

Revista
Café com Sociologia

Vol.5, nº3, Ago./Dez. 2016

Revista de Sociologia

REFORMA DO ENSINO MÉDIO



Toni D'Agostinho. "Reforma do Ensino Médio". 2016.

REVISTA CAFÉ COM SOCIOLOGIA

CONSELHO EDITORIAL

Cristiano das Neves Bodart- Editor Chefe

*Amurabi Oliveira
Beatriz Brandão Santos
Bianca de Moura Wild
Gleison Maia Lopes
Jainara Gomes de Oliveira
Jesus Marmanillo Pereira
Leandro Leal de Freitas
Marcelo Pinheiro Cigales
Micheline Dayse Gomes Batista*

*Nicole Louise Macedo Teles de Pontes
Pedro Jorge Chaves Mourão
Radamés Mesquita Rogério
Rafael Balseiro Zin
Rafael Dantas Dias
Roniel Sampaio Silva
Túlio Cunha Rossi
Tupiara Guareshi Ykegaya
Vanessa José da Rocha*

Editoração: Cristiano das Neves Bodart

Suporte técnico: Roniel Sampaio Silva

PARECERISTAS COLABORADORES DESTA EDIÇÃO

Adriélma Silveira Fortuna dos Santos (UFS)
Amaro Xavier Braga Junior (UFA)
Antonio Alberto Brunetta (UFSC)
Beatriz Brandão Santos (PUC-Rio)
Bianca de Moura Wild (UNIGRANRIO)
Edvaldo Carvalho Alves (UFPB)
Cleide Magali Santos (UNEB)
Cristiano das Neves Bodart (Ufal)
Demétrius Rodrigues de Freitas Ferreira (UFPE)
Denise Machado Cardoso (UFPA)
Eden Erick Hilário T. de Lima (UNCISAL)
Eder Aparecido De Carvalho (IFSP – UNESP)
Eduardo Carvalho Ferreira (USP)
Fátima dos Santos Silva (UNICAMP)
Francisco Helio Monteiro Junior (UFCE)
Francisco Malta de Oliveira (Unimontes)
Gessika Cecília Carvalho (UFPB)
Gleison Maia Lopes (IFMA)
Jainara Gomes de Oliveira (UFSC)
Jesus Marmanillo Pereira (UFMA)
José Luiz de Oliveira Soares (UFRJ)
Joyce Gomes de Carvalho (UFRRJ)
Kirla Korina Anderson (IFPA)
Lígia Wilhelms Eras (IFSC)

Luciana Gomes Ferreira (IFRJ)
Luis Paulo Cruz Borges (UFRJ)
Magda Suely Pereira Costa (UFT)
Manuela Souza Siqueira Cordeiro (UFRO)
Marco A. M. Bourguignon (SEDUC-RJ)
Maria Cristina Rocha Barreto (UERN)
Nicole Louise Macedo Teles de Pontes (UFPB)
Patricia Cucio Guisordi (PUC-SP)
Paula Manuella Santana (UFRPE)
Pedro Jorge Chaves Mourão (FAC)
Priscila Farfan Barroso (UFRGS)
Rafael Balseiro Zin (PUC-SP)
Rafael Egídio Leal e Silva (IFPR)
Rafael Oliveira de Andrade (FSL)
Renato Nunes Bittencourt (UFRJ)
Rodrigo Oliveira Lessa (UFBA)
Rodrigo de Macedo Lopes (UFRGS)
Roniel Sampaio Silva (IFPI)
Rossana Albuquerque (UFscar)
Tarsila Chiara Santana (UFRN)
Tatiana de Andrade Barbarini (UNIFESP)
Tatiana Pires Escobar (UFSC)
Thaís Kristosch Imperatori (UNB)
Thiago Fernandes Franco (Unisantos)

SUMÁRIO

EDITORIAL

Conselho editorial.....01-03

APRESENTAÇÃO04-08

Nicole Pontes

ENSAIO SOCIOLOGICO

Utopia, 500 anos: um breve ensaio sobre as origens da Sociologia.....09-13

Rafael Egídio Leal e Silva

SOCIOLOGIA E FILME

O filme “Borboletas Negras”: uma análise a partir da teoria sociológica durkheimiana13-24

José Eduardo Gomes

Ratatouille: como funciona uma cozinha25-33

Kamila Guimaraes Schneider e Natan Schmitz Kremer

Ressignificação da morte: uma reflexão sociológica sobre o filme “A Partida”34-42

Árife Amaral Melo

ARTIGOS

Os conhecimentos de Ciência Política no Ensino Médio: considerações acerca dos documentos oficiais43-55

André Rocha Santos

A Sociologia no Ensino Médio: A temática dos Direitos Humanos nos Livros Didáticos do Ensino Médio56-69

Anderson dos anjos Felipe Duarte

Estágio supervisionado em ensino de Sociologia: observação orientada pela psicologia da educação70-83

Rafael Ademir Oliveira de Andrade e Eliane Basto

O ensino de Sociologia realizado em escolas da rede pública estadual na cidade de Teresina: um estudo comparativo84-107

Wilson Machado Alencar

Gestão Democrática e Conselhos Escolares: Possibilidades de Construção da Participação Coletiva nas Escolas Públicas Fluminense108-121
Fabrício Antonio De Souza

Educação e Democracia: um percurso contemporâneo122-141
José Antônio Feitosa Apolinário e Breno Leal Menezes Feitosa

Movimentos Sociais: unidade e diversidade142-156
Nildo Viana

Vivendo da noite: relatos e experiências de profissionais da música em campina grande – PB.....157-178
Tiago Fernandes Alves

O trabalho e os impactos nas relações intersubjetivas: reflexões acerca das contribuições de Axel Honneth.....179-195
Rafaela Semíramis Suiro

Crítica feminista ao contratualismo: interfaces de gênero na obra de Rousseau196-213
Letícia Machado Spinelli

RESENHA

Sobre o Político.....214-218
Sidnei Ferreira de Vares

Imagens do amor romântico no cinema hollywoodiano.....219-223
Jainara Gomes de Oliveira e Tarsila Chiara Albino da Silva Santana

Interfaces Entre Segredos, Mistérios E Democracia: notas de Norberto Bobbio224-229
Cristiano das Neves Bodart

A microssociologia da clandestinidade e as possibilidades da política230-235
Marcelo Fontenelle e Silva

ENTREVISTA

Trajetória e perceptivas para a formação de professores de Sociologia: entrevista à Evelina Oliveira236-242
Cristiano das Neves Bodart



APRESENTAÇÃO

O presente número da *Revista Café com Sociologia* vem a público ao final de um ano conturbado tanto para a realidade social e política brasileira, quanto mundial. No decorrer desse ano, nos defrontamos com transformações massivas das forças políticas que movem-se à direita e tomam de assalto as estruturas de poder e distribuição de direitos, destituindo-as de suas características democráticas e inclusivas. Nesse contexto de transformação e reordenamento da estrutura política e social, especialmente naquilo que diz respeito à reestruturação das leis de regulamentação do Ensino Médio, observamos a MP-746, que ameaça a retirar a obrigatoriedade do ensino da Sociologia e da Filosofia nesse nível de ensino, fragmentando seus conteúdos e sua capacidade de construção do conhecimento crítico voltado à produção da cidadania. Por esse motivo, nos parece bem adequado que a capa do nosso número traga o cartum intitulado Reforma do Ensino Médio, produzido para a *Revista Café Com Sociologia* pelo artista paulistano, cientista social e mestrando em Ciências Sociais pela PUC- SP, Toni D'Agostinho.

Ainda considerando o contexto atual esboçado acima, também parece pertinente que esse volume se inicie com um ensaio sociológico intitulado **Utopia, 500 anos: um breve ensaio sobre as origens da Sociologia**. Nele, Rafael Egídio Leal e Silva chama atenção para a pouca relevância que é dada ao aniversário de meio século da obra de Thomas More. Utopia, defende o autor, deveria constar das leituras obrigatórias nas salas de aula de Sociologia posto que a obra revela não somente a criação de uma nova verve de escrita político-filosófica, mas também avança a discussão de conteúdo crítico acerca de mazelas sociais, como a desigualdade social, que permanecem presentes na construção da vida social até os dias atuais.

Deixando o formato ensaístico, nos deparamos com 3 artigos que tem como proposta analisar produções cinematográficas como forma de explorar e compreender as nuances da vida social. Em O filme **“Borboletas Negras”**: uma análise a partir da teoria sociológica **durkheimiana**, José Eduardo Gomes dedica-se ao exame da relação entre moralidade,

subjetividade e normatividade nas relações humanas ao empregar autores como Émile Durkheim e Norbert Elias na análise da trajetória de vida da poetisa sul-africana Ingrid Jonker, forte opositora do regime de Apartheid sul-africano, que tem sua vida apresentada nessa película de 2011.

Em **Ratatouille: como funciona uma cozinha**, de Kamila Guimaraes Schneider e Natan Schmitz Kremer, passamos a uma análise do lugar do trabalho feminino no espaço da construção e da experiência na cozinha de um grande restaurante francês retratado na animação de 2007. Através da análise das falas e interações entre personagens do longa de animação, em constante diálogo com teorias de gênero e teorias feministas, os autores buscam compreender o lugar do trabalho feminino, as transformações e alocações de gênero a determinados espaços, como a cozinha, e suas referências sócio-históricas.

Fechando a seção de Sociologia e Filme, **Ressignificação da morte: uma reflexão sociológica sobre o filme “A Partida”**, de Árifé Amaral Melo nos convida a analisar a relação entre o processo da morte, sua resignificação e os mecanismos que envolvem as atividades funerárias. Através da análise cuidadosa do filme japonês 'A Partida', vencedor do Oscar de melhor filme estrangeiro de 2009, o autor apresenta uma leitura das distintas abordagens da morte e seus rituais através de uma transposição cultural entre Brasil e Japão e da compreensão dos mecanismos de organização e construção dos significados sociais da morte na atualidade.

Na seção de artigos, contamos com 10 trabalhos que apresentam um panorama variado dos estudos sociais e políticos que vão desde o ensino da Sociologia e Ciência Política no Ensino Médio, às relações entre o pensamento feminista, os movimentos sociais e o contratualismo em Rousseau. Assim, em **Os conhecimentos de Ciência Política no Ensino Médio: considerações acerca dos documentos oficiais**, André Rocha Santos nos apresenta com uma análise crítica da qualidade e especificidade do conteúdo da Ciência Política nas práticas escolares no Ensino Médio, buscando compreender qual seu papel no ensino da Sociologia nas escolas brasileiras hoje. Em **A Sociologia no Ensino Médio: A temática dos Direitos Humanos nos Livros Didáticos do Ensino Médio**, de Anderson dos Anjos Felipe, encontramos uma discussão acerca da presença ou não da temática Direitos Humanos nos livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio, bem como o exame crítico sobre a manutenção da consistência das informações e localização dos conteúdos de DH nesses livros.

Passando de uma preocupação teórica da abordagem de temas específicos no ensino da Sociologia para abordagens práticas e comparativas, temos em **Estágio supervisionado em**

ensino de Sociologia: observação orientada pela psicologia da educação, de Rafael Ademir Oliveira de Andrade e Eliane Basto, o resultado de uma pesquisa de campo que consistiu do acompanhamento do trabalho supervisionado de ensino de Sociologia no ensino secundário no município de Porto Velho em Rondônia. Esse trabalho aborda questões e conceitos ligados à psicologia da educação buscando explorar sua aplicabilidade nas práticas de sala de aula no ensino da Sociologia, contextualizando-as num espaço de condições psicossociais adequadas.

Já em **O ensino de Sociologia realizado em escolas da rede pública estadual na cidade de Teresina: um estudo comparativo**, Wilson Machado Alencar aprofunda ainda mais questões situacionais e formais do ensino da sociologia em três escolas do Ensino Médio em Teresina - PI, no intuito de compreender como se dão as práticas em sala de aula a partir da construção comparativa de um modelo de ensino que considera a formação docente, a metodologia utilizada em aula e a qualidade e disponibilidade de material didático entre outros fatores. O que se tem portanto, com esses dois textos, são retratos da prática docente da Sociologia nas escolas brasileiras que enfatizam os aspectos cotidianos do trabalho sociológico bem como sua capacidade de produção crítica sobre a realidade social.

Com **Gestão Democrática e Conselhos Escolares: Possibilidades de Construção da Participação Coletiva nas Escolas Públicas Fluminenses**, de Fabrício Antonio De Souza, abre-se uma linha de discussão que, embora permaneça no âmbito da educação, ultrapassa as discussões particulares que dizem respeito ao ensino e prática da Sociologia como encontradas nos artigos anteriores, para empreender investigações em torno da instituição de práticas educacionais democráticas e do próprio conceito de democracia como central na produção da educação contemporânea. Nesse primeiro texto, o autor busca examinar o processo de construção dos Conselhos Escolares em duas escolas fluminenses chamando atenção para a importância desse processo na ampliação da compreensão do que se reconhece como gestão democrática da Escola. De maneira mais ampla, em **Educação e Democracia: um percurso contemporâneo**, José Antônio Feitosa Apolinário e Breno Leal Menezes Feitosa debruçam-se sobre os conceitos centrais de educação e democracia a partir de autores contemporâneos, que incluem análises comparativas das obras de autores como Robert Dahl, Noam Chomski e Boaventura de Sousa Santos, na tentativa de compreender a centralidade do processo educacional na construção contemporânea da democracia como ideal de consolidação da vida social.

Em seguida, temos 4 artigos que finalizam a seção e caracterizam-se por abordar temas particulares da experiência sociológica tanto no que diz respeito a diversidade das práticas

humanas, quanto a diversidade de abordagens teóricas pelas quais passeiam. Nildo Viana, nos traz uma reflexão teórica marxista dos movimentos sociais. Em seu artigo intitulado “Movimentos Sociais: unidade e diversidade”, Viana busca apresentar a diferença entre movimentos sociais em geral e movimentos sociais específicos. Em **Vivendo da noite: relatos e experiências de profissionais da música em campina grande – PB**, Tiago Fernandes Alves descreve, a partir de um trabalho de observação participante entre músicos da noite de Campina Grande-PB, a realidade prática da construção do ‘ser músico’, tendo como pano de fundo uma análise crítica da música na Sociologia da arte e a tendência, nesse campo, de considerá-la como instrumento de distinção social na organização das estruturas do mundo da arte contemporânea.

Partindo para outras áreas do labor humano, temos **O trabalho e os impactos nas relações intersubjetivas: reflexões acerca das contribuições de Axel Honneth**, onde Rafaela Semíramis Suiwon busca, tendo como base as preocupações teóricas de Axel Honneth, desenvolver uma reflexão sobre os significados do trabalho na atualidade e seus efeitos sobre as relações intersubjetivas. Essa análise leva em consideração o contexto contemporâneo de crise da regulamentação do trabalho e da flexibilização das relações trabalhistas, buscando recuperar o conceito de trabalho como tema central nas discussões de reorganização e reconfiguração do capitalismo hoje nos termos da sua permanente presença na construção das relações entre sujeitos e o mundo social.

A seção de artigos se encerra com a análise de Letícia Machado Spinelli que apresenta, em **Crítica feminista ao contratualismo: interfaces de gênero na obra de Rousseau**, uma abordagem crítica dos estudos feministas acerca do papel do gênero feminino na obra de Rousseau, enfatizando-se o arcabouço teórico de estudiosas do contratualismo como Carole Pateman e Susan Moller Okin. Utilizando-se dessas leituras como ferramentas críticas sobre a teoria social rousseauiana, a autora enfatiza seus aspectos normativos naquilo que diz respeito ao lugar e papel da mulher na teoria do contrato social de Rousseau e, para além disso, como essa vertente do contratualismo contribuiu de maneira particular para o fortalecimento de uma práxis de gênero ainda recorrente na vida social.

