sua própria vida de trabalho parece ser reflexo inquietante das condições do labor na modernidade. O aumento do trabalho flexível, da instabilidade, o desemprego estrutural, a informalidade e invasão do espaço privado pelo trabalho, são descartados ideologicamente, isolando ao âmbito individual efeitos que só se podem dar consideradas as causalidades externas.

Ao lado, porém, desta individualidade que parece refazer no âmbito subjetivo o movimento da mercadoria, uma espécie de economia política da vida privada, não podem ser descartadas as possibilidades de emancipação. O único modo de despojar a mercadoria de sua “aura mística”, diz Marx, é quando a “forma do processo social de vida (...) for obra de homens livremente associados e submetida a seu mando consciente e racional” (1978, p. 44). Adorno ecoa esta questão quando afirma, em *Minima Moralia*, que “[é] somente ao se contraporem [os indivíduos] à produção como apesar de tudo não capturada inteiramente pela ordem que os homens podem produzir uma ordem mais humana” (2008, p. 9-10). O filme representa esta dimensão em algumas passagens, ao se referir à “tocha da liberdade”, conceito derivado das representações da Revolução Francesa relido pelo cubano Antonio Gutierrez-Fernandes, que afirma que a humanidade apresenta em si uma “luz interna”, que brilharia a despeito da coerção externa, porém encoberta pelos bilhões de faíscas derivadas das mercadorias. Esta metáfora, apresentada no filme como uma possibilidade interna ao ser humano no sentido da emancipação, com clara referência ao esclarecimento setecentista, refere-se ao fetichismo da mercadoria como uma espécie de matriz representativa da vida atual, a qual, porém, não assegurou seu domínio de forma incontornável.

O filme se abstém de um entusiasmo inocentemente revolucionário, mas parece fazer alusão ao “messianismo” que o processo social entendido pelo materialista dialético sempre pode ter como ponto de horizonte emancipatório, recuperando as ruínas da história e delas fazendo justiça, como sugere Walter Benjamin em “Sobre o conceito da história” (1994, p. 223). A retomada desta visão, hoje, não é destituída de problemas, dadas as contradições que viemos tentando acentuar como trabalhadas pelo documentário; porém, a narração do capital pressupõe um sujeito que o narre, e este ainda não parece ter sido em definitivo subsumido pela lógica da mercadoria. A recuperação de Marx hoje, em meio a uma nova crise mundial de consequências ainda não de todo sabidas, não necessita que seja apenas de suas contribuições ao entendimento das crises cíclicas do capital. A retomada da perspectiva de emancipação, derivada de uma “antiguidade ideológica” que pode ser trabalhada com o distanciamento necessário aos dias atuais, não pode prometer nada, apenas retomar a questão; é profícuo, então, que a recolocação do

problema seja feita tendo por perspectiva a possibilidade criativa e consciente do indivíduo, por meio de suas expressões artísticas e filosóficas, em contraponto a soluções meramente de cunho de intervenção estatal ou regulação autoritária. Talvez este seja o Marx que possa ser legado ao século XXI.

### Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. *Notas de literatura I*. São Paulo: Editora 34, 2003. (Coleção Espírito Crítico)

\_\_\_\_\_. *Minima Moralia: reflexões a partir da vida lesada*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2010.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1)

EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

MARX, Karl. *El capital: crítica de la economía política*. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1978. v. 1.

NOTÍCIAS da Antiguidade Ideológica: Marx, Eisenstein, *O Capital*. Direção: Alexander Kluge. São Paulo: Versátil Home Vídeo, 2011. 3 DVD (492 min.), fullscreen, color.

## ANÁLISE DE FILME

**Pro Dia Nascer Feliz**<sup>41</sup>Taysa Silva Santos<sup>42</sup>

Pro Dia Nascer Feliz (2006) é um filme de João Jardim que trata da vida social de grupos de adolescentes e professores em seis escolas no Brasil, sobretudo em Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro. Nesse trajeto, o autor busca delinear os conflitos de classes versados nas subjetividades de adolescentes de escolas particulares e escolas públicas. O filme se caracteriza pelo gênero documentário, interpolado por diversos ambientes e situações no dia-a-dia de professores e alunos (as).

Analisando o filme em tela, percebe-se como são gritantes as desigualdades sociais na sociedade brasileira e, como tais desigualdades, principalmente a econômica, interfere em todas as esferas da vida social tendo em vista que o não acesso aos diversos níveis de conhecimento acaba por colocar à margem os estudantes das redes públicas de ensino, os estratos pobres. Em contraponto a esse cenário, temos os estudantes da rede privada de ensino, os quais apesar de terem capital cultural e capital econômico sofrem constantes pressões psicológicas por parte dos familiares para manter-se no modelo/padrão de “bom aluno”, o que acaba na conformação de um conflito de identidade, culpabilização do “eu” e sentimento de inferioridade.

Nesse sentido, é importante ressaltar a fala da aluna do Colégio Santa Cruz (rede particular), no estado de São Paulo, por nome Ciça (16 anos) quando se reporta a análise de uma expressão da questão social conhecida como meninos em situação de rua, argumentando que “tenta” ver tal situação além do sentimento de desprezo, mas ao final de sua fala sabrecai no conformismo. De tal modo, suas colegas Maísa e Mariana (ambas 16 anos) contra argumentam evidenciando que Ciça, ainda que tenha um sentimento longânime está inserida na “bolha”<sup>43</sup>, segregada pela classe social, altamente privilegiada. Ciça argumenta expondo que é complicado “sair” de sua “zona” de conforto (deixar, natação, clubes, etc.) e que não tem culpa por fazer parte de uma classe privilegiada. Daí, compreendemos a “cultura de classe” iniciada através do processo de socialização familiar, o qual naturaliza através da incorporação de sentimentos, emoções e costumes os papéis/posição sociais a serem exercidos/ocupados (SOUZA, 2009). É esse o

---

<sup>41</sup> Esta análise é resultado de discussões feitas na disciplina de Teoria Social III, ministrada pelo Prof. Gabrielle Grossi, do Curso de Ciências Sociais, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

<sup>42</sup> Graduanda em Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Gênero, Raça e Etnia da mesma universidade.

<sup>43</sup> As meninas se referem a “bolha” enquanto barreira social intransponível e/ ou transponível, a depender que se queira.

“processo civilizador<sup>44</sup>” que adentra e refina os corpos estabelecendo seu lugar na divisão de classes (ELIAS, 1994).

Assim, a discussão anterior permite nos reportamos ao discurso “meritocrático” disseminado pelas classes médio-altas, que acabam por treinar os sujeitos para uma lógica competitiva e legitimadora das desigualdades, visto que incentiva a autopromoção de si e o desempenho individual como justificador das desigualdades sociais (SOUZA, 2009). Aqui se encontra a violência simbólica<sup>45</sup>, visto que os “fora” dos padrões normativamente estabelecidos serão estigmatizados pela sociedade.

Igualmente, uma análise importante é o caso da cidade de Manari, no estado de Pernambuco, sendo classificada como uma das cidades mais pobres do Brasil, contudo nos concentraremos na cidade de Inajá, onde estuda a protagonista da vez. Nesse cenário, vamos observar a aluna da Escola Estadual Dias Lima por nome Valéria (16 anos). Valéria é uma pequena-grande poetisa, invisibilizada por não possuir capital econômico. É portadora de um “eu” poético fabuloso e através das palavras exprime sua indignação enquanto sua condição de ser no mundo. Contudo, as condições materiais podam seus sonhos e à Valéria resta, como dizia o grande João Cabral de Mello Netto, a “Morte e Vida Severina”.

Outra questão suscitada pelo filme é as relações de poder e a representação do poder para o imaginário dos alunos, nesse ponto vamos nos ater no aluno do Colégio Estadual Guadalajara, no estado do Rio de Janeiro, por nome Deivison Douglas (16 anos). Douglas é caracterizado pelo gênio forte, considerado subversivo pelos professores. Advindo de família pobre, vive numa realidade demarcada por conflitos violentos na comunidade de Duque de Caxias. Em sua fala é perceptível a incorporação simbólica da importância de aparatos militares como armas, para legitimação de si enquanto autoridade nos ambientes que se encontra. Sem contar, que tais instrumentos de poder lhe dá acesso a outros “privilégios” como, por exemplo, o interesse das meninas. Nesse cenário, as armas, drogas, dentre outros, aparecem como instrumento de sedução e poder, fazendo com que Douglas absorva comportamentos próximos a sua realidade, sendo categorizado (infelizmente) como violento, contudo seu comportamento é reativo a realidade em que vive. Diante de tal fato, demonstramos o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (2007) enquanto assimilação de práticas e ideologias construídas socialmente para incorporação de normativas a fim de moldar determinado grupo/sujeito, produzindo assim “estruturas estruturantes”.

---

<sup>44</sup> Termo usado por Norbert Elias para designar o refinamento dos costumes nas diversas sociedades.

<sup>45</sup> O termo é de Pierre Bourdieu, significando a violência que não se percebe.

No que se refere à correlação comunidade- escolas há uma total dissociação dos assuntos tratados em sala em relação ao que ocorre na realidade dos personagens supracitados, esse problema consiste nas escolas de ambos os estratos sociais: ricos e pobres assim como o sentimento de aflição também se apresentaram como comum às duas realidades. No que diz respeito aos educadores, ratifica-se que os mesmos são formados para sujeitos sociais que não existem, ou melhor, são formados para dar aula a estudantes socializados em famílias de padrão burguês (pai e mãe com alto nível de letramento, bons salários, etc.), ficando esquecidos os que não se enquadram nesse nivelamento. Destarte, Bourdieu (2007, p. 229) afirma:

O sujeito que tem acesso à compreensão imediata e concreta do mundo familiar, do ambiente de origem no qual e pelo qual foi educado, acaba sendo privado, por este motivo, da possibilidade de apropriar-se plena e imediata do mundo estrangeiro.

Deste modo, fica posto que os sujeitos sociais possuem dificuldades de compreensão quando se refere a questões distantes de sua realidade cultural, conseqüentemente um aluno de classe social pobre terá empecilhos em entender o ensinamento posto por uma instituição pensada nos moldes burgueses, como a escola.

Ao final do filme, *Ciça*, do Colégio Santa Cruz passa no vestibular de Engenharia na USP. O “rebelde” Douglas, de Duque de Caxias vai para o exercito e, a Valéria, de Pernambuco permanece no sertão. A pergunta que não se cala é: que sujeitos podem ser protagonistas numa sociabilidade dessas? Uns (in)visibilizados por pertencerem a “ralé” brasileira, enquanto outros são visibilizados pelo “talento inato” [?] “de ter nascido na família certa, ou melhor, na classe social certa (SOUZA, p. 22)”.

Nessa resenha, buscamos ressaltar alguns aspectos do filme, visto que o mesmo é multifacetado por diversos fenômenos, dos quais não daria para aqui elencar. Procuramos evidenciar a perspectiva de classe, poder e performance nas realidades observadas. O filme é recomendável para todos que são amantes da arte de analisar as dinâmicas sociais, sobretudo, as alteridades.

## Referências

- BOURDIEU, Pierre. *Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

## ARTIGO

### **Jovens em situação de risco social e articulação de políticas de segurança pública com políticas sociais: O Projeto de Proteção A Jovens em Território Vulnerável – Protejo.**

Tatiana Sampaio de Souza<sup>46</sup>

#### RESUMO

O presente artigo realiza uma análise do Projeto de Proteção a Jovens em Território Vulnerável – PROTEJO, ação integrante do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI, a partir da projeção de vínculos e esferas de reconhecimento desenvolvidos pelos jovens dentro do projeto. Como referencial teórico são utilizadas as teorias de Axel Honneth e David Zimerman. A metodologia se baseou em pesquisa bibliográfica e em pesquisa empírica com a realização de entrevistas semiestruturadas. Em análise, verificou-se que o PROTEJO se mostra como positivo para os jovens por fortalecer a projeção de vínculos e esferas de reconhecimento em suas vidas, porém como política pública ainda recente o projeto apresenta falhas e desafios que precisam ser superados.

**PALAVRAS CHAVE:** políticas públicas. educação. violência. juventude.

### **Youth at risk and social articulation of public security policies with social policies: The Project to Protect Vulnerable Youth in the Territory - PROTEJO.**

#### ABSTRACT

This article provides an analysis of the Project to Protect Vulnerable Youth in the Territory - protect, integral action of the National Public Security and Citizenship - PRONASCI from the projection of bonds and spheres of recognition developed by young people within the project. Are used as a theoretical theories of Axel Honneth and David Zimerman. The methodology is based on literature and empirical research with semi-structured interviews. On analysis, it was found that protect shown as positive for young people by strengthening the bonds and projected levels of recognition in their lives, but as public policy still presents recent project failures and challenges that need to be overcome.

**KEYWORDS:** public polies; education, violence, youth.

---

<sup>46</sup> Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS.

## 1. Introdução

O presente artigo foi escrito a partir de pesquisa empírica realizada para a elaboração de dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, e tem como objetivo abordar as especificidades das políticas públicas destinadas à população juvenil em situação de risco social.

Ao longo deste ensaio são mencionados alguns elementos observados na referida pesquisa de campo, que ocorreu no Brasil, durante o período de abril de 2011 a março de 2012, no Projeto de Proteção de Jovens em Território Vulnerável – PROTEJO, localizado no território de paz do bairro Santo Afonso, na cidade de Novo Hamburgo, região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. O critério de seleção da localidade do projeto foi a possibilidade de acompanhar o mesmo desde sua instituição, uma vez que nas outras localidades da região o mesmo já estava em andamento. O PROTEJO integra as ações do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI, que tem por finalidade a articulação de políticas sociais com políticas de segurança pública.

Para a elaboração da pesquisa foram entrevistados 10 jovens, além de 02 técnicos e a coordenadora pedagógica do PROTEJO. No entanto, como alguns dos entrevistados eram menores de idade, não foi possível utilizar todas as entrevistas, uma vez que os pais de 04 adolescentes não puderam e/ou quiseram assinar os termos de consentimento. Dos entrevistados cuja análise das entrevistas foi realizada, 02 são do sexo masculino, e 04 são do sexo feminino, com idades de 15 a 24 anos. A fim de se preservar o anonimato dos jovens, os mesmos não foram identificados em seus relatos, utilizando-se assim, de códigos para referir suas falas. Para as entrevistas foi empregado um roteiro semiestruturado. No entanto, a forma de abordagem variou de acordo com as peculiaridades de cada caso e de cada entrevistado.

O texto deste artigo está estruturado em cinco subitens. O primeiro contém a introdução, com a apresentação do tema; o segundo apresenta as especificidades das políticas públicas destinadas à juventude; o terceiro realiza uma apresentação do PROTEJO, enquanto ação integrante do PRONASCI; o quarto realiza uma análise do projeto a partir da projeção de vínculos e esferas de reconhecimento na visão dos jovens participantes; e o quinto apresenta as considerações finais.

Vale ressaltar que não se pretende esgotar o tema, e que os resultados apresentados nas considerações finais são resultados parciais, sendo que a finalidade principal deste artigo consiste na ampliação do espaço de problematização e discussão sobre as ações de políticas públicas voltadas aos jovens em situação de risco social, como é o caso do PROTEJO.

## 2. Considerações acerca das especificidades das políticas sociais destinadas aos jovens<sup>47</sup>

A juventude é a fase das descobertas e da insegurança. Como bem lembra Klosinski (2006, p.11), nesta fase a puberdade vem acompanhada pela insegurança e pela instabilidade emocional, acarretando no pano de fundo dos problemas de ligação e desligamento da casa paterna, sofrendo a forte influência do meio social.

Esse meio social, por sua vez, afetado pelo processo de desenvolvimento inadequado, conduz os jovens, cada vez mais, a se afastarem das referências que até então eles seguiam e aceitavam. Tavares dos Santos (2009, p. 68), fala no desenvolvimento da violência como uma forma de sociabilidade, que se configura como um dispositivo de controle, aberto e contínuo. Dentro desta realidade, muitos jovens estão a experimentar, cada vez mais cedo, todas as formas possíveis de violência, tanto como autores, quanto como vítimas, podendo esse quadro se reproduzir, transformando vítimas em agentes ativos de violência (FONSECA, 2007, p.73).

Por sua situação peculiar de seres humanos em desenvolvimento, os jovens, em relação aos adultos, apresentam uma sensibilidade extremamente maior quanto às influências, corruptoras do meio. Neste ponto, destaca-se a reflexão de Abreu (1995, p.12), que comenta acerca da vulnerabilidade na fase da infância e juventude.

Diante dessas fragilidades, a própria família que deveria atenuá-las, sendo imperfeita, não raro as agrava. E pode chegar a ser corruptora a ponto de conduzir o adolescente a práticas criminosas, às vezes desde a infância. Mais comumente negligencia na observância do relacionamento externo de seus filhos; ou, ao contrário, lhes impõe restrições excessivas, provocadoras de reações. Há enfim, os lares miseráveis, tumultuados, conflitantes e insuportáveis, a estimularem, pelo menos, as fugas dos filhos (ABREU, 1995, p.12).

Cabe salientar que esses fatores de risco não são encontrados de forma única e exclusiva nas classes desfavorecidas economicamente. Em famílias da classe média e alta também têm presentes tais fatores dentro de suas casas, o que muda é a visibilidade social (CENTURIÃO, 1999, p.71 e 73).

A implementação de programas de políticas sociais para os jovens em situação infracional ou de vulnerabilidade pode trazer significativos benefícios para evitar a prática ou a reincidência de atos infracionais e criminais. No entanto, a realização dessas políticas é algo extremamente complexo, visto que envolve várias questões, entre outras de cunho político e social. Conforme Garcia (2006, p. 87) “no que se refere à política social, sua eficácia fica dependente de todo o governo adotar uma linha de ação que seja coerente com o propósito de reduzir desigualdades sociais”.

Quando se fala em políticas sociais voltadas à população de jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade, estas necessitam ser instituídas de forma dissociada do caráter meramente assistencialista. E conforme

---

<sup>47</sup> Neste trabalho a juventude é entendida enquanto categoria social, abrangendo, inclusive a adolescência. Acompanhando o pensamento de MANNHEIM (1964), opta-se por um conceito de gerações no qual a posição comum destes sujeitos se realiza pela possibilidade deles processarem os acontecimentos de forma aproximada, e não apenas por suas características cronológicas e biológicas.

salienta Zaluar (1994, p. 179), “o sucesso das políticas públicas depende da hegemonia que adquirem, enquanto conjunto de ideias e ações propostas, nesse amplo processo de interação em que o pensamento técnico e o senso comum transformam-se mutuamente”.