A presente edição conta ainda com 4 resenhas de livros que tratam de autores e publicações relevantes na área da Sociologia e Ciência Política contemporâneas. Em primeiro lugar, temos **Sobre o Político**, resenha do livro de Chantal Mouffe de mesmo título, por Sidnei Ferreira de Vares. Em seguida, encontramos **Imagens do amor romântico no cinema hollywoodiano**, resenha crítica do livro "Uma sociologia do amor romântico no

cinema: Hollywood, anos 1990 e 2000" de Túlio Cunha Rossi, resenhado por Jainara Gomes de Oliveira e Tarsila Chiara Albino da Silva Santana. Em **Interfaces Entre Segredos, Mistérios E Democracia: notas de Norberto Bobbio**, Cristiano das Neves Bodart, apresenta a resenha do livro "Democracia e Segredo", de Norberto Bobbio. Finalizando a seção, temos **A microssociologia da clandestinidade e as possibilidades da política**, por Marcelo Fontenelle e Silva apresentando o livro de H. Ascerald, "Sinais de fumaça na cidade: uma sociologia da clandestinidade na luta contra a ditadura no Brasil".

Fechando nosso número, temos **O Ensino de Sociologia e a Formação do Professor: Uma entrevista com Evelina Antunes Fernandes de Oliveira**, realizada por Cristiano das Neves Bodart, doutor em Sociologia pela USP, Professor Adjunto da UFAL e editor da Revista Café com Sociologia. Dra. Evelina Oliveira é Professora Adjunta IV da do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e trabalha nas áreas de "Desenvolvimento Regional" tendo, desde 2007, realizado estudos na área de ensino da Sociologia. A entrevista foca na importância da aproximação da Sociologia e da Educação como fomentadores da prática docente escolar e no papel específico da Sociologia na formação docente para o Ensino Médio, dentre outros temas.

*Nicole Pontes (Sociologia, UFRPE-UAST)
Membro do Conselho editorial da Revista Café com Sociologia*



UTOPIA, 500 ANOS: um breve ensaio sobre as origens da Sociologia

Rafael Egidio Leal e SILVA¹

Dezembro de 1516. No contexto das grandes navegações, do descobrimento da América e do início da exploração do vasto território que abriu indefinidamente o horizonte do homem europeu, há exatos 500 anos ocorreu o surgimento de uma nova terra, com a pretensão de ter o melhor governo e de ser a terra mais próspera que já se ouvira falar: a Utopia. Assim como a descoberta da América, o surgimento de Utopia também implicou na abertura dos horizontes da humanidade. Esse país de terras prósperas e habitado por um povo maravilhosamente evoluído em termos de ciência, moral e instituições políticas, sem pretensões expansionistas, contudo, estava à espera de quem quisesse aprender a como chegar ao seu nível de civilização. Devido a sua localização inóspita e misteriosa, poucos aventureiros chegaram a conhecer seu povo e sua cultura, e apenas um (que se sabe até hoje) conseguiu relatar claramente suas experiências utopianas. Após a descoberta de Utopia, a humanidade abriu seus horizontes para a possibilidade da criação de mundos diferentes de sua realidade, onde o homem tivesse uma realização plena de si mesmo, ainda que esses mundos tivessem realidade apenas em nossas imaginações.

Assim foi com Utopia. Sua localização, suas instituições maravilhosas, seu povo extremamente evoluído apenas existiam na mente de seu criador, o inglês Thomas More (1478-1535). Publicado no final de 1516 em Lovaina na Bélgica, e escrito entre os anos de 1510 a 1515, a descrição da Utopia está no livro “De Optimo Reipublicae Statu deque Nova Insula Utopia ou Sobre a melhor constituição de uma república e a nova ilha de Utopia” (1993), cujo subtítulo anuncia: “Um livrinho de Ouro, Divertido e não menos Edificante, De Autoria do Ilustríssimo e

¹ Graduado em Direito e Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Professor de Sociologia do Instituto Federal do Paraná – Campus Umuarama.

Sumamente Eloquentemente THOMAS MORE Cidadão e Xerife da Famosa Cidade de Londres”. Com esta publicação, More não apenas marcou seu nome na filosofia política, mas também inaugurou um gênero filosófico-literário, onde o autor apresenta uma sociedade pretensamente ideal (ou não, como no caso das distopias) como se existisse na realidade. Um estranho silêncio paira acerca do meio milênio do “descobrimento” de **Utopia**. Nossa atual sociedade, que articula a necessidade de comemorar festivamente determinadas datas e realizações, com a excessiva imaginação de como seriam outros mundos e outras realidades, além de contraditoriamente espriar a crença que, apesar dos pesares, vivemos no melhor dos mundos possíveis, parece não se importar com a edição desse livro e a criação desse gênero tão relevante para a história das ideias políticas.

Importante também lembrarmos que a segunda década do século XVI marcou o pensamento político por conta de outra obra, além da “Utopia” de More: “O príncipe”, de Nicolau Maquiavel (1469-1527), escrito em 1513 e publicado em 1532. É bem sabido que Maquiavel parte da “verdade efetiva das coisas” para dar conselhos de como o Príncipe (o fundador de Estados) deve se comportar a fim de direcionar os conflitos sociais, entre o povo (que não quer ser dominado) e os grandes ou poderosos (aqueles que querem dominar). No principado (no princípio do Estado) tais relações são intensas e até mesmo violentas, e, por esse motivo, o príncipe não pode ser um exemplo de bondade. Ao contrário, se assim for, garante Maquiavel, será trucidado em pouco tempo. Sua atuação deve se pautar entre a astúcia da raposa e a força e violência do leão, ou melhor, no uso estratégico dessas formas de ação e também na dissimulação: o príncipe deve parecer ser bondoso, honesto, caridoso. Maquiavel escreve seu texto calcado em inúmeros exemplos históricos, o que é ainda mais chocante, não somente para a época, mas ainda hoje. Maquiavel fez uso de um conhecido gênero literário medieval para compor sua obra: o “espelho de príncipe”, que tinha por objetivo ensinar a como se forma um governante justo, bondoso e caridoso, tanto na acepção ética quanto cristã.

Interessante notarmos que More também não foi inovador na criação de sua “Utopia”. Versado em grego e latim, leitor de Aristóteles e Platão, seu modelo de sociedade ideal foi inspirado na “República” (1993) platônica, onde, com a finalidade de definir a Justiça (na alma e na cidade), o filósofo ateniense elaborou uma cidade-modelo para os governantes que buscassem a perfeição política e social, iniciando pelo próprio governo: segundo ele, enquanto os reis não fossem filósofos, nem os filósofos forem reis, não haveria possibilidade de um governo racional nem virtuoso (PLATÃO, 1993, 473 d-e). As teses platônicas foram o subsídio para os tais

“espelhos de príncipe” medievais, juntamente com os ideais da cristandade. Isto colocaria More no polo oposto ao de Maquiavel? Maquiavel seria o realista, enquanto More, um idealista? Maquiavel seria um cientista, enquanto More, um ideólogo?

Acreditamos que a ideia que a Utopia é uma descrição de um pretense mundo ideal, porém, completamente descolado da realidade vivida, é um grave equívoco, causado principalmente pela falta de leitura desse clássico. Estruturada em dois Livros, aparentemente desarticulados, a estória narra o encontro de Thomas More e Peter Giles (amigo e colega diplomata de More) com o fictício marinheiro português Rafael Hitlodeu e suas fantásticas narrativas. O Livro I consiste no encontro entre os três, onde Rafael tece duras críticas aos Estados de sua época, por conta da miséria que grande parte da população vivia, em especial a Inglaterra, diante de um Thomas More que, resabiado, tenta estabelecer um debate rebatendo as críticas de Rafael. Ao final do livro, desafiado por More, que instou Rafael a apresentar uma sociedade que fosse efetivamente justa e próspera, o Livro II é a narração da maravilhosa ilha de Utopia, onde todos trabalhavam, não havia propriedade privada, mas os bens eram abundantes, permitindo a todos os cidadãos a felicidade.

O interessante é notarmos que o Livro II foi escrito antes do Livro I. Embora seja uma narração fantasiosa, a ilha de Utopia possui alguns detalhes intrigantes, a começar pelo próprio nome, que, todos sabemos, foi criado pelo próprio More, a partir das palavras gregas *ou* (não) e *topos* (lugar), ou seja, lugar de nenhuma parte. Mas não apenas isso, nessa ilha há a presença do rio Anidros (sem água), do príncipe Ademos (sem povo) e sua capital é Amaurota (cidade sem habitantes). O próprio Rafael Hitlodeu, é composto pelo nome do arcanjo que cura os homens da cegueira com *hytlos* – mentira, disparate - e *daien* – distribuir. Outro detalhe é que a Utopia, seguindo a tradição da marinha portuguesa, localiza-se exatamente no território brasileiro, especificamente em Fernando de Noronha, garante Afonso Arinos de Mello Franco (1984, p. 26). No entanto, é uma ilha, assim como a Inglaterra, e possui 54 cidades, correspondente aos 54 departamentos ingleses.

Entre as especulações sobre a articulação entre os Livros da “Utopia” está justamente a necessidade de More deixar claro que sua obra não se trata de uma imaginação idealizada. O Livro I é um acirrado debate sobre a miséria social, especialmente na Inglaterra. Rafael critica duramente a realidade inglesa, onde os albos do processo urbanizador e manufatureiro e a formação da burguesia naquele país deixavam marcas profundas na sociedade: os campos eram transformados em pastagens para as ovelhas que forneciam lã para os tecidos, e os camponeses

eram expulsos de suas terras e deviam migrar para as cidades. Estas viviam um verdadeiro caos, onde os crimes de mendicância, furtos e roubos eram cada vez mais comuns. De acordo com Rafael, a causa desse caos estaria nos carneiros:

Essas plácidas criaturas que antes exigiam tão pouco alimento, mas que agora, aparentemente, desenvolveram um apetite tão feroz que se transformaram em devoradores de homens. Campos, casas, cidades, tudo lhes desce pelas gargantas. (MORE, 1993, p. 26-27).

Claro que o problema não é o carneiro, mas as relações sociais em torno desses animais. More deixa claro, pela boca de Rafael, que o apoio da Coroa inglesa a este processo de expulsão dos camponeses era a causa dos problemas sociais. Se a economia impulsionava a nova situação social, as leis inglesas incentivavam uma nova realidade, muito cruel para as suas vítimas:

Na verdade, é o alto preço dos alimentos que faz com que tantos proprietários de terras demitam os seus empregados, uma atitude que os transforma, inevitavelmente, em mendigos e ladrões. E, diante dessas duas opções, um homem valente vai sempre preferir o roubo à mendicância (MORE, 1993, p. 29-30).

Não há com que se espantar: esse modo de lidar com os ladrões é tão injusto quanto socialmente indesejável. Enquanto punição, é severa demais e, enquanto meio de intimidação, é ineficaz. O pequeno furto não é crime tão grave que mereça a pena de morte, e não há no mundo nenhum castigo que faça as pessoas pararem de roubar quando é esta a única forma de que dispõem para conseguir alimento (MORE, 1993, p. 22-23).

O texto de More é também uma investigação acerca dos problemas sociais, além de um importante documento de denúncia social. Lembremos aqui que mais de 70.000 pessoas foram condenadas a morte por conta dessa situação, entre ladrões e mendigos ingleses. Mais que a denúncia, More foi além: para ele, a causa de tais males estava na propriedade privada, e daí a construção de uma sociedade absolutamente próspera, calcada no trabalho e na abolição completa da propriedade. Claro que a ilha de Utopia não é perfeita: a liberdade é muito limitada (viagens são proibidas, há rodízio forçado de casas, o trabalho agrícola é forçado de tempos em tempos), além de haver uma espécie de “escravidão fraterna” (TOLEDO & SILVA, 2000). No entanto, tal construção ideal só faz sentido a partir da realidade social inglesa.

Desta forma, queremos deixar claro que a “Utopia” (1993) deveria ser um texto que os sociólogos e professores de sociologia deveriam reservar um tempo para sua leitura. Vale a pena levar esse livro para a sala de aula e comemorar (lembrar coletivamente) o meio milênio dessa obra. Ainda mais por que a tese que a propriedade privada é culpada de todos os males sociais é equivocada, mas é no texto de More que encontraremos uma visão interessante e originária que problematiza as relações econômicas e políticas, em relação à Justiça e Racionalidade.

REFERÊNCIAS

ARNAUT DE TOLEDO, C. & SILVA, R. A concepção de propriedade na *Utopia* de Thomas More. *Acta Scientiarum*, Maringá-PR, v. 22, n. 1, mar. 2000.

MELLO FRANCO, A. O pensamento político na renascença. *Humanidades*, Brasília, v.2, n. 6, mar. 1984.

MORE, T. *Utopia*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PLATÃO. *A república*. 7.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

Recebido em: 15 de ago. 2016.

Aceito em: 01 de dez. 2016.



O FILME “BORBOLETAS NEGRAS”: uma análise a partir da teoria sociológica durkheimiana

José Eduardo GOMES¹

Resumo

O presente ensaio propõe uma aproximação entre o filme "Borboletas Negras", que narra a trajetória de Ingrid Jonker, poetisa sul-africana que lutou contra o Apartheid, e conceitos durkheimianos, com foco em sua sociologia da moral. Entre os conceitos abordados estão: ambiguidade do sagrado, sanção difusa, sanção de direito e suicídio. Além disso, mobilizamos Norbert Elias (1994, 1995) para discussão dos conceitos de estrutura e agência, além de aproximações entre as trajetórias de Ingrid e do músico Mozart, aproximações essas inspiradas na obra "Mozart: Sociologia de um gênio", de Elias (1995).

Palavras-chave: Apartheid; Borboletas Negras; Sociologia da moral.

THE FILM “BLACK BUTERFLIES”: an analyses from durkheim sociological theory

Abstract

This essay proposes an approximation of the film "Black Butterflies", which tells the history of Ingrid Jonker, South African poet who fought against Apartheid and Durkheimians concepts, focusing on his sociology of morality. Among the concepts discussed are: ambiguity of the sacred, diffuse sanction, law sanction and suicide. In addition, we mobilize Norbert Elias (1994, 1995) to discuss the concepts of structure and agency, as well as similarities between the trajectories of Ingrid and Mozart musician, these approaches inspired by the book "Mozart: Sociologia de um gênio" (Elias, 1995).

Keywords: Apartheid, Black Buterflies; Sociology of morality.

¹ Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrando em Sociologia na mesma instituição.

O presente ensaio tem como objetivo apresentar possíveis aproximações entre o filme “Borboletas negras” e a sociologia da moral durkheimiana. Para Durkheim, conceitos fundamentais relativos à moral deveriam ser buscados na sociedade, entendida como conjunto das interações e representações sociais elaboradas ao longo da história (WEISS, 2007). Weiss afirma que Durkheim buscou, através de sua sociologia da moral, distinguir a análise sociológica da filosofia da moral, que tinha como correntes predominantes, na França da época de Durkheim, o kantismo e o utilitarismo.

O filme narra a trajetória de Ingrid Jonker, poetisa sul africana que viveu durante a vigência do regime Apartheid, na África do Sul. A personagem tem uma vida repleta de dilemas morais que a atormentam. Seu pai faz parte do governo do Apartheid², o que provoca uma série de conflitos entre ambos, além de Ingrid ter uma filha e criá-la sozinha.

Ingrid contesta veementemente padrões de comportamento considerados, à época, adequados. Ingrid é bastante instável psicologicamente, alternando momentos de alegria e outros de tensão com as pessoas com quem convive. Ela rejeita as tentativas do pai de sua filha, com quem afirma ter se casado apenas para sair de casa, de reaproximação com ela, e direciona sua atenção para Jack Cope, um escritor contrário ao Apartheid que a resgata de um afogamento na praia, no início do filme, e com quem inicia um romance que, entre outros motivos, se mostra conturbado pelo fato de Jack estar passando por um divórcio litigioso e não poder casar-se com Ingrid, que interpreta o fato, já dando indícios de seu difícil temperamento, como falta de amor por parte de Jack. Esse sentimento de não ser amada e reconhecida parece guiar o comportamento de Ingrid também em relação à aceitação, por parte de seu pai, de seus poemas. Ela busca de forma insistente o reconhecimento do pai, mostrando-o poemas que escrevia e sendo reiteradamente frustrada em suas tentativas de sensibilizá-lo em relação ao conteúdo dos poemas e também em convencê-lo de que os brancos não são superiores aos negros. O filme se mostra bastante interessante no sentido de não privilegiar nem as consequências de suas características individuais, nem as características do seu contexto social como

² Apartheid é um termo africâner e significa separação. Foi o nome utilizado para nomear a política de segregação racial que vigorou oficialmente na África do Sul entre 1948 e 1990. Tal regime político separava jurídica e geograficamente as “raças”, sendo os brancos os dominadores de todas as outras. Ao restante da população eram reservados os Bantustanes, espaços geograficamente delimitados para sua circulação. As pessoas não brancas perderam direitos civis, sociais, econômicos e foram sistematicamente perseguidas durante a vigência do Apartheid.

determinantes de suas atitudes e de seu destino, deixando tal decisão para quem assiste ao filme e abrindo possibilidade para uma análise sociológica.