A efetiva implantação de um projeto como este não se faz apenas com o atendimento dos jovens em situação infracional ou de vulnerabilidade. Quando se tem por objetivo prepará-los para a vida adulta e afastá-los da criminalidade, a necessidade de investimentos em saúde, educação, cultura, e a própria proteção ao direito de “brincar” é imanente. Mas, além destas necessidades, há, também, aquela que diz respeito a um investimento voltado para as pessoas que circundam a vida destes adolescentes, tais como seus pais, professores, agentes de segurança, de saúde, enfim, todas as pessoas e profissionais que possuem contato direto com estes jovens e servem para eles como referência.

Dentro deste contexto, se insere a necessidade da articulação das políticas sociais com as políticas de segurança pública, instituída pelo Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI. A ideia de integrar tais ações é válida, pois envolve o atendimento não apenas do jovem que se encontra em situação de vulnerabilidade ou risco social, como também de seus familiares, dos agentes de segurança, e de toda a sua comunidade através de diversos programas e ações.

### **3. A articulação entre políticas de segurança pública com políticas sociais: o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI e o Projeto de Proteção a Jovens em Território Vulnerável – PROTEJO.**

O Brasil ao longo dos últimos anos foi marcado pela violência, que se constituiu em uma grave questão social. Muitas formas de intervenção penal foram adotadas no sistema brasileiro, na tentativa de reduzir atos de violência. Observa-se, entretanto, a atual falência do controle social formal, que muito tem deixado a desejar, contribuindo para aumentar a gravidade da situação.

O controle social representa tanto o controle do Estado sobre a sociedade, quanto o controle desta sobre as ações daquele. Para Mannheim (1971, p. 178) o controle social significa o “conjunto de métodos pelos quais a sociedade influencia o comportamento humano, tendo em vista manter determinada ordem”.

Os mecanismos de controle social podem ser divididos em formais e informais, os primeiros seriam a justiça, a polícia, o sistema penitenciário, etc; enquanto os segundos seriam a família, a escola, as reuniões comunitárias, etc. Após serem verificadas as falhas no sistema de controle social formal, principalmente no que diz respeito ao sistema criminal, foi se constituindo no Brasil a tentativa de busca por um novo pensamento no que tange à segurança pública, que

ainda hoje nos remete a um desafio, e o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI faz parte desta tentativa.

O PRONASCI, desenvolvido pelo Ministério da Justiça, articula políticas de segurança pública com políticas sociais em todo o país, priorizando substancialmente a prevenção, sem desconsiderar as ações de ordenamento social e segurança pública. Seu público alvo são os jovens de 15 a 24 anos, que se encontram em situação de vulnerabilidade, os profissionais da segurança pública, os presos ou egressos do sistema prisional, e os reservistas, passíveis de serem atraídos e recrutados pelo crime em função de seu treinamento militar.

O programa foi instituído pela Lei 11.530, de 24 de outubro de 2007, que determina em seu artigo primeiro que o mesmo será executado pela União, por meio da articulação dos órgãos federais, em cooperação com Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como com a participação das famílias e da comunidade, através de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira e mobilização social, no intuito de buscar a melhoria da segurança pública.

Os focos prioritários do PRONASCI se dividem em quatro: o *foco etário*: composto pela população juvenil de 15 a 24 anos; o *foco social*: composto por jovens e adolescentes egressos do sistema prisional ou em situação de moradores de rua, famílias expostas à violência urbana, vítimas da criminalidade e mulheres em situação de violência; o *foco territorial*: que abrange as regiões metropolitanas e aglomerados urbanos que apresentam altos índices de homicídio e de crimes violentos; e o *foco repressivo*: que diz respeito ao combate do crime organizado (Art. 3º, da Lei 11.530, de 24 de outubro de 2007).

O principal projeto do PRONASCI, voltado ao atendimento dos jovens em situação de risco social é o PROTEJO, que se constitui na proteção dos jovens em território vulnerável, através de ações que buscam promover sua formação cidadã.

Observa-se que o PROTEJO abrange três dos focos prioritários do PRONASCI, o *etário*, visto que os jovens atendidos pelo PROTEJO tem idades entre 15 e 24 anos; o *social*, visto que integram o projeto, jovens em situação de risco social; e o *territorial*, visto que a implantação daquele se dá nos Territórios de Paz do PRONASCI.

Os jovens participantes do projeto recebem uma bolsa no valor de R\$ 100,00, sendo que por força do artigo 8º-F, inciso I da Lei, o recebimento da mesma deve ser dependente da comprovação de assiduidade dos jovens no projeto e do comprometimento com as atividades estabelecidas.

As equipes que atuam na execução do PROTEJO são compostas por profissionais de distintas áreas de conhecimento, formando uma equipe multidisciplinar, que envolve educadores de informática, de prática cidadã, de grafiteagem, de atividades físicas e de comunicação, além de

psicólogo, pedagogo, e demais profissionais, variando de acordo com as especificidades dos bairros onde são implantados os territórios de paz.

O PRONASCI é um programa inovador no sentido de fazer da segurança pública uma questão necessariamente social, articulando ações de cidadania com práticas de segurança pública. No entanto, apesar de todo seu desenho aparentemente inovador, o PRONASCI traz consigo muitos desafios, em diversos pontos e ações executadas e não executadas pelo programa.

Uma delas diz respeito à dificuldade de articulação entre ações dos estados e municípios com o Governo Federal, pois conforme aponta o INESC:

[...] até o momento, predominam as ações localizadas. Também é comum que estados procurem os recursos mais para as polícias e os municípios procurem os recursos mais para as ações sociais (por exemplo, as bolsas dos Projetos Mulheres da Paz e do Protejo). Mas o Pronasci se pretende um programa indutor de uma nova visão. Ainda é cedo para avaliar, mas há indicações de que até aqui as ações são bastante pontuais e não articuladas (INESC, 2010, p. 29).

Problemas também se revelam em relação à política partidária presente em políticas públicas. Grande parte dos coordenadores, e boa parte dos profissionais que atuam nos projetos do PRONASCI possuem vinculação partidária, o que por vezes faz com que os projetos percam seus focos, principalmente em períodos de eleição.

Outro grave aspecto na formatação do Programa é aquele que diz respeito à nomenclatura utilizada nas ações, e a possibilidade desta acentuar, ainda mais, a rotulação e estigmatização que sofrem os participantes envolvidos em projetos como os do PRONASCI.

[...] efeito colateral comum a programas (sejam governamentais ou da sociedade civil) focalizados nos jovens e nas mulheres de periferias e favelas. A suposição de que os jovens que habitam as favelas são necessariamente “de risco” pode produzir facilmente o aprofundamento de estereótipos, em vez de sua redução. Ou seja, conceitos como os de “territórios de paz” podem acentuar a “criminalização da pobreza” se diversos cuidados não forem tomados na sua elaboração (INESC, 2010, p. 29).

No PROTEJO do território de paz do bairro Santo Afonso, as atividades com os jovens iniciaram em abril de 2011, com a inscrição de 298 jovens, ao término do projeto e na formatura dos participantes em março de 2012, o projeto atendia efetivamente apenas 119 jovens, sendo que o restante evadiu-se ao longo da execução do mesmo, confirmando um dos grandes problemas das ações de políticas públicas voltadas aos jovens, a evasão.

O lapso temporal dos projetos também acaba se tornando um problema na prática das ações do PRONASCI, uma vez que, em sua maioria, os projetos são implantados por um ano. Existe a possibilidade de serem concedidas prorrogações, porém estas dependem da fundamentação dos pedidos, e interesse de seus gestores e coordenadores, entre outros fatores.

Essa imprevisão quanto à prorrogação dos projetos, se traduz na prática em situação de extrema insegurança em seus usuários. Essa realidade é um dos fatores que dificulta o trabalho dos técnicos, causando a sua rotatividade, a evasão por parte dos jovens, e a desmotivação entre ambos.

#### 4. Reflexos de vínculos e esferas de reconhecimento dentro do Projeto

A pesquisa demonstrou que a permanência dos jovens e a redução da evasão em programas como o PROTEJO, está diretamente relacionada ao vínculo e ao reconhecimento que os jovens estabelecem com os profissionais que compõe as equipes técnicas e com os colegas do projeto.

Como as entrevistas foram feitas em sua maioria nos meses de julho e agosto de 2011, o PROTEJO estava em pleno desenvolvimento, tendo sido perguntado aos jovens, qual era sua percepção sobre o projeto naquele momento. Dentre as respostas, a maioria foi positiva, sendo que alguns jovens afirmaram em poucas palavras que estavam gostando do mesmo; enquanto outros relatavam uma série de motivos pelos quais gostavam de participar do PROTEJO.

A partir dos relatos dos jovens em suas entrevistas verificou-se que os mesmos se sentem dentro do projeto como sujeitos possuidores de direitos e deveres, tanto seus quanto dos demais colegas, e até mesmo dos profissionais. É comum ouvir nas falas dos jovens menções sobre os direitos que estão aprendendo a ter, uma jovem relata que antes do projeto não sabia que era possível expressar a sua opinião. Desta verificação apreende-se um reconhecimento jurídico, no sentido empregado por HONNET (2003), por parte dos jovens dentro do projeto, e que está diretamente ligado com o sentimento de autorrespeito, afinal:

[...] um sujeito é capaz de se considerar, na experiência do reconhecimento jurídico, como uma pessoa que partilha com todos os outros membros de sua coletividade as propriedades que capacitam para a participação numa formação discursiva da vontade; e a possibilidade de se referir positivamente a si mesmo esse modo é o que podemos chamar de “autorrespeito” (HONNETH, 2003, p. 2003).

Um dos jovens afirmou que a melhor coisa do PROTEJO eram suas atividades:

##### **O que você está achando do PROTEJO?**

Ah, eu acho legal porque “nós aprende” muita coisa aqui, porque tirar foto eu nunca sabia como que era tirar foto e agora eu “tô” sabendo. Igual., mas tem muita gente que não gosta né, porque daí ah, diz que tirar foto é só pra distrair porque não vai aprender nada, eu não acho, eu acho que ensinando cada vez mais coisa se aprende (J5).

Outros referiram que estavam gostando porque além de aprenderem novas atividades, estavam fazendo novos amigos:

**O que você está achando do PROTEJO?**

“Tá” bem bom. “Tá” legal.

**Por quê?**

Porque “tô” aprendendo muitas coisas aqui também. Conhecendo “muitos mais” amigos (J4).

Outra jovem afirma que gosta de participar do PROTEJO, porque era uma forma de se ocupar, sair de casa, se distrair e ficar longe das coisas que aconteciam na vila onde morava.

**O que você está achando do PROTEJO?**

Eu gosto do PROTEJO.

**Por que?**

“Por causa que” a gente faz um monte de coisa aqui. Eu prefiro vim..ahm...como na quarta-feira não tem PROTEJO né. Então agente fica em casa assim. Onde agente mora é um bagulho. É uma vila que acontece várias coisas sabe? Num dia tu fica lá tu vê um monte de coisa. E no PROTEJO não..ahm..agente se diverte, brinca, conversa com as pessoas. Na quarta-feira não tem, agente fica em casa pensando assim, “porque não tem a semana toda”.

**Você queria que tivesse a semana toda?**

Que tivesse a semana toda. Que não tivesse...que não tivesse..que tivesse até na quarta feira sabe.

**Você gosta de vir pra cá?**

Eu gosto de vim no PROTEJO (J3).

Nas quartas-feiras era o dia da reunião pedagógica dos membros da equipe técnica do projeto com seus coordenadores, e por isso neste dia não eram realizadas atividades com os jovens no sede do PROTEJO. Porém, a mesma vontade da jovem acima citada, de que houvesse atividades todos os dias no PROTEJO, foi manifestada por outros jovens, que afirmavam sentir muita falta do projeto quando não havia atividades. Inclusive alguns dos entrevistados, pediram que suas entrevistas fossem feitas nas quartas-feiras, dia em que não havia atividade no PROTEJO, para que não perdessem aula, e também para que pudessem sair de casa e ir para a sede do projeto neste dia.

Os jovens relataram que onde moravam ocorriam muitos atos de violência, e que eles não possuíam muitas alternativas de lazer, sendo às vezes necessário ficarem escondidos em casa para não se envolverem em conflitos. Os jovens relataram inclusive, que já presenciaram cenas de morte e agressão nas festas que frequentam.

A violência é um ponto muito frequente na vida dos jovens, a morte de seus amigos vítimas de homicídio é cena comum em seu cotidiano. Porém o ódio, comumente evidenciado

nas brigas de gangues, e outras expressões de agressões entre jovens, pode esconder também o desencadeamento do sofrimento desses sujeitos, expostos a diversas formas de violência.

Assim como o conceito de criminalidade juvenil encontra dificuldade de ser estabelecido, o próprio conceito de violência é ainda um desafio a ser compreendido. Na maioria das vezes em que tentamos buscar sua definição nos deparamos com o inevitável anseio por sua erradicação. Quanto a tal problemática Tavares aponta que:

Trabalhando sobre a rediscussão do conceito de violência, podemos verificar que a maioria ou a quase totalidade das indagações sobre esse tema diz respeito, basicamente, aos modos de sua erradicação e não ao seu significado. Não se quer definir violência, o que se quer é combatê-la. Esta é a consequência evidente de sua identificação com o crime, que está muito mais associada a um panorama utilitário imediato de bem-estar – daí a preocupação quanto aos efeitos de seu combate - do que propriamente a uma precisa definição de seus elementos. A redução das características da violência a apenas uma de suas formas de aparecimento conduz, por sua vez, a utilização de certo modo arbitrário de justificação dos meios de seu controle, muitas vezes centrados em elementos puramente simbólicos, frutos de meras expressões linguísticas (TAVAREZ, 2008, p.444).

No caso da violência, como também da criminalidade juvenil, ocorre uma taxatividade das condutas violentas e delinquentiais como se todas fossem oriundas de um mesmo fator, e desenvolvessem-se de forma única e atroz, e tudo se resumisse ao direito penal, como se este fosse o único meio necessário e eficaz, quando na verdade a violência permeia as relações de diversas formas, revelando aspectos subjetivos dos sentimentos de seus agentes que não se restringem a meros atos violentos.

O tráfico de drogas, entre outros fatores, também é um ponto constante na vida dos jovens. Porém, apesar de muitos saberem dos acontecimentos envolvendo essa questão, eles evitam falar no assunto.

Procurou-se apurar como os jovens entrevistados, que não tinham passagem pelo sistema de justiça, lidavam com a presença da violência em suas vidas, qual o impacto que esta lhes causara, sendo que quanto a este aspecto ficaram evidenciados sentimentos de medo e tristeza.

Durante sua participação no PROTEJO, a família inteira de um jovem integrante do projeto foi chacinada, sendo que este se manteve vivo simplesmente pelo fato de estar nas aulas dentro das dependências do projeto durante o extermínio.

Alguns jovens participantes do projeto tiveram que se afastar do projeto ou do bairro, por ameaças, por estarem jurados de morte, por terem presenciado algum fato, por envolvimento com traficantes, etc. Ainda que isso não conste dos relatórios oficiais essa realidade foi apurada a partir

da observação realizada e no relato de alguns jovens, que procuravam formas de se afastar desta realidade.

Justamente por isso, o PROTEJO se tornou para os jovens um local neutro, onde os mesmos podiam participar das atividades, e conversar com os educadores e colegas sem se exporem à violência.

Quase a totalidade dos jovens salientava gostar do Projeto tanto por suas atividades, quanto pelo apoio que recebiam dos profissionais. Foi perguntado para os jovens quais eram as atividades realizadas por eles. Apesar de saber-se quais eram estas atividades, a intenção ao perguntar sobre elas era de apurar, segundo o entendimento e a visão dos jovens, o modo como estas atividades eram desenvolvidas, e como eles se identificavam com cada uma delas.

Alguns jovens falaram de várias atividades, fazendo questão de dizer o porquê gostavam de cada uma.

#### **O que vocês fazem no PROTEJO?**

Agente escreve, agente aprende...agente tem jogos na rua, educação física que eles falam né, agente tem agora, abriu o negócio da informática, que foi bom, que agente teve umas aulas práticas primeiro né, pra saber o que é isso, o que é aquilo, “mouse” e essas coisas, tão explicando ainda o básico pra gente, e tem a... como é que diz, não é um debate... aquelas aulas que eles fazem reunião pra cada um falar o que acha, o que não acha, o que podia melhorar, entendeu? Reunião assim, tem bastante...

Que aqui o curso, não é só eles que falam entendeu? Aqui agente pode falar... Ah, os outros cursos eles não dão oportunidade pros jovens falar, só eles que vão lá e emite regras, as regras quem boto as regras no curso foi nós entendeu? Falou, eles falaram, óh, vocês que vão decidir as regras, não foi “ah, nós decidimos isso”, eles perguntaram pra nós entendeu? Nos outros cursos não tem isso aí (J2).

O discurso da jovem sobre as atividades desempenhadas demonstra o quanto eles se sentiam valorizados dentro do projeto em razão de sua relação com os educadores e demais profissionais da equipe técnica. O fato de as regras do projeto não terem sido passadas aos jovens de forma impositiva, fez com que os mesmos se sentissem protagonizados no projeto, ajudando na construção de suas atividades, o que lhes proporcionou a noção de contribuição com o grupo, incidindo na esfera de reconhecimento que HONNETH (2003) classifica como “solidariedade”, que se desenvolve através de contribuições formais, fortalecendo a autoestima dos indivíduos. O autor explica que a autorrelação prática a que uma experiência de reconhecimento faz os indivíduos chegarem é um “sentimento de orgulho como membro de um grupo social que está em condição de realizações comuns, cujo valor para a sociedade é reconhecido por todos os seus

demais membros” (HONNETH, 2003, p. 209), sentimento este visível na fala dos jovens sobre suas realizações dentro do projeto.

Além disso, a partir dos relatos dos jovens em suas entrevistas verificou-se que os mesmos se sentiam dentro do projeto como sujeitos possuidores de direitos e deveres, tanto seus quanto dos demais colegas, e até mesmo dos profissionais; foi comum ouvir nas falas menções sobre os direitos que eles estavam aprendendo a ter. Uma jovem relatou que antes do projeto não sabia que era possível expressar a sua opinião, sendo que o projeto contribuiu para sua maior confiança em si mesma. Desta verificação apreende-se um reconhecimento jurídico, no sentido empregado por HONNETH (2003), por parte dos jovens dentro do projeto, e que está diretamente ligado com o sentimento de autorrespeito.