A presente análise privilegia, como sugere o título, Durkheim e sua teoria da moral, mas considerando que o debate sobre agência e estrutura, latente na sociologia desde seu surgimento, pode trazer reflexões interessantes, apontaremos ao final da análise algumas pistas para trabalhos que queiram dialogar com este artigo a partir de tal literatura.

Há diversas cenas do filme, que é baseado na história de vida real de Ingrid, em que a teoria de Durkheim parece adequada para reflexões sociológicas, haja vista o fato de serem cenas que evidenciam o caráter contestador da personagem, não afeita às regras morais da sociedade sul-africana de sua época, regras essas tão importantes para Durkheim, para quem a sociedade seria “sujeito *sui generis* dotado de uma ‘consciência própria’, que é a depositária de todos os bens morais e intelectuais produzidos pelo homem ao longo de sua história” (WEISS, 2007, p.19). Pois é essa entidade, dotada de consciência própria, que Ingrid contraria, questiona e muitas vezes rejeita durante toda sua vida, sendo objetivo do presente texto analisar, através da teoria de Durkheim, as motivações e consequências de tantas desavenças na vida da personagem.

Ingrid parece morar, no início do filme, em uma casa que pertence ao seu pai. A casa é confortável e ela a divide com sua irmã, que tem perfil distinto do de Ingrid: é mais conservadora no sentido de respeitar seu pai e em muitas cenas aparece cuidando da filha de Ingrid, transmitindo a ideia de ser uma pessoa responsável. Ingrid acaba, após ter discutido com a irmã, saindo da casa que dividia com a irmã, num gesto que corrobora sua imagem de pessoa avessa a ordens, à previsibilidade ou algum tipo de estabilidade. O contexto social em que Ingrid toma tal decisão agrava ainda mais sua situação. Sua fonte de renda, que seriam em um período em que o Apartheid não estivesse vigente, seus poemas, é reiteradamente sabotada por seu pai, deixando-a dependente da ajuda financeira de seu círculo de amigos. Além disso, quando Jack precisa visitar seus filhos e resolver seu problema com a ex-esposa, Ingrid, novamente mostrando sua impulsividade, afirma que pediu demissão de seu trabalho (o filme não mostra qual trabalho seria) apenas para poder ir à plataforma de trem despedir-se dele.

Outro problema enfrentado pela personagem é o álcool, que parece servir de refúgio sempre que ela enfrenta dificuldades. Em uma das cenas mais fortes do filme, ela, embriagada e depois de ter discutido sobre segregação racial com o pai, tenta tirar a filha do colo da irmã, que a xinga. Ingrid

acaba caindo no chão, cortando a mão e bebendo ajoelhada em meio aos pedaços da taça quebrada. Em decorrência disso sua irmã diz que ela não poderá mais viver na casa, que por sinal está sem luz por falta de pagamento. A resposta de Ingrid parece resumir seus dilemas pessoais: eu te entendo, nem eu consigo viver comigo mesma.

Tendo em vista os inúmeros conflitos mostrados no filme e que são oriundos, ao menos em parte, da discordância de Ingrid em relação à premissa vigente em seu contexto social de que os brancos eram superiores aos negros, podemos lançar mão das formulações de Durkheim a respeito da duplicidade contraditória inerente ao conceito de moral para leitura de cenas em que a personagem se vê refém de regras morais das quais ela discorda. A contradição coloca-se entre a autonomia do sujeito, de um lado, e a autoridade das instituições sociais e morais, de outro. Obedecer às regras morais vigentes em determinado contexto social, mesmo quando essas sejam desejáveis, gera “uma certa tensão ou certo constrangimento” (DURKHEIM, 2004, p.60). Durkheim questiona esse aspecto da moral, o da disciplina, do dever, haja vista o fato de isso poder significar um freio à atividade humana. Seria bom limitar, frear nossas liberdades?

Para Durkheim sim, pois nenhum homem pode realizar-se plenamente sem ter um horizonte, um limite. A incapacidade de permanecer dentro de certos limites seria para ele um sinal de morbidez. O autor afirma que graças à autoridade de que são revestidas, “as regras morais tem força suficiente para barrar nossos desejos, necessidades e apetites de toda sorte quando eles tendem a se tornar imoderados” (DURKHEIM, 2008, p.55). Ingrid parece transbordar esses “apetites imoderados”.

A obrigação constitui, para Durkheim, um dos aspectos da regra moral. O outro aspecto, não menos importante, está relacionado ao desejo do agente, a certa desiderabilidade. Todo ato moral apresenta essas duas características. Esses aspectos se tornam contraditórios para Durkheim, pois a autoridade que emana da sociedade, enquanto personalidade qualitativamente diferente das personalidades individuais que a compõem, confere caráter obrigatório aos indivíduos. A relação entre os dois elementos, dever e bem, varia de acordo com a época e com cada indivíduo, no que Durkheim chamou de daltonismo individual. Há indivíduos que tendem a querer uma vida mais regrada, previsível, enquanto outros não.

Ingrid encaixa-se nesse último grupo em diversos momentos do filme. Ela não está de acordo com a moral vigente em sua época, especialmente no que concerne à segregação racial, e por esse

motivo torna-se muitas vezes o que Durkheim classificaria como uma desviante consciente, uma das quatro formas de relacionar-se individualmente com as regras, que são: a) aceita e concorda; b) aceita e não concorda; c) não aceita e não concorda (desvio consciente); e d) não aceita e tem comportamento egoísta (anômico).

A seguir trataremos de relacionar as atitudes de Ingrid e das pessoas que convivem com ela com conceitos durkheimianos, quais sejam: ambiguidade do sagrado, sanção difusa, sanção de direito e suicídio.

1 A RELAÇÃO DE INGRID COM O PAI

A relação que Ingrid mantinha com o pai era bastante conturbada. Ele tinha um cargo político e era responsável por autorizar ou proibir a veiculação de obras de arte ou escritos durante o regime Apartheid. Acreditava que os negros tinham menor capacidade intelectual que os brancos, sendo que esses últimos teriam recebido a missão de governar a terra. Evocava o sagrado para legitimar suas ações. A cena em que ele defende ter herdado essa “missão” acontece em uma refeição e a noção de ambiguidade do sagrado, apresentada por Durkheim, representa-a muito bem, pois o pai de Ingrid atribui essa missão ao sagrado, não ousando violá-lo (primeiro aspecto), para logo em seguida agradecer ao mesmo ser sagrado pela refeição (buscando o caráter generoso, amável desse ser; seu segundo aspecto). Nas palavras de Durkheim “o ser sagrado é, em um sentido, o ser proibido, que não se ousa violar; é também o ser bom, amado, procurado” (DURKHEIM, 2008, p. 52).

É possível, a partir de um diálogo do personagem com sua filha Ingrid, fazermos uma aproximação com o conceito de sanção difusa, que se diferencia, segundo Durkheim, da sanção do direito, onde o descumprimento da regra tem uma punição pré-estabelecida: o personagem reclama com a filha por estar sendo motivo de piada entre seus colegas pelo fato de a filha ter se relacionado com diversos homens. A sanção, nesse caso, é fruto do que as pessoas pensam a respeito disso, e mesmo que o fato não prejudique ninguém ele é muitas vezes visto como uma agressão maior do que, por exemplo, alguém que sai dirigindo embriagado e que está oferecendo riscos, não só a ele, mas a diversas pessoas. Trata-se de uma sanção social. Reside nesse tipo de fato, em minha opinião, a importância de uma sociologia da moral que seja relativa ontologicamente, que leve em conta a

experiência e não a razão, que pesquise a tradição e que busque na intersubjetividade os fundamentos para suas explicações.

Sob o ponto de vista de Axel Honneth (2015), professor de Filosofia da Universidade de Frankfurt, poderíamos afirmar, de forma bastante exploratória, que dentre as esferas do reconhecimento por ele distinguíveis (para o autor o florescimento humano e a plena realização pessoal dependem da existência de relações éticas bem estabelecidas), a autoconfiança, gerada pelo elemento amor, no sentido de uma auto realização prática positiva, não existe para Ingrid, dada sua conturbada relação com o pai e a ausência da mãe, que ela perde quando ainda criança; também não existe o autorespeito, baseado no direito e na igualdade jurídica (que ela não possui, pois tem seus escritos sabotados pelo regime do Apartheid); o que a leva a não ter também a auto estima, fruto do trabalho.

1.2 O suicídio

Ingrid comete suicídio. Para Durkheim o indivíduo e a sociedade são seres de diferentes naturezas, mas o indivíduo só realiza-se sob a condição de estar vinculado à sociedade. Assim sendo, podemos indagar se o suicídio de Ingrid não estaria ligado ao fraco vínculo que mantinha com a sociedade africana em que vivia. Não concordava com o regime segregacionista, tinha dificuldade em se relacionar sexualmente com apenas uma pessoa (o que gerava diversos conflitos com a pessoa que melhor se relacionava), reclamou diversas vezes que buscava somente um “lar” seguro, criava sozinha sua filha e não tinha uma casa própria (ações muitas vezes vistas com desconfiança pela sociedade). Enfim, essa relação conturbada que a personagem mantinha com a sociedade em que vivia pode ter contribuído para um ato extremo de quem se sentia descolada da realidade, quando não em conflito com ela.

Durkheim apresenta, em sua obra “O suicídio” (DURKHEIM, 2013), três tipos de suicídio³: suicídio egoísta, revestido por um individualismo extremado por parte de quem o comete. O indivíduo que o comete não está integrado à sociedade ou grupos sociais (família e amigos, por exemplo). Outro tipo é o suicídio altruísta, e ocorre quando a força coercitiva da sociedade está presente de tal forma que leva a pessoa a sacrificar-se por ela através de atos que o levam à morte.

³ Além desses tipos, Durkheim explora de maneira breve o que denominou suicídio fatalista, que ocorreria quando as regras impostas pela sociedade causariam um excesso de coerção sobre o indivíduo, fazendo-o sentir incapaz de reagir diante delas.

Além desses há ainda o suicídio anômico, que acontece quando a sociedade passa por algum tipo de crise social, que enfraquece os laços dos indivíduos com as regras dessa sociedade (desemprego e crises econômicas severas podem aumentar as taxas desse tipo de suicídio).

Ao tentarmos ligar o suicídio da personagem que tinha, como foi demonstrado, fracas ligações com a sociedade em que vivia, podemos arriscar afirmar que se tratou de suicídio do tipo anômico, haja vista as inúmeras situações em que ficou evidente seu descontentamento com as regras morais impostas pelo regime segregacionista. A explicação para não o considerarmos egoísta advém do fato de Ingrid relacionar-se razoavelmente bem com seu grupo de amigos, composto por músicos, poetas, atores e artistas em geral, que tinham em comum a ampla discordância com o Apartheid. Entretanto o uso do conceito de Durkheim para o caso de Ingrid torna-se limitado se considerarmos que em diversos momentos, como já afirmamos acima, a personagem apresenta comportamentos, do ponto de vista individual, que podem ter colaborado para que ela cometesse o suicídio. Em sua última tentativa de mostrar um poema para o pai, quando já tinha tido seu livro publicado, ela vê em seu rosto mais uma expressão de desprezo e ouve que nunca mais quer ser vista por ele. Após essa cena Ingrid tenta o suicídio, cortando os pulsos, numa sequência que sugere que o motivo que a leva a tomar tal atitude está relacionado à rejeição que recebe do pai. Sendo assim, tal motivação escapa à análise durkheimiana, que tem foco nas razões sociais que levam ao suicídio. Nesse sentido a análise será complementada nas duas próximas seções.

1.3 A relação com seu companheiro

A primeira discussão mais calorosa que Ingrid tem com seu companheiro dá-se depois que este reclama por ela ter se insinuado para um dos seus amigos. Ela alega não ter culpa por não conseguir controlar seus desejos e os dois discutem. Cabe aqui a discussão sobre a importância e a força da monogamia na sociedade e de que forma ela afeta os relacionamentos. Além dessa discussão, Ingrid é recriminada por seu pai por ter tido relações com diversos homens, o que, segundo ele, estaria fazendo-o virar motivo de piada entre seus colegas. Nota-se aqui mais uma vez que a moral é, como afirma Durkheim, uma construção social, nesse caso, com traços machistas, visto que provavelmente se Ingrid fosse homem e mantivesse esse mesmo comportamento tornar-se-ia, ao invés de piada, motivo de orgulho para o pai vangloriar-se frente aos colegas. Cabe também aqui citar

Howard Becker (2008), pois para ele a sociedade cria o desvio e ele é dependente (depende de como as pessoas reagem a ele, depende de quem o comete e de quem se sente prejudicado por ele).

Entretanto, para além de problemas relacionados a preconceitos existentes no meio social, a análise do relacionamento expõe também comportamentos individuais de Ingrid que levam a desconfiarmos que ela tenha problemas psicológicos ligados à uma necessidade patológica de demonstração de afeto que exigia. Quando Jack precisou viajar para resolver problemas com sua ex-esposa, Ingrid ficou bastante atordoada e acabou indo dormir com um amigo em comum do casal, em um gesto que pareceu impensado e ocorrido muito mais devido ao ciúme possessivo de Ingrid do que a alguma atração que sentisse pelo homem. Novamente vem à tona motivações ligadas à personalidade de Ingrid, sendo o objetivo da próxima seção abordar essa dimensão.

2. AGÊNCIA, ESTRUTURA E A VIDA DE INGRID

Um dos debates mais latentes na sociologia desde seu surgimento enquanto disciplina, e que pode trazer reflexões sociológicas a partir do filme, é o que abrange os conceitos de estrutura e agência. O fato de não ser possível assumirmos de forma taxativa se o caminho que a personagem constrói e que a leva a um fim trágico é consequência do seu temperamento e dos seus dramas pessoais ou do contexto social em que está mergulhada pode servir de ponto de partida para tais reflexões.

A não menção, no filme, ao processo de socialização primária da personagem, e também o limite de espaço do presente ensaio, inviabilizam a complexificação dos conceitos que serão apresentados abaixo. Sendo assim, o uso de tais conceitos tem como principal objetivo o incentivo a possíveis análises posteriores.

De um lado há cenas do filme em que Ingrid demonstra reações muito particulares e que demonstrariam a importância de sua capacidade de reflexividade, de autonomia. Como exemplo podemos citar a cena em que, mesmo após ter seu livro de poesias publicado e premiado (reconhecimento social de seu sucesso), a personagem busca a aprovação de seu pai, indo lhe mostrar um de seus poemas. O pai de Ingrid rasga-o e ela fica visivelmente abalada. As primeiras cenas em que Ingrid tem delírios mentais aparecem depois desse acontecimento. O fato de Ingrid se colocar

contra o regime e, conseqüentemente, contra seu pai, aproxima-a de autores que sublinham a agência dos atores.

De outro lado temos diversos momentos do filme em que é a sociedade que “afeta” Ingrid. Dentre eles a cena em que ela percebe que não há crianças negras brincando na praça onde sua filha anda de balanço e a que serve de inspiração para seu poema mais famoso, quando uma criança negra é assassinada na sua frente e na frente de seus pais, pela polícia do regime, são as que trazem conseqüências mais negativas para os pensamentos de Ingrid. A personagem chega a ligar para Jack para dizer que está enxergando a criança morta ao olhar para sua filha. Tais acontecimentos evidenciam que a sociedade, ao lado da sua capacidade de reflexividade, afeta o comportamento de Ingrid.