[...] um sujeito é capaz de se considerar, na experiência do reconhecimento jurídico, como uma pessoa que partilha com todos os outros membros de sua coletividade as propriedades que capacitam para a participação numa formação discursiva da vontade; e a possibilidade de se referir positivamente a si mesmo desse modo é o que podemos chamar de “autorrespeito” (HONNETH, 2003, p. 2003).

Dentre as atividades apontadas pelos jovens como sendo as que eles mais gostavam de fazer, estava educação física e informática. Muitos jovens antes de participarem do PROTEJO nunca haviam tido contato com um computador, e em suas falas eles salientavam a importância que estas aulas estavam tendo para seu futuro. Os jovens começaram a frequentar o projeto em abril de 2011, mas somente à época em que foram feitas estas entrevistas, é que a sala de informática ficou pronta e as aulas puderam começar.

Para falarem sobre as atividades das quais menos gostavam houve maior resistência, mas conforme a entrevista ia se desenvolvendo os jovens iam revelando que as atividades das quais menos gostavam eram aquelas que eles chamavam de “reunião” (aulas de história e cidadania), diziam que era porque eles não gostavam de ficar “sentados escutando”.

**Qual atividade que você menos gosta?**

A que eu menos gosto? Às vezes esse negócio de reunião, muita reunião entendeu? E daí tem que falar todo mundo, tipo uma palestra, entendeu? Eu não gosto muito de ficar sentada, eu gosto de “tá” toda hora me agitando e movimentando, entendeu? (J2).

A essa mesma jovem foi perguntado se ela gostava de falar nestas reuniões, sendo que na resposta a mesma explicou que antes do projeto não gostava, pois tinha “medo”, porém no decorrer de sua participação no mesmo ela foi aos poucos perdendo este medo, sendo que a jovem atribui a perda deste aos profissionais do projeto que a ela deram apoio.

Adoro falar, não tenho medo. Eu tinha muito medo de falar antes de “vim” pra cá, os outros cursos eu era muito fechada, se eu tinha uma dúvida eu ficava pra mim, se eu queria uma ajuda eu ficava pra mim nos outros cursos, e aqui não, aqui eu tenho... Eu “tava” passando por um problema aí há pouco tempo, agora eu cheguei e falei com a [...] né, me abri, vim 07 horas da manhã aqui, quase 08 horas, daí falei com a [...] entendeu... Aqui é um, eu considero todos como se fosse uma família pra mim entendeu, coisas que agente passa do cotidiano em casa, como briga de família daí eu vim e falei com ela né, daí eles me ajudam bastante (J2).

Os jovens referiam-se às atividades do PROTEJO sempre como “aulas”, aos educadores como “professores”, e ao próprio projeto em si, muitos jovens chamavam de “curso”. No entanto, percebia-se com a fala dos jovens que em relação ao PROTEJO eles sentiam uma certa liberdade, não encontrada na escola. Para explorar melhor tal diferenciação entre as atividades do Projeto e as aulas da escola, foi perguntado a eles, quais eram as aproximações e diferenciações entre os dois.

As respostas confirmaram esta maior liberdade encontrada no PROTEJO, que fazia com que os mesmos sentissem-se mais seguros para participar das atividades, conversando com professores e colegas sobre seus entendimentos e posicionamentos, “[...] na escola é muito mais ‘fechado’. Não ‘podemo’ fala muitas coisas. Aqui nós ‘semo’ aberto pra falar qualquer coisa” (J4). Esta mesma percepção é reproduzida no discurso dos demais jovens.

**As atividades do PROTEJO para você se parecem com as da escola? Sim, não, por quê? Em que se diferenciam?**

Não, porque aqui eles ensinam mais coisas que no colégio, porque lá na escola eles só passam e “faz” nós fazer, aqui não. Aqui eles passam, ensinam daí se tiver alguma pergunta eles “faz”, fala pra nós, daí aqui é muito melhor que lá no colégio, porque lá no colégio eles só passam, só ficam passando no quadro pra nós copiar. Aqui não, eles ensinam coisa (J5).

Outra jovem refere que no PROTEJO os professores são mais pacientes com eles, e mesmo em caso de atrito eles procuram resolver através de conversas, que segundo eles, na escola são bem mais incomuns.

Além das atividades, e do contato com os educadores, o fato de haver no PROTEJO profissionais como assistente social e psicóloga, e estas serem pessoas acessíveis aos jovens, também é um ponto positivo na fala dos mesmos, pois através delas eles são encaminhados à rede de assistência social existente no bairro.

O que mais chama atenção no projeto é o vínculo estabelecido entre jovens e profissionais da equipe técnica do PROTEJO. Os jovens referem em suas falas o amparo recebido pelos profissionais e a repercussão deste em suas vidas.

Demonstra-se na fala dos jovens que os mesmos sentem-se reconhecidos dentro do PROTEJO, tendo formado vínculos muito forte com os profissionais da equipe técnica. Uma das

jovens refere o apoio que recebeu da psicóloga quando viveu por um momento complicado em sua vida, passando por problemas emocionais.

Outra jovem refere que a assistente social do projeto ajudou bastante sua família, tendo ajudado inclusive um familiar seu que também participava do Projeto; outra entrevistada revela que a assistente social do projeto lhe ajudou muito com um problema pessoal, e refere-se a ela como uma “mãe”.

Este amparo por parte dos educadores e demais membros da equipe técnica do PROTEJO, e o sentimento de vínculo e reconhecimento estabelecidos pelos jovens dentro do projeto é de fundamental para sua permanência do mesmo. Além disso, esta confiança dos jovens nos profissionais, e o sentimento de empatia destes em relação àqueles é fundamental para fortalecer a capacidade de resiliência nos jovens, que se torna muito mais forte quando se tem em quem confiar. Esta capacidade é também um desdobramento do vínculo do amor, pois conforme explica Zimmerman:

[...] costuma surgir em pessoas que sofrem ou sofreram um doloroso impacto, tanto de natureza física, quanto de tragédia familiar, ou de graves problemas emocionais e/ou, afetivos, porém, impulsionados pelo apego à vida, portanto, ao vínculo do amor, não capitulam no desejo de viver e tampouco emergem numa depressão, às vezes, eterna. Pelo contrário, o sujeito retira forças vitais dos traumáticos infortúnios que aparecem alheios à sua vontade (ZIMERMAN, 2010, p. 78).

Ao mesmo tempo, nota-se no discurso de muitos jovens, um intenso envolvimento no projeto, sendo que apesar da duração do mesmo ser de um ano, muitos a época das entrevistas ainda não aceitavam que o projeto pudesse vir a acabar, e demonstravam um apego muito grande aos educadores e demais profissionais da equipe técnica do projeto. Se, por um lado, tal apego é essencial para garantir sua permanência no projeto e reduzir a evasão, de outro lado, cria uma certa dependência por parte dos jovens ao projeto.

Essa negatização por parte dos jovens de que o projeto realmente viesse a terminar após um o período de um ano tem a ver com o vínculo do conhecimento, no que diz respeito à dificuldade dos sujeitos em admitirem verdades e circunstâncias desagradáveis ou penosas. A verdade, ou o seu oposto, as falsificações, mentiras, distorções, etc.; exercem uma influência capital em toda e qualquer espécie de vínculo (ZIMERNAN, 2010), e não é apenas quanto a este aspecto da manutenção ou não do projeto, que esta dificuldade em admitir circunstâncias penosas aparece na fala dos jovens, em vários outros aspectos isso fica evidenciado, seja nos relacionamentos dos jovens com seus parceiros amorosos, seja com amigos, ou questões relacionadas a trabalho, estudo, violência, etc.

Quanto ao projeto, o prazo exíguo de apenas um ano, sem o encaminhamento ou colocação dos jovens em outros programas, ou o fortalecimento de sua autonomia, gera um sentimento de frustração, por isso cabe aos educadores e profissionais desde logo dar suporte aos jovens no sentido de prepará-los para lidar com a realidade de que o projeto chegaria ao fim, alguns dos entrevistados não compreendem isso muito bem.

Os jovens revelaram diferentes sonhos e projetos para o futuro, após o término do projeto. Um dos jovens afirma querer ser médico: “no futuro, eu quero terminar o projeto, e tentar fazer um curso de informática e depois pra ser médico, é a única coisa, eu quero fazer um curso pra ser médico” (J5); outra jovem refere que já está fazendo planos, e que pretende abrir uma escola de dança; outra relata que possui diversos sonhos e projetos, e dentre eles comprar uma moto.

Observa-se que o PROTEJO é para os jovens um lugar onde eles se sentem seguros, tanto física, quanto emocionalmente. Percebe-se nas falas o desenvolvimento tanto de vínculos, quanto de esferas de reconhecimento dentro do projeto, por parte dos jovens com seus colegas e, principalmente com os educadores e demais profissionais. Muitos jovens referem que a presença dos educadores e a possibilidade de conversar e se “abrir” com eles, é o principal motivo que os faz sair de casa para ir até o projeto.

Ao mesmo tempo, justamente por terem encontrado nos educadores um apoio muitas vezes ausente em suas vidas fora do projeto, os jovens sofrem com certa dependência e expectativa em relação ao trabalho daqueles, como se estes fossem permanecer ao seu lado por um longo período de tempo, sem terem muito claro o que fazer após o término do projeto.

## 5. Considerações Finais

O Projeto de Proteção a Jovens em Território Vulnerável – PROTEJO, que compõe as ações do Programa Nacional de Segurança com Cidadania – PRONASCI, apresenta-se como ação interessante para lidar com a situação de risco e vulnerabilidade social a que muitos jovens estão submetidos. Projetos como o PROTEJO, voltadas a uma população que já passou por tantas violações, necessitam ser formuladas e executadas sempre considerando tal realidade, e a situação peculiar de intenso processo de desenvolvimento a que o jovem encontra-se submetido.

Apesar da pertinência do PRONASCI e do PROTEJO, os mesmos apresentam uma série de entraves e dificuldades em sua implantação e execução, principalmente no que diz respeito à continuidade dos projetos.

O PRONASCI traz consigo a responsabilização conjunta da União, dos estados, dos municípios e da sociedade civil, o que é um ponto extremamente positivo do programa. Porém isso remete à questão de que seus projetos e ações são executados em parceria com as prefeituras, e praticamente todos os coordenadores dos projetos implantados nos territórios de paz possuem vinculação político-partidária, o que engessa o desenvolvimento e continuidade de muitas ações.

Outra questão diz respeito ao lapso temporal dos projetos, e da possibilidade ou não de sua renovação. No caso do PROTEJO implantado no território de paz do bairro Santo Afonso em Novo Hamburgo, muitos jovens se viram como dependentes do mesmo, e não acreditavam que o mesmo pudesse se encerrar ao término do prazo de um ano, o que se traduziu em uma série de frustrações para os jovens quando percebem que o projeto realmente chegaria ao fim.

A evasão também é bastante alta em projetos como o PROTEJO, sendo que no caso investigado, a mesma atingiu mais de 50% dos jovens participantes.

As nomenclaturas utilizadas nos projetos do PRONASCI, tais como, “mulheres da paz”, “jovens em situação de risco”, “território vulnerável”, entre outras, não são bem empregadas, causando situações passíveis de gerar estigmatização entre seus usuários.

Apesar desses elementos, o PROTEJO se mostra como um projeto de mérito enquanto ação de política pública, uma vez que atua de forma preventiva, e contribui para ampliação dos sentimentos de vínculos e reconhecimento em seus usuários. Os jovens veem no projeto uma maneira de se “ocupar”, de sair de casa e buscar diversão com os colegas sem se envolverem em conflitos e estabelecem com os profissionais que compõe as equipes técnicas ações que possibilitam a confiança e bem-estar, o que demonstra em última análise a importância do preparo e da capacitação dos educadores e demais profissionais que compõe a equipe técnicas de projetos como o PROTEJO.

## 6. Bibliografia

ABRAMOVAY, Miriam. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Miriam Abramovayet alii. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ABREU, Waldir de. *A corrupção penal infanto-juvenil*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. *Para além do punitivismo: a invenção de novas alternativas de combate à violência para uma sociedade democrática e complexa*. In: \_\_\_\_\_; TORELLY, Marcelo Dálmas; UTZIG, Mateus Prado (Org.). *Violência e controle social na contemporaneidade*. Porto Alegre: PUCRS, 2006, p. 09-15).

\_\_\_\_\_; VASCONSELLOS, Fernanda Bestetti de. *Punição e democracia: em busca de novas possibilidades para lidar com o delito e a exclusão social*. In: GAUER, Ruth Maria Chittó (Org.). *Criminologia e sistemas jurídico-penais contemporâneos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 93-120.

BARREIRA, César. *Cotidiano despedaçado – cenas de uma violência difusa*. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará/Funcap/CNPq-Pronex. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

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

BRASIL. *Lei n. 11.530, de 24 de outubro de 2007*. Institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11530.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11530.htm). Acesso em 27 de jan. de 2012.

CARDIA, Nancy. *Exposição à violência: seus efeitos sobre valores e crenças em relação à violência, polícia e direitos humanos*. In: *Violences et controle de la violence au Brésil, em Afrique et a Goa*. Lusotopie, 2003. pp. 299-328. Disponível em: <http://www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/somma2003.html> . Acesso em: 06 de nov. de 2011.

CENTURIÃO, Luiz Ricardo Michaelsen. *Alguns aspectos do menor de rua e seu contexto*. In: GAUER, Gabriel José Chittó; GAUER, Ruth Maria Chittó (ORG.). *A femelogia da violência*. Curitiba: Juruá, 1999. pp. 65-91.

FONSECA, Dirce Mendes da. *O discurso de proteção e as políticas públicas sociais para infância e juventude*. Revista Jurídica, Brasília, v.9, n.85, p. 73-82, jun./jul.2007.

GARCIA, Ronaldo Coutinho. *Considerações sobre a consistência e a direcionalidade das ações governamentais*. In: PELIANO, Anna Maria (Org.). *Desafios e perspectivas da política social*. Rio de Janeiro. IPEA. Texto para discussão nº 1248.20016. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td\\_1248.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1248.pdf) . Acesso em 13 de out. de 2010.

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrol*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 2000.

INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos. *Segurança Pública e Cidadania: uma análise orçamentária do Pronasci*. INESC. Brasil: Brasília-DF, 2010.

KLOSINSKI, Gunther. *A adolescência hoje: situações, conflitos e desafios*. Tradução de Carlos Almeida Pereira. Petrópolis: Vozes, 2006.

MANNHEIM, K. *Sociologia sistemática: uma introdução ao estudo da sociologia*. 2ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1971.

\_\_\_\_\_. *O problema das gerações*. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia do conhecimento*. Vol. II. Porto: RES-Editora, p. 115-176;

MUÑOZ CONDE, Francisco. *Direito penal e controle social*. Tradução de Cíntia Toledo Miranda Chaves. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. *Violências e conflitualidades*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009.

TAVARES, Juarez. *Reflexões sobre a relação “violência e criminalidade”*. In: BITENCOURT, Cezar Roberto. (Coord.). *Direito penal no terceiro milênio*. Estudos em homenagem ao Prof. Francisco Muñoz Conde. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Políticas públicas del/para/com as juventudes*. Brasília: UNESCO, 2004.

ZALUAR, Alba. *Cidadãos não vão ao paraíso*. São Paulo: Escuta. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1994.

ZIMERMAN, David. *Os quatro vínculos: amor, ódio, conhecimento reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## ARTIGO

### **Contribuições sociológicas de Walter Benjamin para pensar a contemporaneidade: uma breve leitura das Teses sobre o Conceito de História.**

### **Sociological contributions from Walter Benjamin to think contemporaneity: a brief reading of Theses on the concept of History.**

Leandro Machado dos Santos<sup>48</sup>

#### **RESUMO**

Objetivamos com o presente artigo recuperar algumas contribuições sociológicas de Walter Benjamin presentes em um pequeno fragmento de sua obra, desta forma, focamos nossa atenção em um texto específico “As teses sobre o conceito de história” por entender que neste pequeno trabalho, no que se refere ao número de caracteres escritos, podemos encontrar profundas contribuições para pensar questões contemporâneas, como os processos de mudança e produção da memória social e ao mesmo tempo entender algumas determinações políticas e sociais na narração da história como se apresenta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Memória social; Mudança social; Escola de Frankfurt; História a contrapelo.

#### **1. Introdução**

Gostaríamos de iniciar nossa reflexão justificando a opção por Walter Benjamin. De fato muitos intelectuais contemporâneos enquadram o autor como um pesquisador da Filosofia da História, como é o caso de Michael Löwy (2005). Outras, como Sonia Kramer utilizam suas reflexões nos estudos sobre a questão da infância, lançando mão principalmente de seus escritos sobre a questão da infância em Berlin. Na nossa perspectiva, ambos intelectuais contemporâneos são coerentes ao se apropriarem teoricamente das teses levantadas por Walter Benjamin, já que este não pode ser enquadrado em uma área de conhecimento específica, pois transita nas mais variadas áreas da produção do saber, tecendo críticas literárias, ao mesmo tempo em que elabora importantes reflexões sociológicas e filosóficas.

Embora tenha assumido uma posição de destaque enquanto um importante ensaísta, crítico literário e filósofo, suas produções vão influenciar profundamente as análises dos sociólogos da Escola de Frankfurt, especificamente na obra de Theodor W. Adorno. Esta

---

<sup>48</sup> Graduado em Ciências Sociais/Faculdade de Filosofia de Campo Grande e Mestre em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/UFRRJ. Professor do Departamento de Educação e Sociedade da UFRRJ.

influência pode ser percebida com mais clareza quando Adorno lança sua ilustre tese sobre a Indústria Cultural (ADORNO, 2002), presente na “Dialética do Iluminismo” da década de 1940, utilizando-se de inúmeros elementos teóricos apontados por Walter Benjamin n’A obra de arte na era de sua reprodutibilidade Técnica, de 1936.

Além de sua contribuição direta na formulação do pensamento sociológico dentre os frankfurtianos, é importante ressaltar que o pensamento de Walter Benjamin pode nos auxiliar, enquanto cientistas sociais, a pensar a realidade contemporânea. Dentre essas contribuições, sua ideia de memória social presente nas “Teses Sobre o Conceito de História” se apresenta enquanto um elemento importante para entender a relação entre memória e história, seja em um sentido geral ou no que diz respeito a história do Brasil especificamente, considerando que no interior da trama histórica existem inúmeros elementos ocultos que não podem ser vistos em sua superfície, seja nas análises acerca da memória de grupos sociais de menor proporção.

Neste sentido, focaremos nossa reflexão apenas no entendimento das contribuições benjaminianas presentes nas “Teses sobre o conceito de história”. Esta escolha é meramente sistemática, pois de outra forma seria impossível entender o pensamento social de Walter Benjamin que é ao mesmo tempo fragmentado, eclético e profundo, no sentido mais radical do termo. Assim sendo, nossa intenção é sermos ao mesmo tempo didático e profundo no entendimento de um dos fragmentos do pensamento de nosso autor.

## **2. Sobre sua concepção de História**

A história é o objetivo de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas sim um tempo saturado de agoras. (BENJAMIN, 1994: 229)

Embora nosso objetivo seja entender o sentido que a ideia de memória tem no pensamento social de Walter Benjamin presente nas Teses, essa compreensão depende de uma breve exposição sobre o sentido que assume o conceito de história neste mesmo texto, já que ambas as ideias estão intimamente ligadas.

Por se tratar de um texto de sua maturidade é perceptível a aproximação e comprometimento de Walter Benjamin com a concepção dialética da história e com a defesa aguerrida do materialismo histórico enquanto campo de produção do pensamento, capaz de oferecer elementos necessários à transformação da realidade social.

Enquanto materialista histórico entende a história como uma construção humana determinada por fatores econômicos e sociais. Desta forma, quando faz referência à história, estabelecendo as devidas considerações e distinções entre a atuação dos oprimidos e opressores

neste processo, busca evidenciar as contradições existentes entre classes sociais antagônicas, com valores, interesses e concepções particulares de sociedade.

Benjamin confronta, aqui, duas concepções da história – com implicações políticas evidentes para o presente: a confortável doutrina “progressista”, para a qual o progresso histórico, a evolução das sociedades no sentido de mais democracia, liberdade e paz, é a norma, e aquela que ele afirma ser seu desejo, situada do ponto de vista da tradição dos oprimidos, para a qual a norma, a regra da história é, ao contrário, a opressão, a barbárie, a violência dos vencedores. (LÖWY, 2005: 83)

Nesta direção, a parcialidade de classe caracteriza a heterogeneidade da história, já que, segundo Walter Benjamin (1994), as histórias dos opressores e dos oprimidos são contraditórias entre si. Pois, ao passo que os opressores/ vencedores vêm a história enquanto sinônimo de progresso, a contraface deste processo se caracteriza pela destruição da história dos perdedores/ oprimidos, silenciando progressivamente suas vozes e ao passo que soterra qualquer vestígio que possa os identificar na contagem da trama histórica, erguendo sobre os escombros de sua destruição novos monumentos de cultura. Nas palavras de Walter Benjamin (1994: 225), “todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão”.

Na mesma direção, se para os opressores a história é um todo homogêneo, acabado, impossível de ser mudada, na perspectiva dos oprimidos, orientados pela tradição marxista, a revisão do passado é única possibilidade de redimir os mortos de todas as batalhas anteriores, neste momento é possível perceber, de acordo com Michael Löwy (2005), a presença do messianismo no pensamento benjaminiano, considerando que caberia aos oprimidos o papel desempenhado pelo próprio Cristo na ressurreição dos mortos para o julgamento final. Ou seja, trata-se de lembrar o passado exumando todos os mortos e silenciados nas fases anteriores da história, isto é, na perspectiva dos oprimidos a história está aberta a novas interpretações e ressignificações, à medida que se devolve a fala às vozes que foram emudecidas no passado.

Para entender melhor este processo, na tentativa de materializar a teoria, podemos dedicar nossa atenção a um período da história do Brasil muitas vezes debatido pelos historiadores e cientistas sociais, a Ditadura empresarial-militar (1964 – 1984). Se considerarmos todas as perdas provocadas pela ditadura empresarial-militar veremos que a maior delas corresponde exatamente ao hiato histórico e político provocado pelo golpe empresarial-militar, já que este interrompe, nas análises de Roberto Schwarz (1987), um período extremamente rico em mobilizações sociais e de ocupação cultural da cena pública do país por setores ligados ou próximos ao pensamento político de esquerda.

No entanto, cabe-nos lembrar de que a saída política pelo golpe demonstra que naquele período existiam forças sociais contra hegemônicas capazes de provocar fissuras significativas na estrutura social, política e cultural do Brasil, pois, como lembra Schwarz (1987), existiam mobilizações sociais e culturais espalhadas pelos quatro cantos do país, na universidade uma releitura atualizada do marxismo – em menor proporção que as interpretações tradicionais – começa a ganhar terreno, no campo da cultura uma série de espetáculos teatrais recuperavam Brecht nas portas de fábrica ou nas praças públicas, ao mesmo tempo em que uma série de estudantes e professores da educação básica, alinhados ao pensamento político de esquerda, saíam em comitivas pelo Brasil alfabetizando os trabalhadores fabris e do campo para que eles pudessem participar ativamente da vida política do país.

Mas a história oficial narrada não revela estes fatos em todo seu potencial político, e sim como eventos atípicos que interrompem uma continuidade cronologicamente perfeita. Assim sendo, não lhe cabe nenhum destaque, já que a única função que tiveram foi tirar o país do rumo certo em direção ao desenvolvimento econômico e social, como se o futuro reservasse ao Brasil e aos brasileiros um horizonte diferente nos planos social, econômico e cultural. Desta forma, a frase estampada na bandeira nacional nunca fez tanto sentido, pois somente com “ordem e progresso” o país poderia se libertar das amarras do atraso impostas pelas práticas arcaicas da esquerda nacional, considerando que estas retiravam o Brasil dos trilhos.

A esta continuidade mórbida que rejeita a contradição e trata a história como uma consecução de fatos cronologicamente organizados perfeitamente Walter Benjamin (1994) dá o nome de história oficial. Ou seja, uma interpretação histórica que distorce o sentido da realidade à medida que omite tudo aquilo que supostamente se apresente como patológico, como anacrônico, ou melhor, como dinâmico, já que para esta perspectiva a história se resume em destacar uma série de datas e personagens ilustres. Ainda assim, de acordo com Benjamin (1994), os objetivos desta forma de interpretação estão previamente definidos, considerando que todos possuem um ponto em comum, isto é, soterrar da trama histórica todos os fatos e silenciar todos os personagens cuja voz provoque algum ruído incomodo.

### **3. Acerca do conceito de História a Vontrapelo**

Todo pecuarista que se preze sabe que, em períodos de tempo determinado, é necessário escovar o pêlo do animal, seja para não permitir que este fique embolado seja para trazer à superfície os resíduos que se encontrem abaixo da pelagem. Só tem um detalhe quando se pretende garantir apenas uma beleza estética para o animal, o pecuarista experiente escova o pêlo

em seu sentido original, deste modo somente os resíduos que não estão presos no couro vêm à superfície, só para lembrar que na escovação estética a preocupação não está em extrair resíduos, mas em deixar o animal mais bonito, apresentável mesmo que sob o pêlo esteja acumulado uma série de corpos estranhos que possa prejudicar sua saúde. Em contrapartida, quando se busca desprender os resíduos sólidos que estão sob o pêlo ou grudados no couro animal, diferentemente do que se faz quando a escovação tem um fim meramente estético, o pecuarista experiente o escova no sentido inverso ao natural do fio, pois desta forma uma parte significativa dos resíduos que estavam presos no couro abaixo dos fios são trazidos a superfícies. De modo, o animal deixaria de ser incomodado pelas partículas ocultas, talvez invisíveis a olho nu, que o importunavam.

Esta breve exposição é na verdade uma forma didática de explicar o que Walter Benjamin (1994) chama de escovar a história a contrapelo, pois assim como a escovação da pele do animal deve ser a narração da história. Se o objetivo da interpretação é dar um olhar meramente estético aos fatos sem elencar os acontecimentos e sujeitos que estão ocultos sobre a pelagem densa das narrações oficiais, podemos necessariamente nos contentar em narrar a história exatamente como podemos perceber ao observar sua superfície.

Em outra direção, se ao invés quisermos mostrar além do que podemos perceber observando somente a superfície, teremos que fazer um esforço semelhante ao do pecuarista experiente, que escova o pêlo do animal em um sentido contrário, na tentativa de revelar aquilo que os olhos, orientados por uma postura tradicional, não podem ver. Este esforço, doloroso por sinal, traz à cena personagens longamente esquecidos e eventos interrompidos com violência, cuja memória fora soterrada com “um amontoado de ruínas que crescem até o céu” (BENJAMIN, 1994: 226), e acumula desde fatos omitidos, a corpos mutilados e vozes silenciadas.

#### **4. Acerca da ideia de Memória**

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. (BENJAMIN, 1994: 223).

Primeiramente gostaríamos de deixar claro que quando pensamos a ideia de memória presente nas Teses sobre o Conceito de História de Walter Benjamin tratamos somente da ideia e não de um conceito constituído, já que o autor parece não ter a preocupação de sistematizar uma categoria de análise, mas levantar uma série de questões acerca do conceito de história.

Dito isso, começaremos com uma breve análise da epígrafe acima, entendendo ser justamente neste fragmento que o autor apresenta sua primeira contribuição para pensar a ideia

de memória. No fragmento Walter Benjamin (1994) faz referência ao passado afirmando que este traz em si um índice misterioso. Pois bem, refletindo de modo um pouco mais profundo chegamos à conclusão que neste fragmento nosso autor nos aponta uma série de caminhos a seguir. Neste sentido, tomamos a seguinte direção, se o passado é um índice misterioso, o que Walter Benjamin entende por índice misterioso?

Para honrar a tradição começaremos com uma breve metáfora. Imaginemos um trabalho acadêmico qualquer, suponhamos que no índice deste trabalho contenha somente a descrição dos capítulos, imagine ainda que em cada capítulo exista uma série de subtítulos que não estão citados no índice geral. A partir desta situação hipotética percebemos que somente pela leitura do índice como consta no início do trabalho é impossível identificar todos elementos presentes em cada capítulo, já que embora existam apenas referências aos títulos principais, em cada capítulo existe um número considerável de subtítulos que não estão expressos. Assim sendo, somente terá conhecimento destas informações quem se debruçar sobre o trabalho com uma leitura criteriosa, ou seja, este índice oculto só poderá ser descoberto à medida que revelamos o trabalho em seus pormenores. Deste modo, assim como na interpretação do trabalho, a história para ser interpretada requer um esforço aprofundado de quem pretende assumir tamanha responsabilidade, considerando que nem todas as informações que se buscam estarão presentes em um índice claro e transparente. Isso não significa que os subtítulos tenham deixado de existir, mas que algumas interpretações os tornaram ocultos, já que revelá-los exige um movimento de aprofundamento ainda maior, pois tais revelações empurrariam o passado para a redenção.

Percebe-se então que, para Benjamin (1994), o passado pode ser recuperado, porém sua recuperação exige um aprofundamento progressivo e radical sobre o processo histórico, já que assim como a construção de um índice em que as informações presentes passam por um processo de seleção, a memória social também é seletiva, como nos fala Michel Polack (1989), e é justamente esta seleção que faz com que as interpretações acerca de um mesmo momento histórico sejam distintas, considerando que cada interprete, ao construir suas análises, está imerso em um contexto social, político, cultural e ideológico maior, o que influenciará profundamente suas construções teóricas acerca da realidade. Nesta direção, a revelação da memória exige primordialmente um posicionamento político, pois dependendo da posição social ocupada, seja vencedor ou vencido, cada um recuperará a memória a seu modo, selecionando os eventos e personagens que merecem destaque, e ao mesmo tempo a forma como tudo será exposto.

A segunda contribuição benjaminiana que queremos trazer a luz é de que o passado, passível de recuperação a medida de que desvela seu índice misterioso, não está em segurança caso as interpretações oficiais atuais continuem seu processo de soterramento. A partir daí os corpos,

em acelerado processo de decomposição, e que deveriam ser exumados receberiam mais e mais camadas de escombros sobre si, o que dificultaria significativamente a recuperação da memória vivida, pois “O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer”. ( BENJAMIN, 1994: 224 ).

Permitindo-nos usar mais uma metáfora, é como se os mortos do passado fossem submetidos a uma segunda morte, ainda mais cruel e talvez mais violenta do que a primeira, ou seja, a morte pelo esquecimento que condena ao desaparecimento todos os indignos de serem lembrados na narração do processo histórico. O que transformaria a história em lugar repleto de tempo homogêneo e vazio (BENJAMIN, 1994), cuja narração é monótona e sem significado, pois dela fora tirada toda sua complexidade, seus conflitos, sua dinâmica. Nesta perspectiva, percebemos então que a memória é seletiva e pode ser perdida se não for recuperada a tempo.

“Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1994: 224). Sabendo que existe uma seleção na recuperação da memória / história, a articulação entre presente e passado não pode ser feita sem que se observe a devidas particularidades históricas, já que a história não se repete a não ser como farsa (MARX, 1978). Isso significa que, para Walter Benjamin (1994), a articulação entre passado e presente pode ser feita mesmo que não se conheça integralmente o passado como ele se apresentou ao longo do processo, pois um conhecimento profundo de um de seus fragmentos pode ser suficiente para abastecer o presente. Considerando que “a verdadeira imagem do passado perpassa veloz”. (BENJAMIN, 1994: 224), e por isso não pode ser conhecido integralmente.

## 5. Considerações Finais

Nesta perspectiva, a potencialidade teórica do pensamento filosófico e sociológico de Walter Benjamin contida nas Teses sobre o Conceito de História está na capacidade dos oprimidos em capturar a imagem do passado que surge como um lampejo diante de seus olhos, já que este passado em pouquíssimos momentos se apresentará de forma clara. Mas este pensar efêmero aprisiona, ou melhor, imobiliza a realidade trazendo à luz todo conjunto de contradições e tensões, obrigando-a se mostrar claramente por alguns instantes, revelando sua verdadeira face.

Deste modo, ao perceber este fragmento claro de história, mesmo o entendendo como uma experiência única se apropria deste material explosivo, “suficientemente viril para fazer saltar pelos ares o continuum da história” (BENJAMIN, 1994: 231). Tal movimento de reflexão crítica

e apropriação da memória é capaz de interromper o fluxo das coisas como se apresentam, promovendo mudanças profundas na realidade social. Ao abastecer o presente com este material pirotécnico, os oprimidos, transformariam não só o presente, mas também e principalmente o passado, já que neste momento estaria redimido e vivo ao mesmo tempo como história e memória.

Assim sendo, Walter Benjamin (1994), a partir das Teses oferecem elementos efetivos para entender as determinações políticas e sociais presentes na narração dos fatos históricos, em adição, simultaneamente produz caminhos metodológicos, teóricos e políticos para analisar os processos de mudança social e os agentes desta mudança, associando sua herança messiânica ao pensamento marxista clássico. A originalidade de seu pensamento, sua radicalidade e pessimismo diante da ideia estática de progresso científico e econômico homogêneo, certamente influenciaram decisivamente os rumos da produção sociológica dos frankfurtianos, seja a partir de Theodor Adorno e Max Horkheimer ou nas reflexões de Herbert Marcuse e ainda hoje atraem olhares e atenções, já que se trata de um pensamento que é atualizado cotidianamente à medida que oferece elementos efetivos para entender questões atuais.

## 6. Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura, nº 51)

BENJAMIN, Walter. *Teses sobre o conceito de história*. In: *Magia e Técnica; Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio; uma leitura das Teses sobre o Conceito de História*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. “O 18 Brumário de Luís Bonaparte” In: *Manuscritos Econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Seleção de textos de José Arthur Giannotti; tradução de José Carlos Bruni et al. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SCHWARZ, Roberto. *Que horas são?* São Paulo: Cia das Letras, 1987.

## ARTIGO

### Trabalhando a questão raça na escola: uma análise crítica dos discursos acerca do tema

### Working “race” at school: a critical analysis about the discourses on the subject

Nathalia de Ávila Duarte<sup>49</sup>

#### RESUMO

Este relato de experiência docente é uma reflexão sobre a experiência de se trabalhar o tema raça na aula de sociologia e trata mais especificamente dos diferentes discursos raciais que surgem entre os alunos quando o assunto é abordado. Entre falas sérias, discussões acirradas e brincadeiras, percebe-se que certos discursos são recorrentes e variam de acordo com a posição social e racial dos alunos. Enquanto para autodeclarados negros, a palavra racismo tem um significado muito concreto e direto, para autodeclarados brancos, ela produz imagens bastante distintas e essa diferença de percepção gera vários desafios para a prática docente, assim como o polêmico debate sobre cotas raciais nas universidades. Essas são algumas das questões que busquei abordar nesse texto com o objetivo de produzir análises que possam auxiliar professores de sociologia a trabalhar tema tão complexo na escola.

**PALAVRAS CHAVE:** Racismo; Sociologia na escola; Discursos raciais.

#### 1. Introdução

Durante dois semestres letivos, acompanhei uma turma do primeiro ano do ensino médio do Colégio Técnico da UFMG (Coltec) por ocasião do meu estágio docente, no qual tive a oportunidade de lecionar por um mês (8 horas-aula) sobre um tema da minha escolha. Como pesquiso sobre relações raciais no Brasil, optei por trabalhar esse tema com os alunos. Nesse período, além das outras atividades relacionadas ao estágio, desenvolvi também uma pesquisa sobre discursos raciais e autoclassificação racial, na mesma turma onde lecionei. Essa pesquisa teve como objetivo compreender, especificamente, como os estudantes se percebem racialmente, se há uma questão político-identitária nessa autoclassificação e como esse processo se relaciona – ou não

---

<sup>49</sup> Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. E-mail: [natduarte@gmail.com](mailto:natduarte@gmail.com)

– com os discursos a respeito das relações raciais e, como instrumentos, foram utilizados um questionário e posteriores entrevistas em profundidade com roteiro semiestruturado.

A partir dos resultados dessa pesquisa e das reflexões que a prática docente me proporcionou, achei que seria produtivo registrar os desafios de se trabalhar o tema da raça em uma aula de sociologia com alunos do ensino médio. Dar aula sobre tal tema foi extremamente interessante, já que ele mexe de alguma forma com todos os alunos (sejam eles brancos ou negros), o que faz com que a grande maioria participe ativamente das discussões – coisa nada fácil de se conseguir de alunos entre 14 e 18 anos. Tal experiência me mostrou, na prática, a efetividade da ideia de Paulo Freire, de que um tema que faz parte do dia a dia dos alunos torna o processo educativo muito mais produtivo, uma vez que é possível estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos (FREIRE, 1996, p.30).

Durante as discussões em sala de aula, percebi, entretanto, um certo padrão nas argumentações que apareceram e, por considerar tal padrão muito ilustrativo das relações raciais no Brasil de um forma geral, me propus a fazer aqui uma espécie de inventário das posições e discursos dos alunos sobre a temática – juntamente com reflexões críticas a respeito de cada argumento. Considero tal inventário importante, na medida em que pode auxiliar outros professores a lidar com o tema e com as reações ao tema em sala de aula – tendo a consciência, no entanto, de que novas e inusitadas argumentações sempre podem surgir.