Nesse sentido cabe citarmos dois trabalhos de um importante sociólogo: Norbert Elias. Elias publicou na Alemanha, em 1939, um ensaio que só viria a ser difundido em língua inglesa cerca de 30 anos depois, chamado “A sociedade dos indivíduos” (ELIAS, 1994). Seu objetivo nesse trabalho era romper com a visão dicotômica prevalente na sociologia, na época, entre indivíduo e sociedade. Elias defende que há uma interdependência entre indivíduos, que forma a “sociedade”. Nem o indivíduo deve ser tomado como fonte produtora da sociedade, nem o seu contrário, ou seja, a sociedade como origem da determinação dos indivíduos. O resultado das ações individuais e também de articulações coletivas deriva, para Elias, da interdependência entre ambos.

Nesse mesmo tom o autor escreve um livro em que analisa a trajetória artística de Mozart (ELIAS, 1995), reconhecido principalmente após sua morte como um dos músicos mais importantes da história ocidental. Elias defende nesse trabalho que a separação do indivíduo Mozart enquanto gênio, de um lado, e sua existência social, de outro, é “artificial, enganadora e desnecessária” (ELIAS, 1995, p.53).

Mozart viveu durante o século XVIII na Europa, período e espaço onde a nobreza aristocrática ditava os comportamentos e os músicos, caso de Mozart, dependiam basicamente de trabalhos em cortes, onde sua música deveria ser subordinada aos gostos da mesma. O pai de Mozart pertencia à burguesia, estrato social inferior, mas circulava, dada sua condição de também músico, entre as cortes. Seu objetivo era tornar Mozart um músico de corte, mesmo que subordinado aos gostos da nobreza. Entretanto, Mozart foi um eterno insatisfeito com o tratamento condescendente e humilhante a ele dispensado pela nobreza.

O objetivo do músico era ser tratado de forma igualitária, pois acreditava que seu talento o habilitava a tal tratamento. Esse desejo jamais foi alcançado e, para Elias, esse sentimento de não reconhecimento por parte do seu público, ao lado do arrefecimento do afeto de sua esposa, ligavam-se entre si e foram responsáveis diretos pela incapacidade de reação de Mozart frente à uma doença e sua consequente morte. Sendo assim, só é possível compreender plenamente Mozart enquanto ser humano se considerarmos o contexto de seu tempo. Aqui reside a semelhança com Ingrid, no sentido de que a poesia de Ingrid emerge de sua vivência no Apartheid, ou seja, para compreender sua obra é preciso, como no caso de Mozart, compreender seu contexto social.

Além disso, outro aspecto comum entre os dois está no fato de que ao final do filme temos a sensação de que tanto o regime Apartheid quanto o fracasso pessoal de Ingrid em convencer o pai a apreciar seus poemas levaram Ingrid ao suicídio. Fatores psicológicos e fatores ligados ao seu contexto social, agência e estrutura, estão presentes de forma simultânea. Ambos lutaram contra o que consideravam ser uma injustiça: Ingrid contra o Apartheid e Mozart contra a soberba aristocrática. Mas ao lado disso há fatores psicológicos, individuais, que não podem ser menosprezados. A conclusão é a de que o destino individual de ambos não pode ser analisado sem que seja considerada, de forma paralela, a estrutura social em que estavam inseridos. Nesse sentido a sociologia ganha fôlego analítico buscando considerar de forma combinada ambas as dimensões. Mesmo que Norbert Elias tenha defendido tal posicionamento ainda na década de 1940, tal debate está longe de poder ser considerado como superado.

Enfim, as diversas situações vividas pela personagem evidenciam que uma sociologia da moral tem muito que contribuir no debate sobre os rumos das sociedades. Além disso, é importante que o conceito de moral seja ontologicamente relativo, baseado na experiência e não na razão, e conectado com a realidade social, com as razões intersubjetivas que dão suporte a uma série de questões morais que podem e devem ser objeto de estudos sociológicos.

Um dos poemas de Ingrid, *A criança que foi morta a tiros por soldados em Nyanga*, foi lido por Nelson Mandela em sua cerimônia de posse como presidente da África do Sul, em 1994, nas primeiras eleições após o fim do Apartheid.

FICHA TÉCNICA:

Borboletas Negras (Black Butterflies). Alemanha/ Holanda/ África do Sul. 2011. 100 min.
Dirigido por Paula Van Der Oest.

REFERÊNCIAS:

BECKER, Howard. *Outsiders— Estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

DURKHEIM, Émile. *A ciência social e a ação*. São Paulo: Difel, 1975.

DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.

DURKHEIM, Émile. *O suicídio. Estudo de Sociologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

DURKHEIM, Émile. *Sociologia e filosofia*. São Paulo: Ícone, 2004.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. *Mozart: Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento – A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2015.

WEISS, Raquel. *Émile Durkheim e a Fundamentação Moral da Sociedade*. 2007, 280f. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo.

Recebido em: 06 de jan. 2016.

Aceito em: 11 de nov. 2016.



RATATOUILLE: como funciona uma cozinha

Kamila Guimarães SCHNEIDER¹
Natan Schmitz KREMER²

Resumo

Propomos o estudo sobre as mulheres como profissionais de restaurantes. Para tanto, utilizamos a análise fílmica, entendendo que a imagem, em diversas formas, surge como forma de representação de uma visão de mundo e de representação de comportamentos localizados em tempo/espaço – e que influenciam esses padrões, mesmo que de forma não homogênea (VIEIRA, 2010). Assim, escolhemos para a análise o filme *Ratatouille*, que tem como cenário principal a cozinha de um restaurante em que, rodeada por homens, uma mulher é funcionária. Assim, buscamos observar frases e ações que demarquem a divisão do trabalho em uma ótica de gênero historicamente marcada (SCOTT, 1990; 1994; 1999) e a diferença no reconhecimento do trabalho.

Palavras-chave: Gênero. Trabalho. *Ratatouille*.

INTRODUÇÃO

Nos discursos produzidos pelo senso comum, historicamente a cozinha enquanto espaço doméstico é marcado de forma singular de predominância feminina. É vista como um espaço que marca *o saber feminino*³ e coloca em cheque a capacidade de *ser mulher*, enquanto um espaço que marca declaradamente o papel social atribuído ao gênero. Quando uma mulher cozinha bem ela *já pode casar*. Quando não, entretanto, *não o pode*.

¹ Mestra em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Atualmente residente de sociologia em saúde coletiva com ênfase vigilância em saúde pela Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul (ESP/RS). Contato: kamilaschneider@uol.com.br

² Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em período sanduíche na Universidad de la Republica (UdelaR, Uruguay). Contato: natan_kremer@hotmail.com

³ A utilização do itálico tem por objetivo a ênfase no que é apresentado.

Mas ao sairmos do ambiente doméstico e irmos para a vida gastronômica pública (FLANDRIN; MONTANARI, 1996), este espaço é historicamente marcado como um ambiente criado por e destinado a homens. Logo, a cozinha aparece enquanto um terreno de hegemonia masculina feita por seus pares.

Propomos, então, neste ensaio, uma análise das relações de gênero e trabalho envolvendo mulheres nas cozinhas de restaurantes, a partir de uma interpretação do filme *Ratatouille* – filme produzido em 2007, pelo diretor Brad Bird, em parceria com Walt Disney Pictures, Pixar Animation Studios e Buena Vista Pictures, contendo 111 minutos de duração.

Pensamos na relevância da análise fílmica por concordamos com Vanoye e Goliot-Lété (2012, p. 50-51), quando propõe que:

Um filme é o produto cultural inscrito em um determinado contexto socio-histórico. Embora o cinema usufrua de relativa autonomia como arte (com relação aos outros produtos culturais como a televisão ou a imprensa), os filmes não podem ser isolados dos outros setores de atividade da sociedade que os produz (quer se trate da economia, quer da política, das ciências e das técnicas, quer é claro, das outras artes).

GÊNERO E HISTORICIDADE

A partir das contribuições teóricas de Joan Scott (1990; 1999), percebemos que as noções de gênero são construídas dentro de contextos históricos e em intersecção com outros marcadores sociais das diferenças, como as questões de classe e de raça. Dá-se, ainda, em um processo de reciprocidade entre homens e mulheres, onde a construção de um se dá pelo outro. Apoiados na Escola Culturalista, de Margareth Mead e Ruth Benedict, alunas de Boas, podemos pensar que é o desvio que dá a norma (MEAD, 2000), ou seja, por exemplo, a criação de uma idéia de irracionalidade sobre as mulheres está ligada à distinção atribuída a uma idéia de racionalidade supostamente pertencente aos homens.

Retornando a Scott, em suas palavras gênero é “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 14). Assim, a autora propõe que, ao estudar-se pela ótica de gênero, não nos deparamos apenas com uma nova história das mulheres, mas sim com uma nova concepção de história.

Deste modo, a contribuição que uma análise feminista de gênero, segundo a autora, se dá da seguinte maneira:

Examinar gênero concretamente, contextualmente e de considerá-lo um fenômeno histórico, produzido, reproduzido e transformado em diferentes situações ao longo do tempo. Esta é ao mesmo tempo uma postura familiar e nova de pensar sobre a história. Pois questiona a confiabilidade de termos que foram tomados como auto-evidentes, historicizando-os. A história não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidades foram construídos (SCOTT, 1994, p. 19).

A TRAMA

No enredo do filme, deparamo-nos com a história de um rato chamado Remy, exímio cozinheiro, que tem como inspirador de seus pratos o Chef Auguste Gusteau, proprietário de um restaurante cinco estrelas na capital francesa, para a qual muda-se o ratinho Remy após um desastre na fazenda em que mora.

Lá chegando, encontra Alfredo Linguini, que não possui aptidões gastronômicas. Nota-se por sua cozinha que se encontra abandonada cheia de resquícios de comidas congeladas e enlatadas, com pouquíssimos itens na geladeira, o que o leva a fazer parte de um arenal de comidas rápidas, indicativo do momento em que vive, marcado pela recente perda da figura materna, única pessoa que dedicou-se a sua criação.

Alfredo Linguini começa a trabalhar na limpeza do restaurante de Gusteau, que encontra-se em decadência após a morte do Chef. Linguini assume o posto de cozinheiro após derrubar uma sopa e, com o auxílio de Remy, a refaz de forma espetacular; assim, Remy torna-se o chef operando na cabeça de Linguini: o ratinho controla os movimentos por meio de empulsos corporais gerados pelas puxadas no cabelo do colega.

O restaurante reergue-se com o apoio de Colette, Remy e Alfredo, sendo que o último descobre ser filho de Gusteau e herda o restaurante. Com o novo proprietário, converte-se em prato principal do cardápio o Ratatouille. Contudo, em decorrência de inspeções da vigilância sanitária, o restaurante é fechado, acarretando na criação de um novo restaurante, com nome Bistrot *La Ratatouille*.

Embora seja um novo espaço, sua constituição segue dominada por homens. Os recepcionistas, gerente, dono, *sommelier*⁴, e interno a cozinha, como os cozinheiros e suas múltiplas divisões internas – o Chef, Sous Chef, *Soucier*, Chef de Partie e Demi Chef de Partie, *Commis*, *Plongeur* – e garçons, mediadores do interno e externo, são representados no filme de forma hegemonicamente masculina, o que nos permite apontar para a relação já exposta na qual a comida feita por mulheres é vinculada a comida do lar; e se o objetivo, na época, era *sair para comer*, a comida não poderia ser *caseira*, logo deveria haver um *especialista* que a produzisse.

COLETTE E SUA CENTRALIDADE PERIFÉRICA

É em meio a este ambiente masculino que podemos ver a única funcionária mulher, Colette. Em sua primeira aparição, encontra-se dissolvida em meio a pratos, gritos e chefes de cozinha. Suas vestimentas não diferem dos trajés dos demais cozinheiros, e não usa nada em sua cabeça, o que determina um posto inferior.

Sendo a funcionária que primeiro chega ao restaurante, para preparar seu *mise em place*⁵ e organizá-lo, mostra como não trabalha apenas em seu horário, precisando compensar sua posição e tendo que demonstrar mais trabalho do que seus colegas de emprego.

Seus movimentos, ao realizar as atividades de corte e preparo, são ágeis e precisos – movimentos estes que se assemelham muito mais a uma atividade de agilidade como marcenaria ou metalúrgica, do que de arte e trabalhos manuais como tecelagem ou cerâmica. Por ela ser a personagem que mais aparece preparando pratos quentes e mexendo com o fogão, remetemo-nos ao proposto por Lévi-Strauss (1979) em seus estudos sobre o assado, buscando assim a questão da produção feminina do alimento, apesar de seus movimentos e ações serem mais próximas a uma atividade historicamente marcada como masculina. Diante disto podemos analisar que apesar da personagem estar em um ambiente ‘masculinizado’, as ações de trabalho que lhe são atribuídas ainda estão pautadas em uma determinação social do gênero feminino. Colette acaba sendo uma

⁴Sommelier= especialista em bebidas; Chef = Cria os pratos, administra e organiza da cozinha; Sous Chef = O responsável da cozinha quando o chef não está presente; *Soucier* = Encarrega-se de fazer e testar molho; Chef de Partie e Demi Chef de Partie = Fazer o trabalho de uma parte do Menu; *Commis* = auxiliar de cozinha e *Plongeur* = atividades básicas, como lavar pratos.

⁵ Termo usado para designar a organização da mesa de preparos, é nesta organização que se pica os ingredientes, deixa as facas e utensílios organizados para uso.

personagem que, por meio de sua profissão e sua prática técnica, ao mesmo tempo em que desconstrói as representações machistas e determinantes de gênero, reforça as mesmas.

No ambiente externo ao restaurante, Colette se mostra uma mulher de aventura, possuindo uma moto esportiva que corresponde a ideia de velocidade⁶ por aventurar-se em uma moto. Seu modo de falar torna-se agressivo e imponente, sem criar muitas brechas para estipular um diálogo. Isto se mostra como elemento de interação e de se fazer entender já que está em um espaço tido como masculino e quer deixar claro sua posição. Para tanto, dirige-se a eles de modo a ser compreendida usando os termos e formas linguísticas próprias dos homens que trabalham na cozinha. A afirmação supracitada pode ser vista na seguinte ordem dada por Colette a Linguini ao ensiná-lo a realizar técnicas corporais específicas da cozinha:

Até parece que vomitou nas suas mangas. Mantenha as mãos e braços perto do corpo. Assim. Viu? Sempre solte a sua posição. Movimentos rápidos. Objetos afiados, metal quente, braços recolhidos. Vai minimizar cortes e queimadura e manterá suas mangas limpas. A marca de um bom chef é o avental sujo e as mangas limpas (Colette se dirigindo a Linguini em 44:56 minutos).

Sua interação com os demais personagens começa pelo funcionamento da cozinha, onde em um primeiro momento e à primeira vista, cada qual está realizando sua função como máquinas interagindo mecanicamente com os demais, relação observada por Carmen Rial (1995) em sua etnografia ao trabalhar em um fast-food francês. Sua interação mais direta com um personagem se dá no momento que prova a sopa que Linguini faz, com o apoio de Remy em sua cabeça. Neste momento, conversa com o Chef, pedindo para que não demita o colega. Seu posicionamento de enfrentamento é impressionante, embora acabe por ser a responsável em supervisionar Linguini, que foi encarregado de realizar novamente a sopa. Ao descobrir tal situação, um diálogo explicita sua postura de uma mulher em seu contexto, mediante a um cargo que é controlado por homens, tendo como reação ao trabalho designado e a dependência que criou com o independente Linguini.

[Linguini] - Bem. Ouça só quero que saiba o quanto estou honrado de estar estudando com...

[Colette] - Não. Ouça você. [Fala colocando uma faca na manga do uniforme dele]. Só quero que saiba com quem está lidando. [Apontando uma faca para o rosto de Linguini enquanto o mesmo se vê preso pela manga em decorrência da outra faca] Quantas mulheres você vê aqui?

[Linguini] - Bem eu...

[Colette] - Apenas eu. Sabe por quê? [Colocando a segunda faca em outra parte da manga, mostra destreza]

⁶ Como evidencia esta campanha do governo federal equatoriano: <http://www.youtube.com/watch?v=NTxUWQ2IE6s> (visualizado em 30 de outubro de 2014)

[Linguini] - Bem eu...