A turma de primeiro ano com a qual trabalhei mais intensamente é composta de 28 alunos que possuem entre 14 e 18 anos, sendo que a maioria (22) tem 15 ou 16 anos. Como parte da pesquisa que realizei concomitantemente à prática docente, apliquei um questionário que buscava saber como os estudantes se autotranscreviam livremente, como se autotranscreviam de acordo com as categorias do IBGE e o que levavam em conta nessa classificação. Além de tal questionário, também foi útil aos meus estudos o questionário elaborado e aplicado pelos bolsistas do Pibid – Ciências Sociais, que me possibilitaram a construção de um perfil dos alunos do primeiro ano do Coltec, e especialmente da turma com a qual trabalhei. Apresento aqui os resultados: são doze homens e dezesseis mulheres, dos quais apenas dois trabalham. Exatos 25% dos alunos possuem pais com Ensino Fundamental incompleto, a mesma parcela possui pais com Ensino Médio completo, enquanto outros 25% possuem pais com Ensino Superior Incompleto – o quarto restante se divide entre os demais níveis de escolaridade. Dos vinte e oito, um se declarou amarelo, cinco se declararam pretos, dez se declararam pardos e uma maioria de doze se declarou branca. Se associássemos na categoria “negro” as categorias “preto” e “pardo”, como é comum nas análises sociológicas, teríamos uma maioria de negros (53%). No meu questionário,

no entanto, optei por perguntar aos alunos pretos e pardos se eles também se colocavam na categoria negros. O resultado foi que, de quinze pretos e pardos, oito se consideraram negros. Com essa informação, temos que há na turma uma maioria de não-negros que constitui 63% dos estudantes, frente a 29% de negros autodeclarados (os 8% restantes não souberam ou não responderam).

As respostas aos questionários também forneceram importantes informações sobre os critérios utilizados por esses jovens na sua autoclassificação racial: 96% da turma utiliza a cor da pele como critério. A ascendência familiar é critério para 39% e a identificação política e/ou cultural é relevante para 14%. Em resposta à pergunta “Você já recebeu algum tratamento diferenciado por causa da sua cor/raça”, 25% dos jovens disse que sim, 57% disse que não e 18% afirmou não saber. Considerarei importante mencionar tais informações antes da exposição e análise dos argumentos, uma vez que tais dados explicam porque são tão diferentes – e muitas vezes conflitantes ou contraditórios – os discursos dos alunos acerca do tema raça e racismo. Por fim, é importante ressaltar o quão privilegiada foi minha pesquisa por poder ser realizada em uma escola com um corpo discente tão heterogêneo do ponto de vista socioeconômico e racial.

## Os discursos

### 2. Há racismo no Brasil?

O primeiro discurso que surgiu, no momento em que o tema foi introduzido aos estudantes, foi a quase unanimidade de que existe racismo no Brasil. Nesse primeiro momento, apenas um aluno disse acreditar que havia preconceito social e não racial, argumentando que “quando um negro é rico, ele não sofre preconceito, todas as mulheres querem casar com ele, por exemplo”. Tal discurso de que o preconceito é social, e não racial, apareceu no entanto com mais frequência à medida que a discussão foi se desenvolvendo, especialmente na aula destinada ao debate sobre as ações afirmativas para negros nas universidades (em especial as cotas). É interessante observar como o discurso se altera, dependendo da pergunta que é feita. Se a pergunta é simplesmente “existe racismo no Brasil?”, poucos ousam dizer que não existe. No entanto, se a pergunta passa a ser “Você é a favor de ações afirmativas para negros?”, em grande parte das vezes, o discurso muda, e a resposta é a de que tais medidas são injustas, já que o problema no Brasil é a desigualdade social, e não racial. A título de exemplificação, cito algumas respostas dos alunos às entrevistas<sup>50</sup>:

---

50 Todos os nomes aqui presentes são fictícios para garantir o anonimato dos alunos

O que interfere na desigualdade ao direito de educação, saúde e segurança são as condições financeiras de cada classe social. (...) Por constituírem a maior parte das baixas classes, os negros saem perdendo, porém não devemos deixar de lado outras raças que se encontram na mesma posição que pessoas de pele negra (Paulo, branco).

Eu acho que tinha que ter cota pra pobres. Pelo fato de uma pessoa ser negra, ela não merece 10 pontos a mais que uma outra pessoa. Não tem justificativa. Tem negro que é mais rico do que eu e estudou em melhor escola (Leandro, pardo).

Eu acredito que tinha que ser social, porque a gente sabe que a maior parte das pessoas de classe baixa é de negros, então ia continuar favorecendo. E tem muitos negros que não precisam dessas cotas, que têm condição de pagar um curso bom e tem muita gente que não é negra também que passa muita dificuldade, as vezes não pode pagar um curso (Bárbara, preta).

É importante ressaltar, no entanto, que durante a discussão a respeito das ações afirmativas, houve uma grande porcentagem de alunos que se posicionou a favor. Segundo as respostas ao questionário, 14% concorda totalmente com a política de cotas, 61% concorda parcialmente, 7% discorda parcialmente, 11% discorda totalmente e 7% afirmou não ter opinião formada. É interessante observar que, dos que concordam parcialmente ou totalmente, a maioria (52%) se declarou preta ou parda, enquanto entre os que discordam parcialmente ou totalmente, uma grande maioria (75%) se declarou branca. Apresento a argumentação de alguns alunos favoráveis:

Eu acho que associando o critério econômico e o racial ia ser bom. Porque eu sei que só 2% dos estudantes universitários são negros. E se quiser que aumente esse número, realmente vai ter que ter essas cotas, pra ter um resultado a longo prazo (Bárbara, preta).

Sou a favor enquanto medida paliativa. Tem que melhorar o ensino público. Mas não tem problema diferenciar negros e brancos porque, se a gente parar pra pensar, já é diferente (Ricardo, pardo).

Eu sou a favor. Eu penso que é necessário tomar alguma atitude para reverter essa situação de preconceitos e discriminação. Ouve-se muito falar "a solução está em melhorar a educação fundamental" ou questões socioeconômicas, mas eu penso que é preciso esse incentivo, um começo. A porcentagem de negros no ensino superior é absurdamente baixa e não basta ficar esperando que eles "se virem" para entrar, se as condições que a sociedade impõe não permitem isso (Israel, branco).

É sintomático que o acirrado debate brasileiro acerca das ações afirmativas para negros na sociedade se reproduza com igual acirramento na sala de aula. E dessa forma, tal debate passa a ser um ótimo instrumento pedagógico quando se trabalha raça na aula de sociologia, principalmente na aula conclusiva, já que nele os alunos podem utilizar todos os novos elementos que a perspectiva sociológica lhes trouxe. Como dito acima, é também um momento interessante para perceber como o discurso sobre a existência ou magnitude do racismo se altera quando a

pergunta diz respeito a um fator que afeta tais alunos diretamente, ou seja, o ingresso no ensino superior. Em tal processo (no qual as mesmas pessoas proferem discursos raciais diferentes em contextos diversos), podemos observar claramente a teoria de Lilia Schwarcz sobre as relações raciais brasileiras em ação. Segundo a antropóloga, um dos principais traços das nossas relações raciais é a subjetividade e a conseqüente flutuação na autotaxação racial, que depende do lugar, do momento, do sujeito que fala e do que pergunta (SCHWARCZ, 1998, p.229). E, se a autotaxação é tão contextualmente variável, não haveria como os discursos também não serem.

### 3. De qual racismo estamos falando?

Como dito acima, quando o tema da aula é racismo, praticamente todos os alunos concordam em um primeiro momento: existe racismo no Brasil. À medida que as aulas vão se desenvolvendo e as discussões vão surgindo, começa-se a perceber que as concepções que cada aluno têm de racismo são bastante diferentes, já que as experiências pessoais variam muito, dependendo da cor/raça e da posição social em que se encontra. Por esse motivo, é preciso se perguntar: de qual racismo cada um está falando?

Em todas as discussões em sala de aula, assim como nas entrevistas, ficou bastante claro que os alunos que se declararam brancos têm um imaginário bastante peculiar do racismo. A reação mais frequente dos mesmos é chamar atenção para outros tipos de racismo que não o racismo dos brancos contra os negros. Os dois tipos de racismo mais comumente citados são o racismo “dos negros contra eles mesmos” e o racismo “dos negros contra os brancos”, como evidenciam as duas respostas à entrevista:

Sim, [existe racismo,] apesar de não ser explícito, porque é ilegal. Mas eu não conheço casos de racismo. Quer dizer, conheço um caso, de uma vizinha da minha tia que é negra e diz que odeia negros e que a escravidão deveria voltar. Isso é racismo. E também todo mundo fala só do racismo contra os negros, mas se um negro xingar um branco nada acontece (Íris, branca).

Já recebi apelidos ou coisas do gênero por ser muito branco, isso ocorre, mas não me afeta negativamente. Ou então, o que já ocorreu também, de pessoas negras ou morenas que não procuram se relacionar comigo ou com colegas meus. Já percebi que algumas pessoas negras, quando converso, não se envolvem da mesma forma, pelo menos no primeiro contato. Mas, ao longo do tempo, esse "bloqueio", de modo geral, passa. Como geralmente esse contato é na escola, com a convivência isso fica de lado. É um preconceito... Esses casos são raros, mas já ocorreram (Israel, branco).

Esses discursos sobre outros racismos, que não o racismo dos brancos contra os negros, apareceram com grande frequência na sala de aula durante a unidade de raça, sempre proferidos por brancos. Especialmente nos debates sobre as cotas raciais, os dois tipos de suposto racismo (dos negros contra os brancos e dos negros contra eles mesmos) aparecem com extrema frequência, como evidencia a fala de um dos alunos:

A gente é contra a cota racial, porque nós achamos injusto com os brancos (...). Podemos ver hoje brancos estudando muito para fazer o vestibular e as vezes é (sic) desclassificado (sic) por causa da cota (...). Isso é uma forma de racismo contra negros proposta por negros, porque quando eles pedem a cota, eles mesmos afirmam que são inferiores aos brancos (João, branco).

O que parece haver por trás desse discurso é um grande incômodo de falar do racismo dos brancos com os negros (e dessa forma se reconhecer racista, ou integrante de um grupo social racista) e por esse motivo é preciso mudar rapidamente o foco para outros racismos. Pode-se também dizer que tais discursos contêm em si mesmos um aspecto discriminatório, uma vez que culpabiliza os negros pelo racismo que eles sofrem. Isso porque, além dos negros possuírem os piores empregos, as mais baixas rendas, a menor escolaridade e serem ofendidos constantemente ainda são responsabilizados por estarem nessas condições, como se fosse uma escolha deles e não o resultado de uma lógica social perversa.

Os alunos negros, por sua vez, têm uma imagem muito clara do que é o racismo, pois desde sempre tiveram que lidar com ele como parte integrante do dia a dia. Para esses alunos, quando se fala em racismo, o tipo de racismo em questão é claro: é a discriminação que os negros sofrem, pelo simples fato de serem negros. Alguns relatos de discriminação sofrida pelos entrevistados ou por pessoas próximas explicam o tipo de significado que a palavra racismo tem para eles:

Eu estudava em um colégio no Parque Municipal e, na hora que o parque fechava, os guardas sempre pediam pra gente sair e tratavam a gente igual pivete – no grupo tinham vários negros. Uma vez o segurança bateu em um colega meu, que era negro e não bateu em mim, por exemplo, que tenho a pele mais clara. Também já fomos expulsos do Pátio Savassi, porque falaram que não podíamos ficar lá de chinelo, mas com certeza foi preconceito racial, porque é cheio de menina de havaiana lá e com elas ninguém fala nada. Tem muitos outros casos parecidos, poderia contar vários (Ricardo, pardo).

As vezes eu vou comprar alguma coisa com o meu pai e as pessoas já olham, às vezes não atendem a gente, tratam mal. (...) Já aconteceu de eu ir com meu pai em uma loja e não atenderem a gente, uma vez ele até perdeu a paciência, disse que tinha dinheiro pra pagar e todo mundo ficou sem graça. Uma vez no ônibus também, perto da casa da minha avó, eu entrei no ônibus e sentei. E só tinha um lugar no ônibus, que era do meu lado, e aí uma senhora ia sentar, mas não sentou, preferiu ficar em pé. Uma vez no supermercado também, ano passado, uma senhora – geralmente é mais as pessoas mais velhas – disse pro segurança “eu acho que não tinha que entrar negro aqui não”. Falou

pra eu ouvir. Não me afeta muito mais não, você começa a rir da situação. Porque não tem nada que eu possa fazer que vai mudar a mentalidade das pessoas (Bárbara, preta).

Eu acho que tem sim discriminação. Na escola, por exemplo... fica meio implícito. Tem o caso do meu primo... O patrão dele brigou com ele uma vez. Ele trabalha como mecânico e queria subir de cargo. Aí tinha ele e mais dois que também queriam subir de cargo, e ele era o único negro, um era moreno e o outro branco. Aí meu primo foi lá falar porque que ele queria e o patrão dele achou um absurdo ele falar que queria subir de cargo e aí usou o fato dele ser negro pra poder ofender ele. Falou assim: “você é negro, você tem que se colocar no seu lugar” (Vanessa, preta).

Em tais depoimentos, além de ficar claro qual o conceito de racismo que a perspectiva dos estudantes negros traz, podemos perceber quão central é a questão do lugar do negro, como já ressaltou Angela Figueiredo (FIGUEIREDO, 2004). A sociedade brasileira parece ser racialmente harmônica, até que os negros transcendam os lugares que lhes são destinados. Existem alguns espaços nos quais já se espera que os negros estejam: o samba, o terreiro de candomblé, a favela, o boteco, o futebol, os subempregos, a cadeia e etc. Outros espaços sempre foram de domínio dos brancos e a entrada de negros nesses espaços faz aparecer a tensão racial, como as universidades, os postos altos de trabalho, bairros de classe alta, os desfiles de moda e análogos. Nas três falas, tal aspecto aparece: os shoppings da zona sul, lojas e supermercados, assim como postos de trabalho bem remunerados são lugares onde negros não são bem-vindos ou bem-vistos e, em geral, justamente quando os negros transcendem os lugares sociais destinados a eles, é que o racismo aparece. Por tal motivo, é importante tematizar essa questão em sala de aula e problematizar os discursos que retratam a sociedade brasileira como uma sociedade racialmente harmônica especialmente chamando a atenção para a resistência que os brancos apresentam com relação à entrada de negros nas universidades – espaços sociais até pouco tempo quase totalmente brancos.

#### **4. Discursos, formatos e (des)valorizações**

Os discursos raciais em sala de aula aparecem de diversas formas, ao mesmo tempo que muitos alunos se pronunciam em tom sério, há sempre uma grande parcela de piadas e brincadeiras acerca do tema, e é muito interessante observar tais momentos. Durante a observação da aula de sociologia em outras turmas do COLTEC, pude presenciar vários momentos interessantes em que o tom de brincadeira foi usado para abordar o tema: em uma discussão sobre as conotações políticas e origens históricas dos termos “preto” e “negro”, o único aluno negro da sala (que se identificava como tal e que também era o de pele mais escura) foi alvo de algumas piadinhas. Nesse momento, ele recorre à autoridade da professora: “Professora, ele está

me chamando de negritude!”, reclamando, mas rindo ao mesmo tempo, os outros alunos também riam da situação. Em outra turma, um aluno, durante uma explicação a respeito do que é preconceito, disse como exemplificação: “Se por exemplo alguém fala 'odeio preto e odeio viado'(...)”, nesse momento, o único aluno negro da turma (que se identificava como tal e que também era o de pele mais escura) disse “O que que é isso?!”, falando em tom de brincadeira, mas sem deixar de falar sério. No que o aluno que proferiu as palavras riu e disse que era só uma forma de exemplificar. Quando a professora falava sobre o conceito de estereótipo, ela exemplificou da seguinte forma: “Falar que todo negro é musculoso, por exemplo, é um estereótipo”. No que os alunos riram e concordaram que nem todo negro era assim, apontando para o único aluno negro, este por sua vez, mostrava o muque, e dizia que era musculoso sim. Nessas situações podemos perceber como a questão da negritude é abordada, como a maioria das questões entre jovens dessa idade, em tom de brincadeira e entre risadas. Esse tom de brincadeira, no entanto, só se fez presente em turmas onde haviam alunos que se auto-identificavam como negros. Em outras turmas, mesmo com a presença de alunos que poderiam se declarar negros, essa autoafirmação não apareceu, o que, aparentemente, gerou uma atmosfera mais austera e delicada a respeito do tema. Em turmas onde ninguém se auto-declarou negro durante as discussões, surgiram brincadeiras entre os brancos, que ficavam comparando seus tons de pele e dizendo se eram brancos, pardos, ou negros. Um aluno de pele branca disse que era negro em tom de brincadeira, no que um colega disse que não. Parece portanto que o tom de brincadeira funciona como uma proteção, já que todos se sentem um pouco desconfortáveis quando têm que abordar o tema de forma séria. É também uma certa válvula de escape, que permite que os alunos se expressem a respeito de um tema que raramente é verbalizado por constituir uma espécie de tabu. Sendo assim, é muito importante que o professor de sociologia, ao trabalhar essa tema, consiga inserir tais piadas na discussão e aproveitar a riqueza que elas apresentam em termos de análise sociológica.

Um outro formato recorrente de expressão de um ponto de vista sobre o tema foi o conflito, ou seja, as discussões entre dois ou mais alunos, especialmente quando se tratava de mérito e de cotas para negros. Em uma turma, um aluno, branco, disse que o problema da desigualdade de acesso dos negros à educação não era um problema social, era falta de esforço dos negros, que não estudavam o suficiente. Quando o aluno disse isso, vários alunos discordaram exaltadamente, inclusive uma aluna negra, que estava sentada perto dele, que falou com muita energia que não se tratava de falta de esforço. Em duas turmas, também presenciei a seguinte situação: um negro e um branco discutindo sobre as cotas para negros, sendo o negro favorável à política, e o branco contrário. Cabe ao professor ter jogo de cintura para lidar com tais situações

de conflito, que quando não tomam proporções mais sérias, podem também ser incorporadas à aula e trabalhar como um instrumento de aprendizado.

Além dos já citados, dois outros discursos bastante incomuns apareceram pontualmente. O primeiro foi o discurso do orgulho da negritude, que normalmente em adolescentes dessa idade ainda não aparece muito consolidado. Em uma das aulas, uma aluna negra afirmou também que tinha orgulho da sua cor e que, se pudesse nascer de novo, escolheria nascer negra. A mesma aluna, no momento que se discutia a questão da identidade negra como sendo algo além da cor da pele: “Professora, eu tenho uma teoria a respeito disso: acho que ser negro não é ter a pele escura ou cabelo crespo, ser negro é ser livre”. O segundo discurso que me surpreendeu, foi um discurso orientado por determinismos biológicos: quando o tema da aula foi o racismo científico do século XIX, alguns alunos argumentaram que existia sim uma diferença biológica entre as raças e que a miscigenação, ou seja, a reprodução entre seres de raças diferentes, “aumentava a probabilidade de seres defeituosos”. Os mesmos alunos citaram pesquisas que apontavam que os negros tinham uma maior facilidade para as atividades físicas, facilidade essa que seria geneticamente determinada. Em mais de uma sala essa pesquisa foi citada. Tais discursos geneticistas, apesar de não tão comuns, sempre podem aparecer e o ideal é que os professores preparem um material que contradiga tais teorias de antemão, uma vez que elas, além de incorretas e desatualizadas, são muito perigosas, no sentido de que reforçam estereótipos, ao mesmo tempo que naturalizam e justificam preconceitos.

## 5. Considerações Finais

Trabalhar uma temática tão complexa como é o racismo em uma aula de sociologia no ensino médio definitivamente não é uma tarefa fácil. Como podemos ver, a diversidade de pontos de vista, argumentos e atitudes frente ao assunto é muito grande e oferece uma série de desafios à prática docente. De brincadeiras a discussões acirradas, as formas pelas quais os discursos raciais tomam formas são imprevisíveis, mas no exercício de professor, o ideal é que todas elas sejam incorporadas de certa forma à aula e não simplesmente reprimidas, uma vez que são nesses momentos que os alunos se sentem mais à vontade para efetivamente conversar sobre o assunto, sem a auto-censura que aparece nas falas sérias e refletidas em sala de aula.

Apesar de todas as dificuldades, é muito importante que o tema do racismo não deixe de ser trabalhado em sala de aula. Como dito anteriormente, a aula de sociologia é um dos poucos espaços onde os estudantes podem conversar livremente sobre o tema, processo essencial no combate à discriminação. Cabe a nós, professores de sociologia, problematizar as posições dos

alunos, apresentar novos pontos de vista e novas ferramentas críticas para enxergar o mundo e modificar ações e práticas cotidianas. Espero ter contribuído com esse relato para que o tema seja cada vez mais trabalhado e da melhor forma possível na escola.

## 6. Bibliografia

FIGUEIREDO, Angela. *Fora do jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira*. *Cad. Pagu*, no.23: 199-228, 2004.

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

SCHWARCZ, Lilia M. *Nem preto nem branco, muito antes pelo contrário: cor e raça na intimidade*. In: *História da vida privada no Brasil*. Vol. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

## ARTIGO

### **A culpa é dos professores! Um diagnóstico que engendra uma política neoliberal de formação docente**

### **Blame it on the teachers! A diagnosis that engenders a neoliberal policy of teacher education**

Débora Cristina Goulart <sup>51</sup>

#### **RESUMO**

O presente artigo trata da política de formação de professores que vem sendo implantada no Brasil desde os anos de 1990, com destaque para sua repercussão no Estado de São Paulo. Para tanto, recuperamos o processo de proletarianização da profissão docente e a atual culpabilização dos professores pela queda na qualidade do ensino público.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação; professores; neoliberalismo.

#### **1. Introdução**

Neste texto me proponho a refletir sobre a ideia de profissional que tem sido difundida entre os professores da rede estadual de São Paulo, visto de dois “lugares” diversos: o da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) e de seus críticos.

Para começar esta reflexão, me propus a pensar porque e para que alguém se torna professor. Estas duas perguntas embora pareçam simples, não o são e, pelo contrário, estão atualmente, no centro dos embates entre a visão de profissão docente da SEE e aqueles que a ela resistem.

Esta resistência em grande parte circula, pelos documentos, debates e manifestações vindas, de parte importante dos militantes da APEOESP – Sindicato dos Professores da Rede Oficial do Estado de São Paulo, intelectuais antineoliberais e dos professores que, embora não organizados em qualquer associação, o fazem no cotidiano das escolas.

---

<sup>51</sup> Doutora em Ciências Sociais e professora do Departamento Didática da Unesp-Marília. E-mail: [debcgoulart@gmail.com](mailto:debcgoulart@gmail.com) ou [debora.goulart@marilia.unesp.br](mailto:debora.goulart@marilia.unesp.br)

Em meio a tantas notícias de violência escolar e de fracasso generalizado dos estudantes frente aos exames governamentais, porque e para quê, afinal, alguém ainda se empenha em ser professor?

A resposta não está na “vocação”, “dedicação” ou “boa vontade”, mas deve ser buscada na interação entre sociedade e escola que através das demandas sociais dos últimos 30 anos, formaram os estudantes e professores de acordo com as necessidades econômicas do capitalismo dependente brasileiro e das condições políticas resultantes dos conflitos sociais neste período.

Melhor dizendo, não é possível explicar a atual condição do docente na rede estadual, se não pensarmos em perspectiva, as políticas de formação de professor, as quais pensam, seguramente, na formação dos estudantes que são necessários para a vida do país em um determinado momento econômico e social. Pensar a escola e seus agentes, apenas, a partir, de uma suposta “escolha pedagógica”, reduz a análise e direciona as conclusões à ação recorrente destes mesmos agentes, reproduzindo, então o ciclo formado pelo “mau professor - mau aluno” e assim sucessivamente. Este mecanismo, além de nada explicar, tende a ideologizar o debate.

Para interromper este ciclo é preciso olhar para o histórico da formação destes professores numa determinada formação social.

## **2. De “intelectual” a trabalhador**

Todo o período da ditadura militar significou uma intensa mudança nas escolas brasileiras, visto que elas não estavam preparadas para atender à necessidade de força de trabalho decorrente da expansão capitalista industrial/financeira pelo qual passava o país. O crescimento do número de empregos, tanto na produção direta, quanto nos níveis médios de organização do sistema, evidenciava a precária oferta de trabalhadores que estivessem preparados para ocupar tais postos.

De um lado, o sistema fordista de produção empregado na maior parte das fábricas no período, demandava um grande número de trabalhadores especializados, ao mesmo tempo em que exigia quadros médios. Onde e como seriam formados estes trabalhadores? Médici deixa claro nesta passagem, como a educação seria chamada a contribuir para o “crescimento da nação”.

Creio que 1971 será um ano de marcante expansão industrial, incentivada pelo programa siderúrgico (...). Sinto que a grande revolução educacional virá agora, na passagem da velha orientação propedêutica da escola secundária a uma realística preparação para a vida, que atenda à carência de técnicos de nível médio, problema dos

mais críticos na arrancada do nosso desenvolvimento. (Médici Apud Ferreira Jr & Bittar, 2006).

A preocupação do governo tinha fundamento. As redes públicas, até a década de 1970, atendiam um número pequeno da população em idade escolar, o que forçou a ampliação das redes formando o ensino de 1º grau com oito anos consecutivos em um mesmo prédio escolar. Nasceram a partir da LDB de 1971 as grandes escolas públicas, com muitas salas de aula, muitos alunos matriculados, e evidentemente, muitos professores para atendê-los.

Porém, da mesma forma que as redes eram pequenas em atendimento, o número de professores formados, também não atendia à nova demanda. A formação propedêutica que exigia um longo tempo de formação foi substituída pelos governos militares pela formação rápida e especializada que ficou conhecida como “formação aligeirada”.

O impacto destas medidas não passou despercebido pelo corpo docente na época e foi um duro golpe na identidade coletiva do professorado que neste momento representava uma elite numericamente reduzida, formada na excelência das escolas e faculdades públicas das grandes cidades.

A “nova geração” de professores, ao contrário, era preparada para atender à expansão das redes públicas para o 1º grau<sup>52</sup>, na rede privada de escolas técnicas que ofereciam, além do curso de magistério, o de secretariado, contabilista, etc.

Instituiu-se a partir da década de 1970 a formação docente de caráter tecnocrático, conhecida como “aprender a ensinar” e que foi também a base das licenciaturas curtas em nível superior.

Em que consistia esta proposta de formação docente?

Primeiramente, devemos salientar que o tempo de curso era importante devido à grande demanda por professores, o que fez com que os cursos fossem “encurtados”, ou seja, aprender o mínimo para atender o máximo de necessidade possível.

Esta característica é relevante, principalmente, se levamos em consideração a complexa relação entre conteúdo e método nas relações de aprendizagem, e que, evidentemente, foi reduzida a fórmulas de ensinar que se pautavam por alguns princípios como: a) rigidez na disciplina, necessária em salas de aula com grandes contingentes de futuros trabalhadores durante a ditadura militar; b) dissociação do conteúdo e método, com a utilização das mesmas atividades para diferentes objetos de estudo, como o uso do questionário, cópias, prova-teste, etc; c) conhecimento fragmentado e autômato, ou seja, tratamento da realidade como “pontos” de um

---

<sup>52</sup> Nomenclatura introduzida pela LDB de 1971, tratava dos primeiros oito anos de escolarização, a partir dos 7 anos de idade.

determinado campo do conhecimento, absolutamente descolado das relações sociais; d) o uso do método expositivo como principal metodologia em sala de aula, o que reforçava a necessidade de disciplina.

Esta pedagogia para professores, pautada no “aprender para ensinar”, se configurou nas universidades com um curso composto pelo bacharelado – destinado ao aprendizado dos conhecimentos da área como formação científica e em complemento a este, a base educacional – licenciatura – destinada ao desenvolvimento das práticas e técnicas para ensinamentos dos conhecimentos científicos adquiridos pelo bacharel.

Não à toa, o livro didático foi um importante suporte em sala de aula, visto que o conteúdo da área do conhecimento poderia estar ao alcance da mão, bastando apenas ao professor, saber ensiná-lo.

O conjunto de professores, antes da década de 1970, era uma elite numericamente reduzida e formada na excelência das escolas e faculdades públicas. Com a política educacional da ditadura civil e militar, formavam-se em quantidade, devido à expansão das redes de faculdades privadas e de forma acelerada. Exemplo deste processo foi o uso, por décadas, da conhecida “licenciatura curta”, que em três anos formava professores rapidamente.

O crescimento numérico da categoria e a formação pedagógica conservadora, trazia para o professorado uma nova “cara”, não só de cunho político-pedagógico, mas econômico e social, a que muitos autores chamam de proletarização do magistério (Ver Ferreira Jr & Bittar).

Este processo foi longo e formado por diversos fatores, nem sempre claros. Tampouco se deu de forma linear e contínua, ou sem sobressaltos. A proletarização tem início com o crescimento numérico da categoria, o que significa também dizer que, camadas da população que antes não atingiam o nível superior de escolaridade, começaram a fazê-lo. Mas como e onde? Para atender à demanda de formação houve uma intensa e descompromissada expansão das empresas privadas na educação ~~que~~ com incentivo governamental (como, por exemplo, o salário educação).

Ao mesmo tempo em que cresce em número, o professorado é mais controlado pela lógica ditatorial da Administração Pública que implementou programas pedagógicos através das “cartilhas” ou de planejamentos fechados que retiravam do professor a capacidade de elaboração de suas aulas, métodos, transformando-o em “operário da sala de aula”, uma vez que foi retirado dele a possibilidade criativa no trabalho. Quem já não ouviu a frase: “Você dá aulas e trabalha também?”. Ela demonstra claramente a perda de status social do professorado, que passa a ser visto como um mero repetidor de conteúdos administrados em uma cartilha de “fácil aplicação”.

De outro lado, os salários caem, ano a ano. Os estudantes que antes pensavam ter alçado uma condição privilegiada de renda, são cada vez mais surpreendidos com a queda no poder aquisitivo desta profissão.

Submetidos às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores manuais, os professores se aproximavam do movimento operário no final da década de 1970. Este processo tinha como fator impulsionador a queda dos salários<sup>53</sup>, mas também, trazia uma mudança importante na identidade do professor, não mais como intelectual apartado das questões políticas e sociais, mas como trabalhador, agora aliados a outras categorias profissionais.

O final dos anos 70 representou um período de ingresso dos professores nas lutas econômicas e sociais junto com outras categorias de trabalhadores, somando-se às lutas pela abertura política, pluripartidarismo e reorganização dos sindicatos. Ressalto aqui, a participação da categoria nas greves de 1978 e 1979, bem como a retomada da APEOESP dos pelegos, colocando-a como importante sindicato a participar da formação da Central Única dos Trabalhadores em 1983.

Este quadro avança pelos anos de 1980: crescimento da categoria, com formação aligeirada em faculdades privadas, voltada para o “aprender a ensinar”, destinado à formação de força de trabalho necessária para atividades repetitivas, simples, segmentados e sem qualificação específica. Mas, com o final dos anos de 1980, não muda só o tipo de trabalhador necessário, mas toda a organização social que o demanda. E isto não ocorre apenas no Brasil, mas inicia-se na Europa e nos EUA.

## 2. Neoliberalismo e mudanças na educação

Não vou me demorar em explicar o processo de adoção do neoliberalismo pelos países centrais do capitalismo no final dos anos de 1970, apenas vou apontar alguns fatores importantes que nos ajudam a entender porque o tipo de força de trabalho necessária ao mercado foi modificado.

Com a crise dos anos de 1970, com a queda da taxa de lucro dos capitalistas, há uma reorganização do sistema capitalista que gerou o que ficou conhecido como *reestruturação produtiva* – reorganização da forma de trabalho no chão da fábrica, com a adoção de trabalhos flexíveis, formação de grupos de controle de qualidade, ampliação das multifunções e aumento da

---

<sup>53</sup> Em 1967, uma professora ganhava em média 8,7 salários mínimos. Em 1979, caiu para 5,7 salários mínimos (Goulart, 2004)

tecnologia nas fábricas (microeletrônica e robótica) como forma primordial de gerar mais produtividade e ao mesmo tempo diminuir os gastos, o que, conseqüentemente, diminuiu o número de trabalhadores necessários ao trabalho produtivo, aumentando o desemprego. A empresa Toyota, foi a pioneira nesta transformação das formas de trabalho e gerenciamento fabril, o que deu a esta reestruturação, a alcunha de *toyotismo*.

Novas relações entre capital e trabalho, exigiam mudanças também no gerenciamento do capitalismo na sua totalidade e uma doutrina político-econômica anterior ao Estado de Bem Estar Social foi buscada para salvar da crise os capitalistas: o neoliberalismo.

Interessa-nos aqui destacar o que o neoliberalismo propõe na relação do mercado com o Estado e deste com as políticas sociais, dentre elas, a educação.

A política econômica neoliberal restringe as políticas sociais aos setores mais empobrecidos, com um caráter compensatório; bem como a democracia, que é considerada uma inversão dos princípios de liberdade, pois o consenso dos infinitos interesses individuais nunca é satisfatório, o que causa à democracia ineficiência e vantagens políticas de todo tipo. Assim, a proposta neoliberal privilegia a liberdade econômica em relação à liberdade política, uma vez que a segunda inexistente sem a primeira.

Nas áreas sociais, portanto, há uma diminuição dos gastos públicos, com a abertura para que o mercado assuma as áreas de seu interesse, o que geraria maior competição, segundo os neoliberais. As áreas sociais são “remanejadas”, como responsabilidade, “de toda a sociedade”. Há o fortalecimento das ONGs e dos projetos “sociais” empresariais que amenizariam a pobreza extrema, como forma de contenção dos protestos populares pelo corte de verbas destinadas à população de baixa renda.

Com a retirada do Estado como principal responsável pela vida social, há a intensificação da precarização do trabalho, incentivada pelos interesses capitalistas de recomposição das taxas de mais-valia, alterando a legislação trabalhista, “flexibilizando-a”, o que faz com que os trabalhadores fiquem sem qualquer proteção legal sobre a relação de trabalho, obrigando-os a se submeter a maiores jornadas de trabalho, com menor salário e sem garantias de emprego.

A relação do Estado com as entidades de organização dos trabalhadores também se modifica profundamente, com o fechamento dos canais de negociação, pois os neoliberais vêem os sindicatos como “monopólios” de uma classe, argumentando que o piso salarial é uma forma de cartel que iguala os preços das mercadorias, neste caso, a força de trabalho.

Alguns exemplos confirmam o endurecimento dos governos neoliberais na negociação com os trabalhadores: o uso do exército para conter a greve dos petroleiros no Brasil em 1995, pelo governo FHC, a ausência de negociação com os professores da rede estadual durante a greve

de 2000, no governo Covas e a imposição da Reforma da Previdência durante o primeiro mandato de Lula, quando todas as entidades que se posicionaram contra a reforma foram chamadas pelo governo de “corporativistas”.

Mas, e para a educação brasileira, o que significou a implantação do modelo neoliberal?

Primeiramente, a redução de verbas diretas para a educação, como por exemplo, com a implantação da relação custo-aluno (utilizada desde o Fundef) que parte de uma verba nacional e a divide pelo número de alunos e não o contrário, ou seja, partir da necessidade de custo para uma educação de qualidade para um número x de alunos, o que chamamos de custo-necessidade.

Em segundo lugar, para gerar “eficácia” nos gastos educacionais, dessa forma, maior produção (escolarização e diplomação) com menos verbas, os governos neoliberais reduziram salários, aumentaram o número de alunos por sala de aula, impuseram a aprovação automática e realizaram a (des)organização das matrizes curriculares, como forma de diminuir o número de aulas por turno e com isso diminuir a contratação de professores.

### **3. Um projeto pedagógico para um mundo neoliberal**

Para viver em um mundo neoliberal, é necessário que haja uma adequação à esta “nova” forma de estar no mundo. Evidente que para preparar os futuros trabalhadores e conter os grandes contingentes de desempregados, os governos neoliberais formularam seu projeto pedagógico, ou seja, uma proposta educacional que ensinasse os novos trabalhadores (e desempregados) a agir em uma sociedade com menos empregos, com maior exigência de conhecimento aplicado e democracia regressiva.

A adoção de um projeto pedagógico neoliberal foi pensada a partir da UNESCO, com a proposta de Jacques Delors<sup>54</sup>, conhecida como *Pedagogia do aprender a aprender*. Esta proposta foi repassada aos governos neoliberais dos países de economia dependente (como o Brasil, Argentina, etc.) e foi implementado, no nosso país através do documento conhecido como Parâmetros Curriculares Nacionais e regulado no estado de São Paulo pela Proposta curricular do estado de São Paulo.

Este processo tem início no governo Covas, que não à toa, coloca como secretária da Educação, Rose Neubauer, que tinha um longo curriculum no Banco Mundial, elaborando propostas curriculares para países “em desenvolvimento”, como gostam de nos chamar.