[Colette] - Porque a gastronomia tem uma hierarquia antiquada apoiada em regras feitas por velhos e estúpidos. Regras elaboradas para impossibilitar que mulheres entrem nesse mundo. [Colette se vira para apontar este tal mundo e Linguini tenta se soltar, ao notar que Colette novamente retoma o olhar para ele para imediatamente e faz cara de atenção e de sensível ao que escuta]. Ainda assim, estou aqui. Como isso aconteceu?

[Linguini] - [Dando uma risadinha] Porque, bem, porque você...

[Colette] - [Pondo uma terceira faca e ainda mais irritada] Porque sou a cozinheira mais durona daqui. Me esforcei muito para chegar até aqui e não vou arriscar tudo por um lixeiro que deu sorte. Entendeu? [Se dirigindo com o rosto irritado bem próximo a ele, fazendo com que concordasse de força coercitiva. Colette tira as 3 facas da manga de Linguini fazendo-o cair no chão, saindo rumo aos seus afazeres] (Dialogo travado entre 40:52 até 41:33 minutos de filme)

Após esta conversa, nota-se o fato de sua irritação por tomar para si agora outro cargo dentro da cozinha, adquirindo também a função de tutora. No momento que está ensinando a ele sobre como portar-se, ainda fazendo do ensinamento algo coercitivo e impositivo em que o sujeito que está recebendo os comandos está preso a um poder superior dominador, como as demais instituições totais que Goffman (1974) já havia notado. Ainda mantendo esta postura ao notar que Linguini está preparando as coisas de forma desorganizada, pronuncia a seguinte frase:

Acha que cozinhar é bonitinho, como a mamãe na cozinha. Mamãe nunca teve que enfrentar os pedidos chegando ao mesmo tempo, com pratos diferentes e complicados e tempos diferente de cozimento variados, mas que tem que chegar a mesa exatamente na mesma hora, quentes e perfeitos. (pronunciada aos 44:22 minutos do filme).

Fala isso picando os mantimentos em alta velocidade e com extrema precisão, deixando inclusive Remy, que controla os movimentos de Linguini pelos cabelos, com uma expressão de medo e tensão. Ao pronunciar estas palavras, Colette acaba por definir o papel da mulher em um contexto familiar como o sujeito encarregado dos afazeres domésticos e, mais especificamente, da cozinha, propagando o pensamento de que, no âmbito doméstico, a cozinha é um espaço delimitado a mulher, enquanto que, no ambiente público e na cozinha industrial, o terreno é dedicado a agilidade e destreza, em que o tempo e a rapidez se mostram importantes, que não se trata de um espaço de emoções.

No decorrer do processo de ensinamento de Linguini, Colette começa a amenizar sua forma de falar e se relacionar com este, devido ao seu entendimento e atenção as explicações. Na cena seguinte, ajuda-o a descascar ervilhas: agora, passa mais a ensiná-lo de forma a fazê-lo entender e aprender, assumindo um papel de professora na cozinha e não mais uma policial que vigia e pune os atos desatentos, relapsos e indesejados, mesmo que, para Bourdieu e Passeron (1975), siga tendo um papel de extrema coerção, pois demonstra uma posição de quem *sabe*

imposta sobre uma posição de quem *deve aprender*. Sempre acompanhando os seus passos e não o deixando só, Colette, no fim, demonstra o papel atribuído histórico e socialmente as mulheres, o papel de professora.

Agora que Linguini aprendeu os passos e técnicas, Colette ajuda-o a preparar moela de vitela. Contudo Remy, dando a impressão que é Linguini, prepara um prato novo, mesmo contra a vontade de Colette, que se vê posta em segundo plano, já que era para os dois prepararem juntos a receita já escolhida. A cada minuto, mostra-se como Colette segue as regras do jogo de uma cozinha viciada em poder de homens, na hegemonia de suas masculinidades (GROSSI, 2004).

Após ter adaptado a receita original, Linguini acaba ganhando o paladar dos clientes, o que faz com que seus feitos chamem a atenção do proprietário do bistrô. Assim, a reação de Colette ganha maior pessoalidade, pondo suas emoções a mostra, falando que o via diferente dos demais. Entretanto, sente-se traída e usada para um fim que era subir na hierarquia gastronômica por meio de seus conhecimentos. Por conta de sua reação, Linguini resolve explicar a Colette sobre Remy, mas o ratinho Remy não permite, fazendo com que Linguini beije-a. Colette deixa cair o spray de pimenta que carrega na bolsa, que expressa simbolicamente a fragilidade construída sobre a feminilidade, por trás da forte mulher que tem habilidades na cozinha.

Após o beijo, Colette começa a deixar de ser uma igual, tanto profissionalmente (que aliás já não era, pelo fato de ter sido sua mentora, mas, inversamente, pelo fato de ser mulher) quanto pessoalmente, passando a ser vista de forma mais sexy, aparecendo imagens dela com padrões e comportamentos tidos como *mais femininos*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar contextualizar nas questões de gênero e no campo da gastronomia, pode-se dizer que mesmo dentro de um padrão pré-determinado por um poder hegemônico e controlador, certos elementos de feminilidade e distinção começam a surgir no correr do desenvolvimento do filme. No primeiro momento ela se mostra extremamente entrelaçada a um poder dominador e ela se adapta dentro dele, contudo no fim acaba aparecendo detalhes que a posicionam como agente dentro de um processo de construção e poder, aceitando algumas situações e resistindo a outras.

No caso das mulheres cozinheiras, Papaveiro (2008) nos induz a acreditar que este foi um dos primeiros locais em que mulheres inseriram-se como profissionais, o que se dá por ser considerado um posto onde mulheres possuiriam a técnica e a práticas oriundas do espaço doméstico, em especial por sua relação com o açúcar. Entretanto, como já aponta Levi-Strauss (1979), há uma distinção entre o cru *masculino* e o cozido *feminino*, ou conforme aponta Collaço (2008), as mulheres ocupam cargos em restaurantes *mais caseiros* ou com buffet por quilo e em cantinas de escola, o que nos remete a ideia de uma refeição com pratos cotidianos, ou ao bordão *tempero de mãe*. Quando a especialização e a complexidade se instauram, as performances que criam a cozinha mudam e a cena é tomada por uma mudança de protagonistas, agora homens.

Colette torna-se uma representação dessa luta de poderes, de gênero, no espaço profissional, sendo uma personagem que se marca em um terreno tido como masculino, interagindo com ele e ao mesmo tempo marcando e reapropriando elementos que antes não teriam a condição de serem, por ela, vivenciados.

FICHA TÉCNICA

Ratatouille. Estados Unidos, 2007, 111min. Dirigido por Brad Bird, Jan Pinkava.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

COLLAÇO, Janine Helfst Leicht. Cozinha doméstica e cozinha profissional: do discurso às práticas. IN: *Caderno Espaço Feminino*. v.19, n.1, pp. 143-171, jan/jul. 2008.

FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo. *Histoire de l'alimentation*. Paris, Fayard, 1996.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1994.

GALVÃO, Walnice Nogueira. *A Donzela-Guerreira: um estudo de gênero*. São Paulo: Editora Senac, 1997.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1974.

GROSSI, Miriam Pillar. Masculinidades: uma revisão teórica. *Antropologia em Primeira Mão*, PPGAS, UFSC. Florianópolis, p. 4-37, 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. "O triângulo culinário". IN: SIMONIS, Y. *Introdução ao estruturalismo: Claude Lévi-Strauss ou "a paixão do incesto"*. Lisboa: Moraes, 1979.

MEAD, Margareth. *Sexo e Temperamento*. São Paulo: Perspectiva, 4ª Ed, 2000.

PAPAVERO, Claude. Mulheres, açúcar e comidas no Brasil seiscentista. *Caderno Espaço Feminino*. v.19, n.1, pp.59-88, jan/jul. 2008.

PROST, Antoine. Fronteiras e espaços do privado. PROST, Antoine; VINCENT, Gérard. (org.). *História da vida privada, 5: Da Primeira Guerra a nossos dias*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 13-154, 2009.

RIAL, Carmen. Os fast-foods: uma homogeneidade contestável na globalização cultural. *Antropologia em Primeira Mão*, PPGAS/UFSC, pp. 1-37, 1995.

SCOTT, Joan Wallach. Preface a gender and politics of history. *Cadernos Pagu*, nº. 3, Campinas/SP, pp. 11-27, 1994.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 16, nº 2, pp. 71-99, 1990.

SCOTT, Joan Wallach. Experiência. In SILVA, Alcione Leite; LAGO, Mara Coelho de Silva; RAMOS, Tânia Regina Oliveira. *Falas de Gênero: Teorias, análises, leituras*. Florianópolis: Editora Mulheres, pp. 21-55, 1999.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre análise filmica*. 7ª Ed. Campinas – SP: Papyrus, 2012.

VIEIRA, Alexandre Sardá. *Sessão das Moças: História, Cinema, Educação (Florianópolis: 1943-1962)*. Tese: Programa de Pós-Graduação em História, UFSC, 2010.

Recebido em: 03 de abr. 2016.

Aceito em: 29 de nov. 2016.



RESSIGNIFICAÇÃO DA MORTE: uma reflexão sociológica sobre o filme “A Partida”

Árife Amaral MELO¹

Resumo

Este artigo pretende analisar a relação entre o processo de ressignificação da morte e os mecanismos envolvendo as atividades funerárias, nas quais se percebem hoje muito mais o seu caráter utilitário do que sacral, tendo como escopo a mercantilização desses serviços e a valorização dos aspectos técnicos realizados por terceiros. Para isso, será utilizado como parâmetro o filme japonês *A Partida*, vencedor do Oscar de melhor filme estrangeiro de 2009, que conta a trajetória do personagem Daigo, um *nokanshi*, uma atividade profissional muito semelhante à tanatopraxia no Brasil.

Palavras-chave: Morte. Tanatopraxia, Ressignificação.

RE-SIGNIFICATION OF DEATH: a sociological reflection about the movie “Departures”

Abstract

This article would like to examine the relationship between re-signification process of death and mechanisms involving the funeral activities that nowadays they realize more in an utilitarian way than in a sacral way, with scope of commodification of these services and the enhancement of technical performed by third parties. However, it will be used as a parameter the Japanese film, *Departures*, Best Foreign Film Oscar winner of 2009 that tell us the story of the character Daigo, a *nokanshi*, that is a professional activity very similar to the tanatopraxy in Brazil.

Keywords: Death. Thanatopraxy. Re-signification.

¹ Mestre em Ciências sociais. Professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR) Campus Jacarezinho. Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus de Marília. Membro do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica: racionalidade comunicativa e reconhecimento social (CNPQ) e do Grupo de Estudos de Cultura, Linguagens e suas Tecnologias – GECLIT (CNPQ). E-mail: arifeam@gmail.com

INTRODUÇÃO

A morte e o cadáver são elementos da vida cotidiana. Por essa razão, é importante examinar de que maneira a finitude da vida causa impacto na sociedade dos vivos, bem como suas repercussões. Nesse sentido, devem-se considerar alguns exemplos no que se refere a esse evento (a morte), bem como compreender que existe sobre ele um processo de ressignificação em curso. Tal processo atinge práticas que demonstram uma possível mercantilização, evidenciando algumas perspectivas sociológicas, principalmente no que se refere aos mecanismos racionais e afetivos que influenciam não somente os aspectos religiosos mas também socioeconômicos relativos à morte e ao corpo.

Compreendendo *a priori* que os agentes sociais na trajetória de suas vidas transmitem uma herança social, essa mesma herança, via de regra, impõe aos seus sucessores uma *perpetuação*, mesmo que ela se desenvolva com novas características, nesse caso ressignificada material e/ou abstratamente. A vida social, dotada de sentido, se faz não somente quando o indivíduo em sociedade expressa seus valores, mas, sobretudo quando outros o realizam. O mesmo pode-se dizer com relação à morte: a mentalidade e a conduta podem ser analisadas não só após o momento derradeiro ou ao tratamento dado ao morto, mas principalmente na mensagem deixada pelos vivos, conforme se nota nas formas de expressão funerária, como no caso aqui analisado, as atividades profissionais em torno da morte e do cadáver.

Para delimitar o campo dessa reflexão, é importante elencar sociologicamente os aspectos que envolvem as ações em torno do que se fazer com os corpos, que implicam destinos a serem dados ao cadáver (sepultar, cremar, embalsamar, etc.) compondo elementos iminentes no processo de socialização. Considerando essas atividades como maneiras *macabras* de sociabilidade, entende-se que o rito funerário possui uma carga simbólica importante para que o vivo possa suportar a perda: homenagear aqueles que se foram para eternizá-los, desenvolvendo uma memória afetiva que projete aos vivos as virtudes ou grandezas dos que se foram, demonstrando uma motivação de caráter valorativo sobre a história de si e daqueles que possuem algum grau de proximidade com seus mortos.

O ato de lamentação e saudade está intimamente vinculado às nuances de lidar com o cadáver e lhe prestar homenagem, mas de certa forma, implica a prática de um ritual reflexivo que remete ao momento histórico e social dos grupos envolvidos, deixando como legado uma preponderância de visão de mundo que pode ficar cristalizada em um túmulo, mausoléu, urna

cinerária² ou obra picto-crematória³. Isso ocorre porque a forma como esses elementos são dispostos e dotados de algum simbolismo é dinâmica, e a influência de uma sociedade que expressa seus valores é refletida na maneira como os vivos tratam seus mortos, ou seja, o cadáver é desintegrado e não mais visível, mas seus valores em vida, bem como os de seus familiares e/ou do grupo ao qual pertenceu poderão ser eternizados pelo tipo de atividade empregada na construção de seu memorial mortuário.

Considerando que as formas de preservação da memória dos mortos é um elemento marcante de expressão cultural, existe então uma perspectiva de reconhecimento social projetado ao futuro, numa dimensão íntima, mas que visa notoriedade e admiração de outros (os vivos). Dado esse cenário, cria-se uma situação na qual os mortos permanecem vivos na memória, porém num espaço determinado e significado pelos viventes. O aspecto intangível do corpo daquele que se foi permanece, mas deveria *a priori* deixar sinais tangíveis no ato de ser honrado e purificado, bem como conduzido a um local e instalações apropriadas.

Ideologicamente reproduzida pelo senso comum, a morte é vista como o mais “democrático” dos eventos da vida humana, pois comumente acredita-se que ela não faz nenhuma distinção (social, econômica, política, etc.) para tirar os vivos do convívio com os seus pares. Contudo, apesar da eloquência da afirmação, essa ideia se limita somente ao aspecto biológico do fim da vida, pois ao lidar com a morte os vivos deixam, quer seja intencional ou desinteressadamente, evidenciadas as diferenças sociais. Ter acesso a determinados *bens mortuários ou funerários* denota que as mesmas discrepâncias encontradas na vida são também encontradas na morte. Por essa razão, o velório, o enterro ou a cremação, bem como o túmulo, a obra picto-crematória ou a urna cinerária não se configuram tão somente como um cultivo da memória dos antepassados, mas também uma forma de expressão dos que vivem e projetam suas aspirações e concepções de mundo através da composição desses diversos tipos de memoriais.

Apesar de serem elementos sacralizados e imateriais, os aspectos extrarreligiosos, de certa maneira lhe conferem uma razão de ser, já que apesar do sofrimento da perda e a busca pela dignidade dos corpos dos entes que se foram ser uma questão típica de um *ethos* religioso, os fatores materiais também exercem influência sobre as ações fúnebres. Segundo Weber (1974, p. 310), “É claro que o modo de vida determinado religiosamente é, em si, profundamente influenciado

² Recipiente no qual se depositam as cinzas do cadáver após a cremação.

³ A arte picto-crematória é um processo no qual um artista plástico mistura as cinzas do corpo cremado ao material utilizado para sua obra, de acordo com a encomenda feita pelo morto ainda em vida ou pelos seus entes após a cremação.

pelos fatores econômicos e políticos que operam dentro de determinados limites geográficos, políticos, sociais e nacionais”. Dessa forma, esses mecanismos de cultivo à memória não são meros catalisadores religiosos de contemplação e luto, pois ali se localizam expressões de identidade e cultura que denotam a influência das transformações da sociedade, no qual o processo de secularização, racionalização e de apropriação dos mecanismos econômicos ressignificam a morte.