---

<sup>54</sup> Trata-se do relatório da comissão internacional da UNESCO, conhecido como Relatório Jacques Delors, presidente da comissão (Delors, 1998)

A Pedagogia do aprender a aprender tem quatro pilares substanciais que se erguem sobre a máxima da supremacia do currículo, ou seja, na afirmação de que “currículo é cultura”. Desta forma, o currículo escolar se volta para a cultura, o que nos termos neoliberais, é nada menos do que... tudo. Ou melhor dizendo, é a vida que o estudante tem, de onde são retirados seus conhecimentos... Vejamos os quatro elementos principais desta proposta:

**A. desenvolvimento das competências e habilidades**, o que podemos traduzir como as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. Nas palavras de um de seus “teóricos”:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. **Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão.** Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas (Perrenoud Apud Duarte, 2001, p. 02).

**B. organização dos conteúdos/métodos de acordo com soluções de problemas, ou, a chamada interdisciplinaridade (segundo os neoliberais)** - Seria, nessa proposta, mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método do que o conhecimento científico já existente.

Mas porque abrir mão do conhecimento científico e trocá-lo por “métodos” ou “habilidades”? Maués (2003) nos dá uma importante sugestão, quando chama atenção para a realização da Mesa-Redonda dos Industriais Europeus, em que 47 indústrias europeias, dentre elas, Renault, Fiat, Shell, Siemens, Pirelli, Philips, Nokia, Nestlé, Lufthansa, Ericsson, Danone, Bayer, encomendam um relatório sobre a influência dos programas escolares inócuos sobre a mão de obra industrial. Este relatório foi resultado da Mesa-Redonda Européia sobre a educação e a formação na Europa, e foi intitulado “Educação e competência na Europa”.

Nele havia “a indicação de que a escola deve ser flexível está presente, assim como a recomendação de que **a formação deve ser polivalente e a escola deve ser desregulamentada**. Isso tudo porque, segundo esses industriais, os sistemas de ensino e os programas precisam de uma renovação acelerada” (p. 105, grifo nosso)

Mas não são só as indústrias europeias que estão preocupadas com o descompasso entre a aprendizagem escolar e a necessidade do mercado. Os organismos internacionais demonstraram sua “angústia” em reunião da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico –

OCDE em 2001, quando enfatizaram que o novo foco escolar deveria ser as novas competências e instituem um programa de pesquisa denominado Definição e Seleção de competências – Deseco. Segundo Maués, este serviria para:

desenvolver uma estrutura teórica que permita a identificação das competências apropriadas para fazer face às mudanças, incluindo aí as novas tecnologias. Outro objetivo do programa é o estabelecimento de indicadores internacionalmente comparáveis, que possam validar o alcance das competências-chave estabelecidas. (2003, p. 106)

**C. Trabalho em grupo e por projetos de interesse e necessidades dos alunos.** Para que haja ação educativa, as atividades devem ser incentivadas e conduzida a partir dos interesses e necessidades do aluno. É também conhecida, como “partir da realidade do aluno”, ou seja, de seu cotidiano e de seus desejos para daí, retirar o conteúdo de aprendizagem.

Vejamos o que diz a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, ou mais popular como “cartilha do estado”:

Por extensão, o professor caracteriza-se como **um profissional da aprendizagem, e não tanto do ensino**. Isto é, ele apresenta e explica conteúdos, organiza situações para a aprendizagem de conceitos, métodos, formas de agir e pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades, as quais, por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo real (...) Portanto, mais que os conteúdos isolados, as competências são guias eficazes para educar para a vida. As competências são mais gerais e constantes, e os conteúdos, mais específicos e variáveis (SEE, 2008, p. 14).

**D. A mediação do conhecimento na relação entre educação e trabalho.** O conhecimento, nesta proposta, serviria para a construção de um método, o método de conhecer, para que o aluno a utilize na resolução dos problemas “reais”, ou seja, do mundo do trabalho. Estas sim, seriam às necessidades inerentes do aluno, que para nada utilizaria o saber socialmente construído das áreas do conhecimento, uma vez que estes conteúdos específicos e “descolados” não teriam mais serventia.

**E. Instrumentalização do indivíduo para a vida em constantes mudanças.** O argumento aqui centra-se na existência de uma sociedade do conhecimento, global e tecnológica que em transformação permanente impõe que as competências sejam permanentes, uma vez que os saberes são mutáveis. Os instrumentos seriam então, utilizados para a competição entre aqueles que disputam um lugar no mercado de trabalho em mutação.

E se há alguma dúvida de que os teóricos do Aprender a aprender não tem clareza desta relação direta entre conhecimento e mercado de trabalho, vejamos o que nos diz Vitor da Fonseca:

A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. **Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados**, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos. (Fonseca apud Duarte, 2001, p. 307).

Esta proposta, a princípio parece progressista, porque incorpora a população pobre, os trabalhadores na educação escolar e pensa em como trabalhar com ela, mas esta é a questão! É exatamente em como subjugar o conhecimento da classe trabalhadora às necessidades do capital que necessita, cada vez mais de alterações na composição dos elementos responsáveis pela acumulação, sendo a força de trabalho, a que está aqui em análise.

Perrenoud nos pergunta: “O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia?” (Perrenoud, 2000)

Como vimos, quem responde são as grandes empresas internacionais e a resposta é uma só: as necessidades são aquelas impostas pelo mercado de trabalho para o povo que vive do salário.

#### 4. Aprender que o *Aprender a aprender* não ensina nada

Muitos professores, pais, organizações de profissionais da educação, tem dificuldades em construir uma crítica consistente à esta proposta. Isto porque ela parece ser a única, repetida em todos os encontros pedagógicos, desde os promovidos pelo MEC, até os HTPCs nas escolas. Por outro lado, quem nega que é importante instrumentalizar os jovens para o trabalho? Afinal, trabalhar é preciso, ou “arrumar emprego” como dizemos. Mas há muito mais do que empregabilidade nesta proposta.

Primeiramente, esta proposta parte do subjetivismo, ou seja, da ideia de que o indivíduo centrado em sua vontade, esforço e ação, pode transformar o mundo! Trata-se de pensar a escola como um celeiro de novas formas de pensar e agir, conquistadas a partir de uma metodologia instrumental e utilitarista que se apoie em experiências isoladas como exemplos a serem seguidos.

Daí, a proliferação de revistas e reportagens sobre os “relatos de experiências” que tem espaço privilegiado nesta proposta. Fazer uma horta, elaborar um jornal, um mural, ou propagar a

cultura de paz, que, milagrosamente, evita as guerras... Como se os governos e os grandes capitalistas que ganham milhões com armamentos, abandonassem a indústria da guerra porque na escola, fizeram um jogo com os colegas sobre a importância da paz. É, na verdade, um enorme empobrecimento das relações sociais reais, resumindo-as à esforço pessoal e soma de iniciativas.

É claro o caráter adaptativo dessa pedagogia à realidade social dada, reforçando o caráter competidor ao instrumentalizar os indivíduos para a concorrência feroz. E para competir mais e ganhar o seu “lugar ao sol”, a tal pedagogia criativa, ensinaria a criatividade para a sobrevivência no mundo do mercado e não para transformações radicais.

Como há ideia propagada de que os pobres não passarão, na sua maioria, para o nível superior, por isso é preciso formá-los no ensino médio para o trabalho como estágio final da formação. Não é exatamente essa a proposta curricular do ensino médio atualmente? Formar para o mundo do trabalho e “suas tecnologias”?

A população pobre, de fato, com essa pedagogia, tem acesso ao diploma, mas não ao conhecimento. E aqui estamos chamando de conhecimentos, os saberes socialmente construídos, ou seja, o conhecimento científico que move a curiosidade humana em direção às descobertas sobre o mundo e a vida no planeta.

Em lugar do acesso às ciências e seus métodos de compreensão, o que é ensinado é a adaptação às situações dadas e não a criticidade frente às relações sociais para a qual é preciso conhecer método e teoria, conteúdo e prática.

Cria-se, portanto, uma falsa dicotomia entre professores de um lado e alunos de outro, como se o acesso ao diploma de professor os colocassem em condições de vida extremamente diferentes. Ou seja, o professor é o morador do mesmo bairro do aluno, e vivem, as mesmas condições precárias de trabalho, de formação, de escolarização...

Cabe nos perguntar, se a Pedagogia do Aprender a aprender é tão necessária para a sobrevivência no mundo contemporâneo, os filhos dos industriais, banqueiros, são educados por ela? Podemos responder sem medo de errar... Não! Á eles está reservado o serviço dos melhores profissionais, mais bem formados, nas “velhas” universidades que se dedicam ao conhecimento formal, escolar e científico, bem como à formação do pesquisador crítico que estabelece relações entre os aspectos específicos da realidade social e sua construção mais ampla e histórica. Formar para comandar, enquanto aos trabalhadores formar para adaptar-se.

##### **5. E quem forma os adaptados? Que formação oferecer aos professores dos pobres?**

Se os estudantes, futuros, ou atuais, trabalhadores do mundo do trabalho precário e da política econômica neoliberal devem aprender as competências para a adaptação ao mercado, quem os ensina?

Atualmente, 85% dos professores no Brasil são do sexo feminino, o que nos forçaria a dizer as professoras, não?<sup>55</sup> Ao mesmo tempo, 24,9% dos domicílios brasileiros são chefiados por mulheres<sup>56</sup>. Podemos concluir, que há uma situação de dupla jornada de trabalho para grande parte das professoras em atividade nos ensinos público e privado atualmente.

A faixa etária que concentra a maioria das professoras e professores é entre 35 e 55 anos, somando 70%<sup>57</sup> da categoria. Se considerarmos que estes iniciaram sua formação superior com 20 anos, podemos dizer que passaram pelos cursos de formação entre 1975/1995. Estes foram períodos de formação, ou da ditadura, e portanto, conteudista e autoritária ou formação específica do bacharel/licenciado com vistas à excelência por área do conhecimento. E destes, a maioria foi formado nas faculdades privadas.

Este pequeno quadro, nos mostra que há um tipo de formação dos professores que atualmente estão nas salas de aula, que não é condizente com a proposta dos organismos internacionais e dos governos neoliberais para a formação subserviente das futuras gerações. Daí, que haja uma caracterização e uma proposta para (re)formar o magistério.

O Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina – PREAL do Banco Mundial/BID, afirma que são pessoas das classes baixas que ascenderam à profissão e, estas, tiveram má formação no ensino médio e superior. Segundo o PREAL, “as pessoas que compõem o quadro do magistério são aquelas que não conseguiram outra profissão de maior prestígio.” (Educação de Classe, 2009, p. 09), e talvez por isso, a ex-secretária da educação de São Paulo, Maria Helena diga que “a formação inadequada dos professores (seja) um dos principais fatores pelo baixo desempenho dos alunos, o que leva ao fracasso escolar”. (Ibidem, p. 12)

Frente a esta visão do professor, pobre, sem opção, que procura o magistério por necessidade e desqualificado, os neoliberais lançam mão de uma proposta de formação do educador... neoliberal.

A primeira medida é dar como certo que na impossibilidade de formar à todos novamente, só resta investir na formação continuada, com cursos à distância, tele-conferências e programas de “reciclagem”, que estejam de acordo com os novos parâmetros para formação de

---

<sup>55</sup> Dados do INEP 2006. Ver <http://www.educasensomec.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>

<sup>56</sup> Dados do Sistema Nacional de Indicadores de Gênero elaborado pelo IBGE. Ver <http://200.130.7.5/snig/>

<sup>57</sup> Dados do INEP 2006. Ver <http://www.educasensomec.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>

professores voltadas para as novas exigências (Pedagogia do aprender, supremacia dos métodos de aprendizagem sobre a teoria).

A existência da avaliação externa, tal como o Exame Nacional de Cursos – ENADE, não garante, pela sua forma, conteúdos e aplicação, uma avaliação da formação inicial, ou seja, como não podem ter certeza da qualidade da formação nas universidades, sobretudo nas privadas, os governos se utilizam de processos seletivos que imponha aos ingressantes sua política curricular, como ocorre no “cursinho para professores” implantado pelo governo estadual de São Paulo.

## **6. O discurso da busca da qualidade aliado à redução de verbas e culpabilização dos professores**

A base deste projeto de formação de professores, está centrada na reforma educativa “qualitativa”, visto que os índices de acesso e permanência, já foram atingidos com as reformas de ampliação das redes realizadas durante a ditadura militar.

O ponto é que qualidade para os neoliberais é educação pobre para os pobres. Isto significa que buscam altos índices de diplomação e escolarização, ao mesmo tempo que reduzem os gastos com educação e redirecionam o currículo para as necessidades do mercado capitalista, cada vez mais pressionado pela busca de lucros.

Os organismos internacionais e os governos neoliberais não se cansam de afirmar que 2/3 dos gastos educacionais na América Latina são com profissionais da educação, mostrando o mal uso do dinheiro público! (?).

A receita divulgada para os países dependentes foi a implantação da tríade formação-qualidade-avaliação.

- a. Formação: infinidade de programas do governo, como Teia do Saber, Rede na Rede, etc., todos realizados em parceria com Fundações que ganham verdadeiros “rios de dinheiro”, com verba pública;
- b. Qualidade: formação para o trabalho precarizado em uma sociedade mais exploradora, com menos emprego, com menos direitos, portanto, mais competitiva, mais ágil, que exige criatividade. Embora o monitoramento rígido do trabalho dos professores seja realizado, pois, segundo os neoliberais, eles seriam inclinados a realizar um mal trabalho por sua origem pobre e formação desqualificada. As secretarias de educação, então, lançam um “novo” programa curricular, (de fazer inveja a qualquer Ministro da Educação dos governos militares): as cartilhas de componentes curriculares;

- c. Avaliação: mas ainda assim, é preciso controlar o trabalho destes professores, que devem seguir as prescrições das secretarias à risca para cumprirem as metas educacionais e ser considerados eficientes, sob pena, de não terem garantidas atribuição de aulas para o ano posterior, visto que há, também, a implantação de uma avaliação de desempenho (avaliação pelas chefias imediatas - direção da escola, coordenador, diretoria de ensino e pelo sistema, através de provas).

Este processo quebra o asseguramento do professor como profissional do saber e o coloca em uma situação de desprestígio frente à comunidade escolar, pais, alunos e têm questionado todo o conjunto de ações que compõem sua profissão.

O professor, já proletarizado por suas condições de trabalho e baixos salários, agora se vê sem reconhecimento profissional e sem controle sobre seu conhecimento e gestão da sala de aula.

A receita seguida, inclusive pelos governos Lula, contida no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE:

a implantação de um plano de carreira que privilegie a avaliação de desempenho dos professores, baseado na eficiência no trabalho e na produtividade profissional, dar consequência ao período probatório, tornando o professor estável após avaliação, de preferência externa, e fixar regras claras, considerando méritos e desempenho, para nomeação e exoneração (Educação de Classe, 2009, p. 13)

Mas políticas como estas sofrem resistências, sobretudo entre os professores sindicalizados que se opõem à retirada de direitos trabalhistas conquistados por meio de greves durante a década de 80, quando foi estruturada a legislação do magistério do setor público.

Entretanto os neoliberais não se cansam de investir na mercantilização da educação, desde os governos FHC I e II, passando por Lula I e II, passando pelos governos do PSDB em São Paulo, desde 1995. E vão além, pedindo a ajuda dos antigos “companheiros” nessa empreitada de destruição da escola pública:

quem sabe os sindicatos poderiam ajudar na elaboração de um guia de responsabilidade dos professores ou algum documento que auxiliasse as redes a definir as metas dos programas de remuneração por desempenho (Educação de Classe, 2009, p. 11).

Quem sabe... Há uma intuição de que há frações no sindicato dispostas a dar uma “mãozinha” ao Ministro. Na melhor das hipóteses, por convicção na necessidade de uma formação neoliberal para um mundo inexoravelmente capitalista. Na pior das hipóteses...

## **7. E então, professora? Professor?**

Mas, retornando ao início, porque você se tornou professor? Para que você se tornou professor?

Nossa proposta soma-se à de muitos professores e professoras, lutadores, intelectuais da classe trabalhadora e propõe que o professor seja sujeito de sua profissão, que analisa a sociedade e suas relações, tomando posição frente aos processos de exploração, dominação, desumanização.

Para isso, constroem categorias de análise, capazes de revelar as relações sociais de sua época para que, conhecendo, elabore concepções e práticas pedagógicas transformando o conhecimento social e historicamente produzido, em saber escolar.

Este professor, autônomo, adota formas metodológicas emancipatórias e participa do processo de produção de conhecimento na ação coletiva, na luta, em espaço escolar e não escolar. É um profissional, um trabalhador, um lutador, um agente de transformação, cujo instrumento deve ser o seu sindicato.

Resumindo, busca uma educação de classe, para a classe, com a classe.

## 8. Referências Bibliográficas

DUARTE, N. *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Revista Brasileira de Educação, n. 18, set./out./nov./dez., 2001

REVISTA EDUCAÇÃO DE CLASSE. *Uma escola construída para e pelos trabalhadores*. Nº 0, maio 2009.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. *A ditadura militar e a proletarização dos professores*. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 97, Dec. 2006. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000400005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400005&lng=en&nrm=iso)>. acesso 10 Feb. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000400005>.

FERREIRA Jr., A.; BITTAR, M. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. São Paulo: Edições Pulsar & Terras do Sonhar, 2006.

GOULART, D. C. *Entre A Denúncia E A Renúncia: A Apeoesp (Sindicato Dos Professores Do Ensino Oficial Do Estado De São Paulo) Frente Às Reformas Na Educação Pública Na Gestão Mário Covas (1995/1998)*. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-graduação em Sociologia), 2004.

GOVERNOS NO BRASIL: *faremos tudo que os mestres mandarem*. Revista Educação de Classe, nº 0, ano 2009.

MAUES, Olgaíses Cabral. *Reformas internacionais da educação e formação de professores*. Cadernos de Pesquisa. 2003, n.118, pp. 89-118

PERRENOUD, Ph. *Construindo Competências*. Nova Escola (Brasil), Setembro de 2000, pp. 19-31.

SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. *Edição Especial da Proposta Curricular. Revista do Professor*. São Paulo: IMESP. 2008.

# ENTREVISTA

## Entrevista com *Simone Meucci*

Entrevista realizada por Cristiano das Neves Bodart<sup>58</sup>

**CAFÉ COM SOCIOLOGIA:** Preliminarmente, gostaria que nos apresentasse um pouco da sua trajetória como pesquisadora, professora e autora.