Partindo da apropriação e da reprodução de um sistema vigente em torno da morte e da sua constituição, gera-se uma mudança naquele sentido sacral para uma situação na qual o luto e a memória são cada vez mais passíveis de movimentar uma logística e um mercado. Nesse sentido, o trato dado aos mortos possibilita o surgimento de profissionais especializados na tarefa de proporcionar aos cadáveres os devidos cuidados, tanto no que se refere à sua composição durante o velório quanto ao fim que será dado ao corpo. A saída do necrotério até a inscrição do epitáfio envolve uma gama de indivíduos que fazem da atividade voltada aos mortos uma profissão, e da morte um meio de vida, pois estes profissionais isentam amigos e parentes, antes responsáveis por todo esse trabalho, para se dedicarem exclusivamente à dor da perda e às homenagens devidas aos que partiram. Para que isso ocorra, processos são desenvolvidos a tal ponto que sua influência pode ser percebida tanto nas técnicas empregadas na lide com os mortos, bem como no local onde estes serão depositados, numa significação que permite observar criticamente a constituição dos espaços fúnebres.

“A PARTIDA”: REFLEXÕES SOBRE VIDA E MORTE.

Para exemplificar as questões em torno da ressignificação da morte, pode-se tomar como reflexão a obra cinematográfica *Okuribito*, intitulado como “A partida” no Brasil, que foi premiado com o Oscar de melhor filme estrangeiro em 2009. O filme conta a trajetória do personagem Daigo, que de músico violoncelista passa a exercer a atividade de *nokanshi*, que na sociedade ocidental seria o equivalente à atividade profissional do tanatopraxista⁴.

O personagem, desempregado por ter sua orquestra dissolvida, decide voltar com sua esposa para o interior do Japão para morar na casa que recebeu de herança de sua mãe já falecida. Procurando por emprego em classificados de jornais, encontra um anúncio de uma agência cujo lema seria “ajudamos a partir”. Daigo vai em busca do emprego e se depara com uma agência

⁴ O tanatopraxista é o profissional especializado em oferecer serviços que “embelezam” o cadáver, no intuito de torná-lo apresentável para o funeral.

funerária, que presta os serviços de *nokanshi*. A princípio, se vê relutante em aceitar o emprego, devido aos preconceitos em torno daqueles que lidam com cadáveres. No entanto, como incentivo para trabalhar imediatamente, já recebe uma boa quantidade de dinheiro só por aceitar o trabalho. No início, sofre muito com os aspectos práticos da profissão, mas aos poucos se habitua e começa a perceber na atividade que o trato com a morte é necessário e torná-lo digno é uma forma de suavizar o impacto traumatizante que a morte exerce sobre os vivos. Em suma: existe um processo de ressignificação da morte não somente para os que se despedem, mas também para quem exerce a profissão de *nokanshi*.

É importante ressaltar nesse ponto que as atividades de *nokanshi* e de tanatopraxista são semelhantes em caráter geral, mas possuem algumas diferenças fundamentais do ponto de vista sociológico: o *nokanshi* prepara o corpo assim como um tanatopraxista, porém existe um aspecto ritual na sua execução extremamente relevante: o processo de tratamento e embelezamento do cadáver é feito às vistas da família, como sinal de trazer aos entes do falecido uma dignidade no trato com a morte e no processo de luto. Não é o caso da atividade de tanatopraxista: o processo de tratamento do cadáver é realizado completamente alheio aos olhares dos entes do morto, realizado em ambiente destinado a esse fim e só após todo o trabalho realizado, já no velório, a família tem contato com o cadáver preparado. Enquanto a atividade do personagem envolve aspectos simbólicos que incidem sobre a profissão, o tanatopraxista enfoca seu trabalho nos aspectos técnicos.

A *tecnicidade* em torno da maneira como se lida com o cadáver carrega em seu bojo um processo no qual os aspectos racionais estão presentes e amalgamados com aspectos afetivos da morte, pois o serviço oferecido não se resume à mera atividade profissional daquele que pretende fazer do cadáver algo apresentável; é poupar os familiares e amigos de terem que, no momento da dor, lidar com o cadáver diretamente, delegando assim, essa tarefa a terceiros, consolidando um aspecto da mercantilização da morte.

Mercantilizada, essa atividade inevitavelmente se desenvolve nesse processo pelas diversas maneiras de demonstração de *status* e diferenciação social de viés simbólico, haja vista que esse tipo de serviço não é (ainda) popularizado, ficando restrito a quem possa arcar financeiramente com essas despesas - quer sejam previamente estabelecidas pelo morto ainda em vida, ou pelos familiares e amigos que se dispuserem a custear tal homenagem, movimentando um mercado específico e ascendente. Isso pode ser observado no filme, pois a atividade de *nokanshi* de Daigo é

muito bem remunerada, tendo em vista o público que atende, capaz de pagar pelos serviços da empresa na qual trabalha.

Também vale salientar que as atividades voltadas para esse fim dão um caráter *personalizado* ao luto, não somente pela tanatopraxia, mas também pelos serviços que rodeiam o velório e seu cotidiano, individualmente preparados e voltados a um público específico. Segundo Araújo (2012), uma morte personalizada e luxuosa tem por princípio algo de ostentação:

Personalizar significa representar a pessoa de alguém. No mercado da morte significa tornar pessoal e dar caráter pessoal ao serviço fúnebre oferecido. A justificativa do setor funerário é que diante de um mercado tão competitivo, houve a necessidade de um novo “conceito de atendimento humanizado”, voltado ao cliente. As funerárias procuram oferecer cerimônias cada vez mais luxuosas, com música, coquetel e tiram da família a responsabilidade organizativa de um cerimonial. Poderíamos chamar de “mercado da morte da classe A”. A ideia é tratar o morto como se vivo ele estivesse. (p. 347).

Demonstrar aos vivos determinada mensagem a partir das práticas relacionadas ao trato com o morto é uma atitude valorativa, simbólica e legitimante. A ordem social estabelecida interfere diretamente na maneira como os vivos tratam os seus mortos e isso ocorre fortemente no âmbito religioso: a relação entre a religião e a legitimação se dá no que se refere à utilização dos preceitos religiosos como forma ampla de delimitar os aspectos sacrais dos não sacrais. Dessa maneira é estruturado o túmulo ou qualquer outro tipo de memorial, no qual o rito fúnebre seria o fator demonstrativo da morte do ponto de vista religioso. Porém, a relação entre o sacro e o profano é mais íntima do que aparenta, pois, concomitante a isso também há a construção de um aparato material que reflete os valores sociais, morais e simbólicos daqueles que ali cultuam sua memória. Um memorial encomendado pelos seus não exhibe somente a superação da morte, mas também, a capacidade de demonstrar sua presença no decorrer dos tempos. Segundo Berger (1985)

[...]A legitimação religiosa pretende relacionar a realidade humanamente definida como a realidade última, universal e sagrada. As construções da atividade humana, intrinsecamente precárias e contraditórias, recebem assim, a aparência de definitiva segurança e permanência (p. 48-49).

Nesse contexto, o trabalho de Daigo está inserido numa sociedade culturalmente distinta da brasileira, mas ainda assim apresenta algumas verossimilhanças. Até a segunda metade do século XX, particularmente no Brasil, a morte ainda se apresentava como um evento intimista, dada a relação de proximidade entre vivos e mortos num espaço muito próximo, haja vista que não raro o velório e o enterro eram realizados em locais hoje considerados impróprios, como o no

interior da própria casa ou o enterro realizado nos fundos da sede de uma fazenda. Vale salientar que a prática da cremação apesar de já existir ainda não era popular nesse período, devido à forte influência católica que destina especial atenção à inumação como destino a ser dado aos mortos. No entanto, a inumação comumente era realizada sem nenhum rigor técnico. No caso brasileiro, Freyre (2005) observa os questionamentos sobre a viabilidade da inumação próxima à casa dos grandes fazendeiros, pois eram

[...] capelas que eram verdadeiras puxadas da habitação patriarcal. Os mortos ficavam na companhia dos vivos: até que os higienistas já no segundo Império, começaram perguntar: “até quando persistirá a triste prerrogativa dos mortos envenenarem a vida dos vivos?” (p. 526).

A tese higienista pode ser considerada um dos pontos iniciais do processo de ressignificação da morte, haja vista que a preocupação não se dá mais referente ao aspecto místico do corpo, mas sim ao físico: corpos mal depositados podem ser prejudiciais à saúde. Nesse ponto, pode-se utilizar o mesmo raciocínio para a atividade profissional da tanatopraxia, já que esses profissionais possuem formação e equipamento apropriado para exercer sua atividade, incluindo, nesse processo, uma outra perspectiva interessante sobre o cadáver que é o da sua objetificação, no qual o cadáver perde seu aspecto de pessoa falecida para o aspecto de objeto a ser trabalhado. Isso ocorre, por exemplo, quando se identifica na sociedade japonesa na qual o personagem Daigo está inserido, e também na sociedade ocidental, o *tabu* que existe sobre trabalhar com cadáveres. O personagem enfrenta momentos de preconceito e exclusão, pois é tratado como um trabalhador “sujo”, tanto no sentido higiênico quanto moral. Mas isso ocorre somente entre aqueles que não passaram pelo crivo da experiência da morte, ao passo que, quando se deparam com o trabalho digno e nobre de Daigo, modificam sua opinião. Nota-se nessa situação que nas sociedades modernas atuais existe um *afastamento* dos vivos em relação aos mortos, pelo menos no que se refere ao seu aspecto mais concreto, ou seja, o tratamento dado aos mortos desde o falecimento até a inumação. Esse contexto traz à tona mais um elemento vinculado a esse processo de ressignificação da morte: o mercado, que se apropria desse afastamento para desenvolver suas atividades lucrativas. Nesse sentido, a negação da morte é o ponto de partida para o desenvolvimento desses serviços, haja vista que o ato interdito de morrer (desconsiderar o ato de morrer ou protelá-lo o máximo possível) leva os enlutados a não desejá-la, entregando a terceiros a dor que tal evento implica, qual seja, tocar, manipular, transportar e dar fim ao corpo, quer seja cremando ou inumando. Segundo Ariés (1975)

De acordo com as análises precedentes, seríamos tentados a admitir que o interdito que hoje afeta a morte é uma característica estrutural da civilização contemporânea. O afastamento da morte do discurso e dos meios familiares de comunicação pertenceria, como a prioridade do bem estar e do consumo, ao modelo das sociedades industriais (p. 163).

Contudo, essa situação entra em cheque no momento final do filme, no qual Daigo realizará todo o procedimento *nokanshi* no cadáver de seu próprio pai, com quem não mantinha relações desde criança. Naquele momento, não era apenas mais um cadáver, mas sim o de alguém que pertenceu à sua história, que exigiu do personagem toda uma carga emocional durante a execução da atividade. Interessante notar a situação conflitante na qual o *nokanshi* utiliza-se de sua técnica racionalmente constituída para dar dignidade ao corpo de alguém que remete a ele algum tipo de sentimento de pertença, ou seja, a “morte interdita” impõe ao personagem a superação desse afastamento, haja vista que os profissionais funerários que se prontificam a cuidar do cadáver são dispensados pelo protagonista, que decide voluntariamente prestar esse último trabalho ao pai, aplicando a si mesmo a condição racional que até então destinava apenas a quem contratasse seus serviços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É visível na sociedade contemporânea que a influência de elementos sociais e econômicos interferem diretamente na composição de um imaginário *a priori*, mas não necessariamente chegam a transformá-lo em outra instância que não seja ligada aos valores desenvolvidos em tempos anteriores. Conclui-se que a morte ainda significa para a sociedade um momento de dor, reflexão e questionamento sobre os aspectos imateriais do que há depois do momento derradeiro. Contudo, apesar de sua essência se manter, aparentemente tudo o que há de acessório em torno da morte foi assimilado pelas transformações da sociedade moderna e ressignificado por ela. Nesse contexto, há um fato novo talvez ainda não explorado suficientemente pelas ciências sociais: a memória coletiva antes cristalizada nas lápides dos túmulos ou nas urnas cinerárias, torna-se cada vez mais diluída pela busca formal e pragmática de se dar destino aos corpos sem vida, repassando essa responsabilidade a estranhos, como o caso do personagem Daigo. Essa lógica da frieza e do afastamento dos vivos em relação aos mortos poderia ser reflexo da reprodução do afastamento social entre a elite e o povo simples, que não é característica oriunda da modernidade, mas apenas sob nova representação. Os túmulos suntuosos, os cemitérios particulares, a personalização da

cremação e a venda dos serviços de tanatopraxia evidenciam essa divisão social, prismada no afastamento dos entes mais próximos, que desejam cada vez mais apartar-se de seus cadáveres.

A racionalidade instrumental típica do capitalismo, como forma de controle da ordem social reforça tal situação, pois enfraquece as expressões mais autênticas da relação do homem com a vida e a morte, valorizando em seu lugar o cálculo e a relação custo/benefício em detrimento do sentimento intimista que é o luto. Nisso, a racionalização do mundo material (Estado e/ou mercado) se move sobre o cotidiano, ofuscando valores antigos em prol do reforço de uma ideologia predominantemente individualista e superficial, fazendo com que os novos modelos e produtos vinculados à morte também o sejam. Daigo traz consigo pelo menos, o caráter afetivo do ritual de tratamento aos mortos diante da família enlutada. No entanto, em termos de sociedade ocidental, o resultado final do trabalho é mais importante que os meios empregados para esse fim.

FICHA TÉCNICA

A partida (Okuribito). Japão, 2008. 131 min. Dirigido por Yojiro Takita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Rogério Bianchi de. A mercantilização da morte na sociedade de consumo. *Revista Habitus*. Goiânia, v. 10, n.2, p. 341-353, jul./dez. 2012.

ARIÉS, Philippe. *História da Morte no Ocidente*. Ed. Teorema, Lisboa 1975.

BERGER, Peter. *O Dossel Sagrado*. São Paulo, Ed. Paulinas, 1985.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo, Ed. Global, 2005.

WEBER, Max. Burocracia. In: *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro, Zahar Editores. 1974.

Recebido em: 06 de jul. 2016.

Aceito em: 14 de nov. 2016.

OS CONHECIMENTOS DE CIÊNCIA POLÍTICA NO ENSINO MÉDIO: considerações acerca dos documentos oficiais

André Rocha SANTOS¹

(...) “os intelectuais brasileiros devem fazer da instauração da democracia o seu grande objetivo histórico. Para realizar esse objetivo, não devemos temer incompreensões, represálias ou o perigo de sermos silenciados. Adotar outra orientação seria o mesmo que aceitar o silêncio e acumpliciar-se com a neutralização da inteligência (Florestan Fernandes).

Resumo

O presente artigo localiza e tece alguns comentários críticos a respeito dos conhecimentos de Ciência Política na disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Para tanto, são analisados os três mais importantes marcos legais de referência da disciplina pós-LDB (1996): os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Educacionais Complementares aos PCN (PCN+) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Por fim, pretende-se destacar a contribuição de cada um dos documentos e os avanços e equívocos em relação à abordagem referente aos conhecimentos de política nos documentos oficiais.

Palavras-chave: Sociologia. Ciência Política. Ensino Médio. Documentos Oficiais.

THE KNOWLEDGE OF POLITICAL SCIENCE NO TEACHING SECONDARY: Considerations about the official documents

Abstract

This article has the purpose to raise critical remarks regarding Political Science through the eyes of Sociology taught in Senior High School. In order to do so, the three most important reference legal frameworks of such subject post-LDB (1996) are analyzed: the National Curricular Parameters (NCPs), the Complementary Educational Guidelines for NCPs (PCN+) and the Curricular Guidelines for High School. Finally, it is intended to highlight the contribution of each document along with the advances and misunderstandings regarding the approach referring to the knowledge of Politics in the official documents.

Keywords: Sociology. Political Science. High School. Official Documents.

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP e Professor de Teoria Política na Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES. E-mail: androchasantos@gmail.com

INTRODUÇÃO

O brasileiro não se interessa por política? Há, entre nós, em número expressivo, o “analfabeto político” de que fala Bertold Brecht? E o jovem nesse contexto? É, realmente, um “alienado”? Esse é um tema controverso. Determinados autores conservadores, além de inúmeros meios de comunicação, intencionalmente batem na tecla do desinteresse do jovem pela política como uma verdade absoluta. Como diz o refrão da música da banda Charlie Brown Jr.: “Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério / o jovem no Brasil nunca é levado a sério”. Será que é isso mesmo? Ou há, de forma proposital, um estímulo à confusão de conceitos e valores incentivada por parte da grande mídia e de certas instituições sociais burguesas?

Nos últimos anos o aumento da curiosidade dos jovens pela política foi visível. Estimulados pela internet, pelas redes sociais, pelas manifestações de junho de 2013, pelo acirramento político das eleições presidenciais de 2014 e pela ocupação de mais de 190 escolas pelos estudantes contra o plano de “reorganização” da rede estadual paulista em 2015², jovens desempenharam papel decisivo em todas essas discussões. Da mesma forma, ainda em 2015 e em 2016, não faltaram motivos para os cidadãos brasileiros se manifestarem e darem a sua opinião política, a saber: nas manifestações contra ou a favor do impedimento da presidente Dilma Rousseff entendida como inábil politicamente, nos protestos contra o presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha acusado de corrupção e lavagem de dinheiro, em oposição ao governo Michel Temer tido como golpista, nas novas ocupações de escolas e universidades em todo o Brasil em oposição à Proposta de Emenda à Constituição 241 (depois 55 no Senado), à Medida Provisória (MP) do Ensino Médio e ao Projeto de Lei (PL) Escola sem Partido³.

Em todos esses episódios estava-se debatendo questões eminentemente políticas tais como a continuidade ou ruptura da nossa *democracia*, o *respeito à soberania popular* e ao voto, a *legitimidade* ou não do presidente da Câmara em conduzir o processo de *impeachment* em comum acordo com o vice-presidente que seria o principal beneficiário (ou seja, se foi golpe ou não) ⁴, a

² Este plano visava o fechamento de mais de 90 unidades escolares e redistribuição de mais de 300 mil alunos por conta da implantação de ciclos únicos em determinadas unidades. A crítica ao plano se deu principalmente pela sua imposição e falta de diálogo com a sociedade, além da repressão policial às ocupações e protestos dos estudantes. A “reorganização” foi suspensa em dezembro de 2015.

³ De acordo com a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), em novembro de 2016, mais de mil escolas e outros espaços estavam ocupados em todo país por estudantes. Segundo a entidade, eram 995 escolas e institutos federais, 73 campi universitários, três núcleos regionais de Educação, além da Câmara Municipal de Guarulhos, o que totalizava 1.072 locais.

⁴ Nos meses subsequentes ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, o Deputado Eduardo Cunha foi afastado pelo STF da presidência da Câmara, teve seu mandato cassado por quebra de decoro e foi preso pela

retirada de direitos sociais com a implantação de uma agenda política de possíveis cortes no orçamento para Educação, Saúde e Previdência, o *autoritarismo* na imposição de uma modificação no Ensino Médio sem discussão com a sociedade, a *censura* à liberdade de expressão e ao pluralismo de pensamento nas escolas.

Durante a Ditadura Militar (1964-1985) já se havia buscado, de várias formas, desestimular o interesse do jovem por questões de cunho político. No currículo escolar disciplinas “subversivas” como Filosofia e Sociologia foram substituídas pelas conservadoras Educação Moral e Cívica (mesma disciplina oferecida no regime fascista italiano) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) sem qualquer componente reflexivo, crítico ou questionador. A MP de mudança do Ensino Médio imposta pelo Ministério da Educação (MEC) no governo Michel Temer novamente retira a obrigatoriedade dessas disciplinas e o PL da Escola sem Partido elimina qualquer pluralismo de ideias, confirmando a tese de Moraes (2003) de que a intermitência dessas disciplinas na grade escolar e a coação ao livre pensamento correspondem, geralmente, aos períodos mais progressistas ou conservadores de nossa história política.

Com a redemocratização esse cenário vinha sendo paulatinamente alterado e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, se tornou a principal referência legal, na medida em que estabeleceu os princípios e finalidade da educação no país. Na sequência vieram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1999, as Orientações Educacionais Complementares aos PCN (PCN+), de 2000, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006, que igualmente se constituíram em importantes marcos legais de referência. Por fim, após mais de trinta anos de luta, a reintrodução das disciplinas de Sociologia e Filosofia na grade curricular nacional no governo Lula na gestão Fernando Haddad no MEC, a partir de 2008, veio dar esperança àqueles que nutriam a utopia de uma sociedade mais politizada e consciente de seus direitos e deveres.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais:

(...) pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário (BRASIL, 1999, p. 318).

Polícia Federal acusado de corrupção. Ambos, Eduardo Cunha e Michel Temer eram do mesmo partido político, o PMDB.

Nesse sentido, cabe a pergunta: qual o papel dos conhecimentos de política na escola brasileira? Como esse conteúdo deve ser abordado no currículo escolar? Em que momento deve ser oferecido? Com quais conceitos, temas ou teorias? Em um momento conturbado como o que vivemos atualmente, em que muito se fala *sobre e de* política, fica evidente como muitas pessoas simplesmente não sabem do que estão falando. Embaraçados pelo incessante disparo de informações vindas principalmente da internet, misturam-se e confundem-se valores caros ao Estado Democrático de Direito em vídeos, artigos, opiniões e declarações muitas vezes antidemocráticas e carregadas de ódio, preconceito e autoritarismo.

Na escola, noções básicas da política como Estado, Cidadania, Democracia, República, Ditadura, Liberalismo, Socialismo, Social-Democracia, Neoliberalismo, Movimentos Sociais, Partidos Políticos e outros são superficialmente abordados. Da mesma forma, conceitos fundamentais como poder, igualdade, liberdade, tolerância, ética, espaço público, ideologia, consenso, conflito, hegemonia e utopia apresentam, no mais das vezes, pouca relevância no conteúdo.

Na década de 1930, em *Raízes do Brasil*, Sérgio Buarque de Holanda afirmou que a “democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido”. Infelizmente, mais de oitenta anos depois o impasse ainda não foi resolvido. Apesar do uso do termo ser tão corriqueiro, poucas pessoas compreendem realmente o que significa *democracia*. É necessário resgatar e colocar no centro da escola brasileira a questão da cidadania e a questão democrática.

OS CONHECIMENTOS DE POLÍTICA NOS PCN: **passo à frente**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “o estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e *Política*” (p. 317).

As competências e habilidades das ciências sociais que devem ser apropriadas pelo aluno foram divididas nos PCN em três campos: *representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural*. A partir dessa perspectiva a contribuição conceitual e metodológica da política reforça os conhecimentos da sociologia no campo *contextualização sociocultural*, sobretudo na competência de:

Construir a identidade social e política de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e, também, entre os diferentes grupos (BRASIL, 1999, p. 325).

Para tanto, as principais questões conceituais e metodológicas referentes aos conhecimentos de *política* sistematizadas nos PCN e que devem ser trabalhadas com o aluno do Ensino Médio estão explicitados no documento da seguinte forma:

Outro objetivo é ampliar a concepção de **política**, entendida como algo também presente no cotidiano, e permitir uma reflexão sobre as **relações de poder**, que estruturam o contexto social brasileiro atual.

Ampliar a noção de política, enquanto um processo de tomada de decisões sobre os problemas sociais que afetam a coletividade, permite ao aluno, por um lado, perceber como o poder se evidencia também nas relações sociais cotidianas e nos vários grupos sociais com os quais ele próprio se depara: a escola, a família, a fábrica etc.. E por outro, dimensionar o erro de assumir uma postura que negue a política enquanto prática socialmente válida, uma vez que no discurso do senso comum ela é vista apenas como mera enganação. Até mesmo porque negar a política seria contrariar a lógica da cidadania, que supõe a participação nos diversos espaços da sociedade. Neste aspecto, as Ciências sociais contribuem para uma reflexão que tenta identificar práticas políticas mais éticas, muito embora o contexto brasileiro seja profundamente marcado por práticas paternalistas, clientelísticas, fisiológicas etc. (p. 323).

Podemos ver pelo trecho citado como nesta primeira parte a ênfase recai em, pelo menos, três principais pontos: a política enquanto relações de poder que se travam no dia a dia como na escola, no trabalho e na família; a política como posicionamento sobre determinado assunto que influencia na vida das pessoas (tomada de decisão); e a política enquanto participação na sociedade, como pressuposto da cidadania. Em seguida temos a política como o estudo do Estado enquanto instituição social que detém e distribui o poder e sua relação com a economia:

O estudo do conceito de **Estado** deve considerar que o homem é um ser histórico e cultural, que está sempre ligado a uma determinada ordem normativa e política. Dentro do campo do Direito, da Política e da própria Economia, o conceito de Estado aparece enquanto uma instância que, ao mesmo tempo, racionaliza a distribuição do poder legítimo dentro de uma nação e desenvolve sistemas econômicos complexos para distribuir bens, muitas vezes de maneira desigual.

Com relação aos **sistemas econômicos**, podem-se desenvolver reflexões que considerem a atualidade de algumas proposições marxistas, como por exemplo, relações sociais e condições objetivas de existência; historicidade das relações sociais objetivas, de acordo com as condições materiais de existência, sendo o modo de produção o limite que condiciona a estrutura social; a divisão social do trabalho, a propriedade privada e a luta de classes como condições objetivas que demarcam os modos-de-produção e as transformações históricas; a função estrutural do Estado, da instância jurídica e ideológica, enquanto formas de reprodução social; e, por fim, questões de método, tais como objetividade e crítica e materialismo histórico (p. 323-324).

De forma bastante progressista vemos nessa passagem a relação do sistema político com o sistema econômico e a recomendação do arcabouço marxista para sua interpretação. Conceitos como condições materiais de existência, modo de produção, divisão social do trabalho, luta de classes, ideologia e materialismo histórico são identificados de forma clara e demarcados. Na sequência, o conteúdo trata das formas históricas do Estado, suas estruturas de funcionamento e temas como a relação público/privado, centralização/descentralização:

Ampliando-se o escopo de análise, o estudo do Estado deverá produzir uma síntese que contemple as diversas teorias sobre sua origem e finalidade. Determinadas formas históricas de Estado, o Absolutista, o Liberal, o Democrático, o Socialista, o Welfare-State (o do Bem-Estar) e o Neoliberal, poderão ser abordadas e comparadas, em suas características, com o Estado Brasileiro atual.

De tal modo, pretende-se discutir alguns pontos do conceito de Estado: **a soberania**, sua **estrutura de funcionamento**, os **sistemas de poder**, as **formas de governo** no mundo atual, as características dos diferentes **regimes políticos**. E, por fim, algumas questões relevantes no contexto social brasileiro, tais como as relações entre o **público** e o **privado** e a dinâmica entre **centralização** e **descentralização**. Em termos históricos, cabe também realizar uma reflexão sobre a relação entre Estado e sociedade, identificando as diversas formas de exercício da **democracia**, a questão da **legalidade** e da **legitimidade** do poder, os **direitos dos cidadãos** e suas diferentes **formas de participação** política. Cabe ressaltar a importância dos **movimentos sociais** no processo de construção da cidadania, em função do seu papel, cada vez expressivo, de interlocução com o **poder público**, desde o movimento operário até os chamados “novos movimentos sociais (ecológico, pacifista, feminista etc.) (BRASIL, 1999, p. 324).

Portanto, conceitos e temas concretos da Ciência Política são claramente sugeridos como conteúdo aos professores num documento que se tornou referência em termos de guia do trabalho docente. Infelizmente, a não institucionalização da disciplina de sociologia por mais alguns anos fez com que tais conteúdos não fossem trabalhados enquanto disciplina escolar em cursos de graduação e pós-graduação, livros didáticos, vídeos da internet e outras ferramentas tecnológicas como já ocorriam com outras disciplinas. Da mesma forma, possibilitou com que não fosse feita a transferência de conhecimento acadêmico para conhecimento escolar.

A POLÍTICA E OS PCN+: mais um passo à frente

As Orientações Educacionais Complementares aos PCN, publicado em 2000, se constituíram num importante documento de apoio com um texto mais especificamente dirigido ao professor e que pretendeu estabelecer um diálogo direto com os demais educadores que atuam na escola de forma complementar aos Parâmetros Curriculares Nacionais no âmbito da

reformulação do Ensino Médio e de suas áreas de conhecimento. A publicação foi significativa por ter sido a primeira em perspectiva nacional a procurar facilitar a organização do trabalho em termos de área de conhecimento explicitando a articulação entre conceitos estruturadores e competências gerais que se desejam promover, além de apresentar um conjunto de sugestões que propõe temas do ensino.

As Orientações Educacionais Complementares aos PCN, ou apenas PCN+, indicaram também, além dos conceitos de trabalho e cultura, a *cidadania* como um dos conceitos estruturadores da disciplina de Sociologia. De acordo com o documento, para elaboração desse conceito em sala de aula deve ser levado em conta mais especificamente alguns paradigmas teóricos e metodológicos da *política* em uma pesquisa que considere referenciais tais como as relações entre indivíduo e sociedade; as instituições sociais; a importância da participação política de indivíduos e grupos; os sistemas de poder e os regimes políticos; as formas do Estado; a democracia; os direitos dos cidadãos; os movimentos sociais, entre outros princípios (BRASIL, 2000).

Ainda conforme o PCN+, na articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da Sociologia o conceito de cidadania deve compreender a participação política do estudante enquanto cidadão que está construindo sua identidade social. Desse modo, foram sugeridos pelo documento quatro eixos temáticos de organização da disciplina: a) Indivíduo e sociedade; b) Cultura e sociedade; c) Trabalho e sociedade; e d) Política e sociedade. As questões políticas foram contempladas essencialmente no primeiro e quarto eixos.

No primeiro eixo – Indivíduo e sociedade – o tema 3 *As instituições sociais e o processo de socialização* contém dois subtemas: 1) Família, escola, Igreja, Justiça e 2) Socialização e outros processos sociais. Já o tema 4 *Mudança social e cidadania* mais dois subtemas: 1) As estruturas políticas e 2) Democracia participativa. Para destacar, os referidos temas e subtemas estão em negrito a seguir:

Eixo Temático: Indivíduo e Sociedade	
Temas	Subtemas
1. As ciências sociais e o cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> • As relações indivíduo-sociedade • Sociedade, comunidades e grupos
2. Sociologia como ciência da sociedade	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento científico <i>versus</i> conhecimento comum • Ciência e educação
3. As instituições sociais e o processo de socialização	<ul style="list-style-type: none"> • Família, escola, Igreja, justiça • Socialização e outros processos sociais
4. Mudança social e cidadania	<ul style="list-style-type: none"> • As estruturas políticas • Democracia participativa

Fonte: Orientações Educacionais Complementares aos PCN (2000).

Nos temas e subtemas 3 e 4 o aluno deve compreender o importante papel das regras e dos procedimentos padronizados na manutenção e na estabilidade das formações sociais, pois as instituições sociais mantêm relações de mútua dependência e representam, também, formas de poder e obstáculos às transformações. Nesse sentido, as instituições orientam o processo de socialização dos indivíduos durante toda a sua vida e constroem as pontes que ligam o indivíduo à sociedade. As questões que devem ser feitas a partir deste tema são relativas às alterações nas estruturas e instituições sociais. “Por que as sociedades se transformam? Qual o papel dos indivíduos, dos grupos e das classes sociais nas mudanças? Quais são as estruturas de poder dentro da sociedade? Como é possível agir para transformar? Por que cidadania e democracia são valores tão importantes?” (BRASIL, 2000, p. 94). A análise comparativa entre sistemas políticos democráticos e autoritários se torna essencial nesse estágio de desenvolvimento do conteúdo.