**SIMONE MEUCCI:** Em 1994, formei-me em Ciências Sociais na UFPR. Durante a graduação, por dois anos, recebi bolsa do *Programa Especial de Treinamento* (na época era como se definia o PET, que hoje, felizmente, tem a definição da sigla alterada para *Programa de Educação Tutorial*). O PET é um programa fantástico, implantado em 1991 no curso de Ciências Sociais da UFPR pela professora Benilde Motim. Ingressei no grupo em 1992 e posso afirmar que foi algo absolutamente decisivo para minha carreira. Atualmente o PET foi expandido e atende numerosos grupos em Universidades Federais de todo o país e vários cursos de graduação. O modelo permanece o mesmo: cada grupo é constituído por 12 alunos bolsistas que têm, ao longo de todo o curso, acompanhamento integral de professores tutores para o desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa (atualmente, também extensão). As sessões semanais de discussão das leituras com colegas do grupo conduzidas pelo(a) tutor(a) possibilitam, a um só tempo, o aprofundamento e o alargamento dos conteúdos tratados na grade curricular. Em 1993, quando eram tutores do PET Ciências Sociais UFPR, os professores Adriano Codato, Ana Luisa Sallas e Pedro Bode de Moraes (jovens recém-ingressos no departamento de Ciências Sociais), houve estudos concentrados na área de Pensamento Social Brasileiro. Lemos e discutimos com profundidade os grandes ensaios de interpretação do Brasil e, naquela ocasião, aproximei-me, já com grande interesse, do tema que mais tarde viria a ser a minha área de concentração.

Logo após a conclusão da graduação, permaneci em Curitiba. Durante dois anos, ocupei a função de ‘professora substituta’ no departamento de Ciências Sociais da UFPR. Minha primeira experiência na docência ocorreu ali, entre as mesmas paredes, tendo meus professores como colegas e, por vezes, meus colegas como alunos. Foi uma oportunidade maravilhosa, mas nada fácil, uma espécie de batismo de fogo. Eu ministrei aulas para o curso de Ciências Sociais, mas também para Economia, Comunicação Social, Arquitetura, Contabilidade e Enfermagem. Apesar da falta de jeito e da falta de clareza acerca do meu futuro profissional, fui, pouco a pouco, me

---

<sup>58</sup> Doutorando em Sociologia pela Universidade de São Paulo/USP. Bolsista do CNPq.

interessando pela carreira acadêmica e enxergando o magistério superior como uma possibilidade.

E foi com esta ideia na cabeça que, em 1997, concluído meu contrato com a UFPR, fui morar em Campinas para iniciar o Mestrado em Sociologia na Unicamp, na linha de pesquisa 'Pensamento Social'. Minha intenção inicial era estudar a trajetória do intelectual católico Alceu Amoroso Lima. Tinha um projeto já bem delineado, mas após seis meses de trabalho, durante minhas permanências na biblioteca do IFCH e minhas leituras sobre a sociologia cristã, me interessei pelo estudo dos antigos manuais de sociologia publicados no Brasil. Constatei que eram muito numerosos estes livros, mas não havia nenhuma pesquisa sobre este gênero de publicação. Encontrei em Octavio Ianni (1926-2002) - então professor de teoria sociológica para os calouros do mestrado - apoio para a mudança do tema e do objeto de análise. O trabalho, sob sua orientação, financiado pelo CNPq, resultou numa dissertação defendida em março de 1999. Hoje está publicada em livro sob o título 'Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos' (São Paulo, Hucitec, 2011) É um levantamento e uma análise dos primeiros compêndios da disciplina sociológica produzidos no Brasil. Procuo demonstrar como estes livros e seus autores 'periféricos' são fontes preciosas em cujas páginas estão documentadas as expectativas originais que levaram à institucionalização da Sociologia no país. É uma reflexão sociológica sobre as condições de constituição de uma nova área de conhecimento, seus agentes e interesses.

Voltei à Curitiba no início de 1999 e, imediatamente, iniciei uma nova experiência no magistério superior, desta vez nas faculdades particulares. Neste período, ocorria a expansão das faculdades privadas e não faltava emprego, pois havia grande oferta de disciplinas de sociologia para cursos de outras áreas. Turismo, Administração de Empresas, Publicidade e Propaganda, Marketing, Relações Internacionais, Jornalismo, Secretariado Executivo, Informática, Arquitetura e Ciência Política: estes foram os cursos em que ministrei aulas de Sociologia nesta época. Senti dificuldades. Foi um impacto muito grande encontrar um modelo de ensino superior tão distinto daquele em que me formara. Os alunos eram também diferentes dos colegas e amigos com quem eu convivia: alguns jovens com uma visão colegial do ensino e da vida; outros mais velhos, muito experientes, mas que pareciam desinteressados pelo tipo de conhecimento que eu era capaz de oferecer. Adaptar-me àquela realidade foi um novo batismo. Persisti e, ainda que insegura e com grandes dificuldades, a cada semana, em cada turma, eu tentava de um modo novo demonstrar os nexos entre a reflexão sociológica e a atividade profissional que pretendiam exercer. Desconstruía e reconstruía o conhecimento sociológico de uma maneira diferente a cada tentativa e assim também me redescobria. Foram três anos de experiência em faculdades com perfis institucionais também muito distintos. Posso dizer que este período foi importantíssimo para, a despeito dos meus pequenos fracassos, ser reconhecida e, principalmente, me reconhecer como uma professora.

Ali, no ensino privado, abracei a carreira acadêmica.

Em 2002, regressei a Campinas para concluir minha formação geral. Iniciei o Doutorado em Ciências Sociais (depois transferei para o de Sociologia) na mesma linha do mestrado: Pensamento Social. A professora Elide Rugai Bastos - uma das mais importantes especialistas em Gilberto Freyre - me orientou numa pesquisa sobre o autor. Tomei o livro *Sociologia: uma introdução aos seus princípios*, um compêndio publicado em 1945 que eu já havia identificado nos estudos do mestrado, como ponto central para uma análise das condições de produção e recepção das ideias sociológicas de Gilberto Freyre. A história da elaboração do livro de Freyre me levou à descoberta de seus manuscritos de aula na Escola Normal de Pernambuco (1929 e 1930) e na Universidade do Distrito Federal (1935 a 1937). Ao passo que as alterações da segunda edição do livro e o levantamento da sua fortuna crítica arremessaram-me para os debates sociológicos do final dos anos de 1950. Nesse sentido, tive que percorrer um grande período: dos anos de 1920 a 1950, para compreender desde os primeiros anos da arteficialidade das suas ideias sociológicas. Foi uma pesquisa fascinante, trabalhosa, onde tive a oportunidade de trabalhar em alguns dos principais arquivos públicos e privados do país, desenvolver técnicas de cotejamento de fontes (trabalhando simultaneamente com documentos oficiais, artigos de jornal e correspondências pessoais). Este trabalho foi possível graças ao financiamento da Fapesp. Como resultado, posso dizer que pude trazer à tona aspectos novos da trajetória intelectual de Gilberto Freyre, bem como identifiquei, passo a passo, as mudanças no debate sociológico no Brasil entre os anos de 1930 e 1950.

Concluí o doutorado em 2006 e, em 2007 voltei à Curitiba a convite de uma das instituições onde já havia sido professora. Encontrei uma nova realidade no ensino superior privado que estava muito distante daquele clima de euforia do início dos anos 2000. Houve o encolhimento do mercado de ensino superior e as faculdades, quando não estavam enxugando seus quadros docentes, estavam pressionando seus funcionários para criação de novos 'produtos' e realizando avaliações institucionais severas. Mais uma vez, encontrei algo completamente novo, um ambiente no qual eu me sentia, de início, inadequada. Com paciência, em poucos meses me adaptei. Pouco a pouco compreendi que a autoridade em sala de aula, mesmo em ambientes empresariais de alta pressão sobre o desempenho dos professores, se faz com conteúdo, comunicação clara e objetiva e coerência nos procedimentos. Ali desenvolvi métodos de mediação didática que me permitiram satisfazer, a um só tempo, instituição e alunos. Foi um período interessante, de muita inquietude, procurando alternativas para o bom ensino num contexto que contrastava muito com a minha trajetória de aluna e professora.

Em 2008 fiz concurso para a UFPR e ingressei no ensino superior surpreendida agora

com a expansão das vagas, a ampliação das modalidades de financiamento estudantil e a grande pressão por produtividade científica. Atualmente, ministro aulas na graduação em Ciências Sociais e na pós-graduação em Sociologia. A universidade pública passou por significativas mudanças desde os anos de 1990 e exige que a minha geração repense o modelo da sua formação original, invente novas possibilidades de ensino e extensão, além de criar novas formas de gestão dos recursos e das pesquisas. Há coisas boas e ruins nesta transformação e acredito que seja preciso mais um tempo para avaliar todos os seus efeitos. Estou aprendendo mais uma vez a lidar com estas mudanças, assim como a maioria dos meus colegas que se formou nas mesmas condições.

**CAFÉ COM SOCIOLOGIA:** Uma de seus temas de interesse é história do ensino da sociologia. Como sua trajetória a fez seguir para este tema? Como avalia a produção nesta temática de estudo no Brasil?

**SIMONE MEUCCI:** Minha dissertação de mestrado “Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos” é um exame dos primeiros livros didáticos de sociologia elaborados no Brasil. Apesar de não ter a preocupação de discutir propriamente o método de ensino da sociologia, mas de entender o processo de constituição do novo campo de conhecimento, a repercussão do meu trabalho foi muito grande entre os interessados em discutir a sociologia escolar. Era um período oportuno para isso, uma vez que, entre os anos de 2000 e 2001, foram reunidos esforços decisivos para a institucionalização da sociologia no Ensino Médio brasileiro.

Tenho a hipótese de que meu trabalho se constituiu rapidamente como referência devido a escassez de trabalhos que ajudassem a compreender a história e os sentidos da sociologia no meio escolar brasileiro. Uma das minhas contribuições no mestrado foi exatamente demonstrar que a introdução da sociologia escolar precedeu a sua introdução no meio acadêmico. Há na origem da sociologia no Brasil, uma parceria com a educação, era um acordo para uma reforma social protagonizada pela elite. Sociologia escolar neste período tinha conteúdo cívico, civilizatório, higienista. No doutorado, em tese intitulada “Gilberto Freyre e a sociologia no Brasil” prossegui o interesse pela constituição da sociologia no Brasil, agora investigando o papel de Gilberto desde sua experiência, em 1929, como professor de sociologia na Escola Normal de Pernambuco até os anos de 1950. Atualmente as pesquisas sobre a história da sociologia, do ponto de vista da sua institucionalização escolar, são ainda escassas. De qualquer modo, há um paulatino crescimento sustentado por programas de pós-graduação (no campo das Ciências Sociais ou da Educação) que se interessam pelos sentidos e significados mais remotos ou recentes

da disciplina, além de discutir sobre suas condições de ensino atuais. Destaco sobretudo o trabalho de orientação dos professores Ileizi Fiorelli, na Universidade Estadual de Londrina, e Amaury de Moraes, na Universidade de São Paulo. Creio que ambos têm constituído grupos de pesquisa responsáveis por parte significativa da produção nesta área. Além disso, acredito que a escassez de pesquisas neste tema tende ao fim também devido aos trabalhos sendo realizados em todo o país pelo Programa Institucional de Apoio à Docência, que financia grupos de professores e licenciandos em todo o país. Sou bastante otimista nesse sentido. No que tange aos estudos da história do ensino da sociologia, eu acredito que um dos grandes desafios será compreender as diversas experiências de ensino da sociologia ao longo do século XX no Brasil. Isso implica em deslocar o foco do eixo Rio-São Paulo e chafurdar os arquivos para observar como a sociologia foi ensinada nas escolas normais em Florianópolis, Sergipe ou Salvador, por exemplo. Há, ainda, o desafio de compreender os nexos entre o conteúdo da sociologia e o regime autoritário do Estado Novo.

A sociologia escolar no Brasil nasceu sob a crise da I República, um período de crítica ao acordo federativo da Constituição de 1891, e foi ‘nacionalizada’ durante os anos de 1931 e 1942, parte do período sob a ditadura do Estado Novo. Neste período, nunca foi uma disciplina escolar comprometida com os valores do igualitarismo e da democracia. Por isso, creio que ainda que tenha saído do currículo das escolas de ensino médio em 1942, o mesmo conteúdo reapareceu sob outras rubricas entre as quais, Estudos Sociais, Moral e Cívica, Estudos dos Problemas Brasileiros. É preciso ainda pesquisa para comprovar ou refutar esta hipótese, mas se eu estiver correta, temos agora uma experiência absolutamente inédita que desde os anos de 1980 associa o ensino da sociologia ao aprendizado da cidadania, ao preparo para uma cultura democrática (ainda que não haja muita clareza sobre o que é este “ensino para cidadania”). Nesse sentido, há um rompimento com a trajetória histórica da disciplina. De outro lado, há certas continuidades na medida em que hoje aparece como uma disciplina normativa e menos como uma disciplina radicalmente reflexiva. Por fim, creio que devemos iniciar estudos sobre a experiência do ensino da sociologia em diferentes países. Estes estudos comparativos podem talvez nos ajudar a compreender dificuldades e possibilidades invariáveis e pode, por isso, auxiliar a colocar em novos termos a singularidade de nossos desafios.

**CAFÉ COM SOCIOLOGIA:** Muitos apontam que a Sociologia tem um papel relevante no ensino, sobretudo no Ensino Médio, para a formação cidadã. Qual sua opinião a respeito?

**SIMONE MEUCCI:** Esta expectativa de formação para cidadania está presente no próprio texto da LDB, exatamente na passagem que fundamentou a luta pela obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. É um argumento que tem relação com a democratização, com a ideia da constituição da sociedade democrática como um processo que exige a arteficialidade de um novo sujeito capaz de portar certos valores democráticos. Confesso que hoje esta me parece quase uma expressão mântica que, de tão naturalizada, impede que façamos a pergunta fundamental: o que é cidadania? Rigorosamente, é um valor e um fenômeno social e uma das lições da sociologia talvez fosse discutir isso. No entanto, não se faz a problematização sociológica da noção de cidadania nas aulas de sociologia. A meu ver, por vezes a noção de cidadania das aulas de sociologia dos anos 2010 é tão prescritiva como a noção de civismo dos anos de 1930. Aliás, há um trabalho de um orientando meu exatamente sobre este tema. O autor é Luiz Fernando Moraes e chama-se *Da sociologia cidadã à cidadania sociológica* e está disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Sociologia/dissertacoes/moraes.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Sociologia/dissertacoes/moraes.pdf). Do meu ponto de vista, a sociologia é uma ciência e como tal, deve ser levada em sua radicalidade para a escola, propondo a crítica e a inteligibilidade dos comportamentos, sentimentos e pensamentos. Não é uma disciplina onde os alunos devam tão simplesmente expor, compartilhar ou confrontar opiniões. É mais do que isto: é o lugar da desconstrução das opiniões; um processo resultante de um novo olhar que surge a partir de novos nexos entre fenômenos isolados, da formulação de novas indagações e do desenvolvimento de métodos introdutórios de pesquisa. Só desta maneira compreendo a efetiva possibilidade de contribuição da sociologia para a formação de jovens e adultos autônomos capazes de contribuir para o debate social e decidir conscientemente e inteligentemente sobre a vida. Mas esta radicalidade é difícil e em alguns temas como, por exemplo, religião e gênero é algo quase impeditivo em muitas escolas e contextos. No entanto, creio que é possível fazer algo e precisamos nos esforçar para isso.

**CAFÉ COM SOCIOLOGIA:** Como avalia os atuais livros didáticos de Sociologia?

**SIMONE MEUCCI:** Há bons livros mas esta infelizmente não é a regra. Antes de criticá-los, no entanto, é preciso dizer que o livro didático é resultado de uma elaboração muito difícil: é um artefato cultural que dialoga (lançando mão de um repertório numeroso de recursos), tanto com aquele que aprende como com aquele que ensina. Além disso, a mediação didática é algo muito desafiador: transpor conhecimentos acadêmicos e científicos para o ambiente escolar através de um texto simples e acessível é algo muito sofisticado! Há conceitos e fenômenos complexos cuja descrição para fins didáticos torna-os muito simplórios. Isso é de difícil solução.

Esta dificuldade inescapável é ainda agravada pela dinâmica das editoras que limita o tempo e os recursos do autor. Precisamos também reconhecer que, na sociologia, não temos uma experiência acumulada que facilitaria o desenvolvimento de soluções e técnicas para calibrar a mediação didática. Incrivelmente, dos anos de 1930 até os anos de 1970 os mesmos livros e autores circulavam no Brasil. Nos anos de 1980 surgiu uma pequena nova safra e apenas agora, há pouco mais de sete ou oito anos, temos um aumento e uma substantiva diversificação na produção de livros didáticos de sociologia, com gêneros diversos que se inspiram em abordagens também diferentes.

Nesse sentido, de modo geral, considerando estas dificuldades todas, os livros de sociologia produzidos no Brasil têm conteúdo fraco, sofrem de nominalismo (quando se dedicam tão simplesmente à nomear fenômenos com conceitos sociológicos) e aproveitam pouco o conteúdo da ciência política e da antropologia. Frequentemente, os livros reivindicam o exercício da cidadania sem sequer demonstrar os meandros de um processo decisório no nível municipal, por exemplo. Aconselham respeito à diversidade sem ao menos propor um deslocamento cultural por meio de fragmentos de textos etnográficos. Creio que temos hoje, portanto, que enfrentar o desafio de incorporar conteúdos clássicos e atuais a partir de novas abordagens didáticas a fim de demonstrar com melhor êxito para o aluno a trama institucional e simbólica na qual a nossa vida está emaranhada. Não é possível, portanto, dissociar a dimensão social, política e cultural dos fenômenos e é preciso esforço para isso através de consulta a novos autores de referência. Precisamos também, a meu ver, de mais incentivo à pesquisa sociológica no Ensino Médio com a apresentação de algumas técnicas de sondagem: como entrevistas, questionários, grupos focais, etc. Isso certamente seria do interesse dos alunos e traria efetiva contribuição para que não apenas reconhecessem a particularidade da abordagem sociológica, mas também para que fossem capazes de discutir e avaliar de modo mais sistemático grande parte dos dados sobre a vida social que circulam nos meios de comunicação. Seria essa a possibilidade de formulação de uma nova consciência científica da sociedade com efeitos importantes para o debate social no Brasil.

**CAFÉ COM SOCIOLOGIA:** *Professora Simone Meucci, agradeço, em nome do conselho editorial e dos leitores da “Revista Café com Sociologia” pela rica entrevista.*