No quarto eixo – Política e Sociedade – todos os temas e subtemas foram relacionados aos conhecimentos mais específicos da Ciência Política divididos da seguinte forma:

Eixo Temático: Política e Sociedade	
Temas	Subtemas
1. Política e relações de poder	<ul style="list-style-type: none">• As relações de poder no cotidiano• A importância das ações políticas
2. Política e Estado	<ul style="list-style-type: none">• As diferentes formas do Estado• O Estado brasileiro e os regimes políticos
3. Política e movimentos sociais	<ul style="list-style-type: none">• Mudanças sociais, reforma e revolução• Movimentos sociais no Brasil
4. Política e cidadania	<ul style="list-style-type: none">• Legitimidade do poder e democracia• Formas de participação e direitos do cidadão

Fonte: Orientações Educacionais Complementares aos PCN (2000).

Dessa forma, vemos como as atividades pedagógicas devem ser realizadas em torno das relações entre política e sociedade e devem ter como finalidade ampliar a concepção que o aluno tem de política. Ao perceber a política como uma rede de interesses e de acordos estabelecidos pelas pessoas em um processo de tomadas de decisões que gira em torno de valores sociais e de relações de poder, o estudante passa a entender e identificar a presença da política no agir cotidiano de indivíduos, grupos e instituições. Já o estudo do Estado brasileiro e dos regimes políticos que se sucederam no país possibilita a contextualização necessária à apropriação dos conceitos da Ciência Política, assim como escolher e investigar um determinado movimento social pode permitir a realização de inúmeras atividades pedagógicas.

AS OCN E A POLÍTICA: passo atrás

Infelizmente, o último importante documento oficial norteador das disciplinas – as Orientações Curriculares Nacionais –, de 2004, perderam a chance de cumprirem esse objetivo para o caso da sociologia. Ao invés de balizar e iluminar o caminho as OCN-Sociologia trazem mais confusão e distanciamento entre o conteúdo, o professor e o estudante a partir da concepção liberal de neutralidade da educação.

Nesse sentido, corroboramos com a análise de Souza (2013) de crítica à abordagem predominante das OCN-Sociologia que parte dos conceitos de estranhamento e desnaturalização e ao procedimento que reproduz a discussão acadêmica baseada na diversidade teórica de seus autores que “pressupõe o tratamento equivalente às diferentes matrizes da disciplina sem tomada de posição de nenhuma delas” (p. 124).

O debate político propriamente dito em termos de conteúdo é tratado apenas de forma vaga em passagens esparsas:

Outra questão importante sobre essa intermitência da Sociologia no currículo do ensino médio decorre de expectativas e avaliações que se fazem de seus conteúdos em relação à formação dos jovens. Muito se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº 9.394/96, Art. 36, § 1o, III) quando relaciona “conhecimentos de Sociologia” e “exercício da cidadania”. Entende-se que essa relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão.

No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia *stricto sensu*, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples (quando, então, é a Antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa – preparar para a cidadania – ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores (p. 104).

A temática da Ciência Política foi bastante prejudicada com as OCN não explicitando de forma clara e crítica seus principais conteúdos. Em um posicionamento de crítica aos PCN e aos PCN+, as OCN-Sociologia não apresentaram nenhuma contribuição alternativa. Na verdade, nem conceitos claros são incentivados aos professores trabalharem. A única contribuição do documento refere-se à metodologia de trabalho onde são sugeridos ao professor o uso de conceitos, temas e teorias entrelaçadas para melhor compreensão global do assunto e o detalhamento de algumas práticas de ensino que não chegam a ser novidade para qualquer

estudante de licenciatura que tenha minimamente visto um pouco de prática de ensino na graduação.

As OCN fazem uso de dois princípios – o estranhamento e a desnaturalização – enquanto recurso epistemológico que possibilita aos jovens o exame de situações que fazem parte do seu dia a dia, imbuídos de uma postura crítica e atitude investigativa. Segundo o documento “há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política e etc. com argumentos naturalizadores” (p. 106).

Desse modo, a desnaturalização faz com que seja resgatada a historicidade dos fenômenos, ou seja, mostra que nem sempre foram assim, além de indicar que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, isto é, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais. Nesse ponto, no entanto, o documento apresenta um exemplo interessante:

[...] tome-se o caso da naturalização da economia, em especial a ideia de que existiria de fato um “mercado” para além dos homens, ao qual todos deveriam obedecer sob pena de serem malsucedidos. Essa concepção liberal das coisas foi longamente gestada desde Bacon (“A natureza só é vencida quando é obedecida”) até Adam Smith e David Ricardo (“Existe no mercado uma mão invisível que controla os preços, a quantidade e a qualidade dos bens.” “A oferta e a procura constituem leis do mercado.”). As “leis do mercado” não são naturais, mas *instituídas*, e se não são obedecidas, o que se causa é uma ruptura no sistema social e não na natureza.

Essa questão foi tratada por Marx como uma “crítica da economia política”, aliás subtítulo de *O capital*. No entanto, fica claro também que, do mesmo modo que uma economia política capitalista foi *instituída*, e depende de uma aceitação generalizada para seu funcionamento, isto é, de uma ideologia que a sustente e legitime, a ruptura dependeria de uma instituição de outro sistema social e econômico, bem como de um quadro ideológico que o sustentasse e legitimasse, mas sobretudo dependeria de transformações políticas objetivas. O mesmo Marx observa que as transformações na esfera econômica foram solidárias com mudanças sociais, políticas e jurídicas e, certamente, culturais, entre o feudalismo e o capitalismo (p. 106).

Já o estranhamento refere-se ao distanciamento do fenômeno social, colocando-se à distância. É a possibilidade de ultrapassar os limites do senso comum e inquietar-se com questões rotineiras e consagradas pela normalidade. Com relação aos princípios metodológicos é sugerida no documento a utilização de temas, conceitos e teorias, além da pesquisa, que devem servir de caminho para o professor desenvolver o conteúdo programático. No entanto, apesar de trazer à tona questões importantes ligadas à metodologia e às práticas de ensino e recursos didáticos, não traz nenhuma novidade nessa área e perde a oportunidade de trabalhar de forma mais original o currículo, seu conteúdo, suas formas de avaliação, etc.

Outras críticas são feitas por Souza (2013):

[...] as atuais propostas curriculares para a Sociologia, presentes nos documentos oficiais e nos materiais didáticos tem se guiado nos fundamentos epistemológicos da sociologia weberiana. Este referencial fica evidente no tratamento dado aos conceitos de estranhamento e desnaturalização, que partem da noção de separação entre ciência e política (e entre conhecimento científico e conhecimento de senso comum) e no postulado da “neutralidade axiológica” e “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais. Transferida para o plano de organização didática, as propostas curriculares vem priorizando a abordagem da “diversidade teórica” da disciplina, apresentando suas diferentes correntes para justificar uma posição neutra de não tomar posição diante de nenhuma delas, ao menos de modo explícito (p. 133).

Ademais, as Orientações Curriculares Nacionais-Sociologia ao não se debruçarem de forma clara e consistente sobre questões da Ciência Política propriamente dita – imprescindíveis ao conteúdo – perde a oportunidade de aproximar a política, a democracia e a cidadania do aluno e fazer avançar a atuação da escola na preparação do estudante para o mundo adulto, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Ao invés de trabalhar melhor com conteúdos essenciais da política trazidos pelos PCN e PCN+ como a importância fundamental de um posicionamento político, o Estado, o poder, o Liberalismo, o Socialismo, a relação entre o público e o privado e outros, o documento oficial não toma partido e não se posiciona frente a esse tipo de questão. Apenas um ponto de reflexão que nos parece fundamental: os conceitos de cidadania e de democracia que não são sequer mencionados de forma clara. Mais que isso, o tema da *democracia participativa* presente nos PCN+ que consideramos como o principal debate para o futuro das próximas gerações e que não suscitou maiores discussões posteriores⁵.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: vários passos atrás?

A partir de nossos estudos e, principalmente, por nossa prática docente junto à Universidade e ao Ensino Médio na rede pública, é possível identificar como as questões de Ciência Política necessitam ser debatidas, trabalhadas e implantadas com mais qualidade no cotidiano com nossos alunos. Nesse contexto, qual o papel dos conhecimentos de Ciência Política que se pretendem necessários ao final do Ensino Médio? Vimos neste trabalho como esses

⁵ Para uma primeira aproximação com a temática sobre Democracia Participativa, consultar o excelente texto introdutório “Para ampliar o cânone democrático” de Boaventura de Souza Santos e Leonardo Avritzer da obra *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa* (Civilização Brasileira, 2002).

conhecimentos estão contemplados como parte fundamental do ensino da disciplina de Sociologia nos PNC e nos PCN+ e menos nas OCN. No entanto, como estão sendo trabalhados? Quais materiais, livros, filmes, *sites* são disponibilizados aos docentes e aos alunos? Que condições estão sendo dadas? Condições inclusive salariais. Como está sendo esse debate? Na verdade, a pergunta talvez seja: está havendo esse debate? As sociedades brasileiras de Sociologia (SBS), de Antropologia (SBA) e de Ciência Política (SBCP), além da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) estão discutindo os conhecimentos de Ciências Sociais na educação básica?

Desde 2015 estava em curso pelo MEC na gestão do professor Renato Janine Ribeiro o debate referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com conteúdos, competências e habilidades básicas que deveriam ser de conhecimento do aluno ao final do Ensino Médio. Teria sido uma ótima oportunidade para inúmeros questionamentos sobre qual o papel da política na escola brasileira, tais como: em que momento deveria ser oferecido? De que forma deveria ser abordado? Com quais conteúdos, conceitos e teorias?

No entanto, todo o processo político de afastamento e posterior impedimento da presidente reeleita em 2014 desviou o foco das atenções numa polarização entre grupos políticos, econômicos e ideológicos (mídia) que empobreceram o rico debate que poderia ter sido construído desses questionamentos. Com o governo Michel Temer e o debate em torno do PL da Escola sem Partido que visa criminalizar o debate social e político nas escolas e a imposição da MP do Ensino Médio que pode retirar a Sociologia e a Filosofia de parte do Ensino Médio, as discussões sobre o papel dos conhecimentos sociais, econômicos, políticos e culturais aos nossos jovens e sobre o formato final da BNCC está sendo colocado em segundo plano. A concretização dessa pauta conservadora pode significar vários passos atrás.

Nesse sentido, nosso intuito é o de se *posicionar* de forma crítica contra o retrocesso dessas medidas e em favor de um debate maior, em especial na defesa dos conhecimentos de política, assim como situar o estado da arte desses conhecimentos nos documentos oficiais da disciplina de Ciências Sociais/Sociologia em âmbito nacional. Dessa forma, procuramos contribuir com os possíveis interessados (alunos, pais, professores, pesquisadores, etc.), situando e localizando as temáticas em relação à Ciência Política nos documentos oficiais que norteiam a educação básica no Brasil. Essa agenda de pesquisa precisa ser ampliada e fortalecida.

Finalmente, reafirmamos, além da defesa desses conhecimentos, a luta por melhores condições de trabalho aos professores e melhores condições de ensino dessa temática e o destaque

de que somente a busca desses saberes pode realmente contribuir para aprimorar o nosso aluno no objetivo – explicitado de forma clara nos documentos analisados – de formá-los *como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, ajudando a construir sua identidade social e política. Valorizar o exercício da democracia, a legalidade e a legitimidade do poder, a cidadania, os direitos e deveres do cidadão, os movimentos sociais e as outras formas de participação*, ou seja, *valorizar a política enquanto prática social*, que implica a participação do cidadão nos destinos da sociedade, se torna um dos objetivos fundamentais da Sociologia no Ensino Médio e uma atividade que deve ser realizada todos os dias em nossa prática docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. In: *Revista Tempo Social*, v. 15, nº 1, abr./2003.

SANTOS, A. R. Os conhecimentos de ciência política na disciplina de sociologia no Ensino Médio. *Pensata: revista dos alunos do programa de pós-graduação em Ciências Sociais da UNIFESP*, v. 3, p. 172-188, 2013.

SANTOS, B. S.; AVRITZER, L. Para ampliar o cânone democrático. In: *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SOUZA, D. C. C. O ensino de sociologia e a pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas atuais. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 51, p. 122-138, jun. 2013.

Recebido em: 26 de dez. 2015.

Aceito em: 21 de nov. 2016.



Revista Café com Sociologia

Volume 5, número 3, Ago./Dez. 2016

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: A temática dos Direitos Humanos nos Livros Didáticos

Anderson Felipe dos Anjos DUARTE¹

Resumo

O presente artigo visa uma reflexão em torno do Ensino de Sociologia com a perspectiva da interdisciplinaridade nos livros de Sociologia do Ensino Médio com a especificidade na abordagem dos conteúdos de Direitos Humanos, assim abordados nos livros didáticos. Contextualizamos a Resolução que propõe a inserção dos direitos humanos no Ensino Básico, como conteúdo misto, transversal ou conteúdo específico de disciplinas existentes no Ensino Básico. Realizamos a nossa análise dos Livros selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. Diagnosticamos a presença dos Direitos Humanos em apenas três livros de Sociologia. Assim, dar-se aqui uma crítica à redução e a descentralização da temática dos direitos humanos em alguns livros de Sociologia, bem como a disparidade encontrada dos DH estarem trechos em capítulos diferentes ou não ser abordado em nenhum capítulo.

Palavras-chave: Livros Didático de Sociologia. Interdisciplinaridade. Direitos Humanos

SOCIOLOGY IN SECOND EDUCATION: the theme of Human Rights in Textbooks

Abstract

This paper aims to propose a reflection related to Sociology Teaching with an outlook at interdisciplinarity on High School Sociology books with the specificity on the approach of the human rights, then approached on the didactic books. We contextualized the Resolution which proposes the insertion of the human rights on Basic Education, as miscellaneous contents, transversal or specific contents from existent disciplines on Basic Education. We performed our own analysis of the selected books by the “Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD) of 2015. We identified the presence of the human rights in only three Sociology books. Thus, you find here a critic to the reduction and decentralization of the human rights subject in some sociology books, as well as the imparity found of the HR being found in stretches in different chapters or not being approached in any chapter.

Keywords: Didactic Sociology books. Interdisciplinarity. Human Rights.

¹ Licenciado em Ciências Sociais – UFPB. Especialista em Educação Em Direitos Humanos- UFPB. Mestrando em Ciências Sociais- FUNDAJ . E-mail: anderson01felipe@gmail.com

INTRODUÇÃO

A própria composição das Ciências Sociais, composta pela Antropologia, Ciência Política e Sociologia proporciona a interdisciplinaridade nesta última, a qual não é o foco do nosso trabalho. Quase não encontramos trabalhos com a discussão da Interdisciplinaridade na Sociologia, fora da Antropologia e das Ciência Política. Assim desenvolveremos o nosso trabalho envolto da transdisciplinaridade da Sociologia com as Ciências das Humanidades nos livros do Ensino Médio.

Para adentrar na interdisciplinaridade pensamos na formação de professores para as Ciências Humanas em amplo sentido, com uma formação profissional e pessoal, a partir de arcabouço teórico/epistemológico específico das humanidades. Porém à prática dos docentes, está estritamente ligada com a formação de sujeitos da aprendizagem. Os professores estão em um fluido contínuo de formação em que, se envolve as práticas cotidianas. Se faz necessário pensar na formação de sujeitos mediante o seu contexto sociocultural.

Nesse sentido, é importante que o professor de Sociologia propicie ambiente favorável à contextualização das mais diversas experiências, afim de que o educando possa construir um saber significativo dentro do processo ensino-aprendizagem, a partir de uma formação constante baseada na experiência de cada um relacionada ao programa prévia e cotidianamente arquitetado (HAERTER, 2003, p. 29).

Saindo da noção de “dar conta do conteúdo” o professor precisa mediar conhecimentos que complementam a vida humana e valorize as multiplicidades de conhecimentos dos agentes de aprendizagem, percebendo que estes são adotados de vivências e experiências socioculturais próprias que devem ser consideradas e aproveitadas dentro de um processo de ensino-aprendizagem.

Ao refletirmos sobre a interdisciplinaridade² da Sociologia para os educandos do ensino médio, com o tema dos Direitos Humanos, tomando-se por base a educação do ensino médio em virtude de ser realizado um estudo sobre os livros didáticos específicos de Sociologia, é preciso buscar questões norteadoras, problemas, imagens, temas que estejam envoltos à temática dos Direitos Humanos.

² O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente como os outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação BRASIL (1999, p.88). No caso específico do artigo, trata-se do diálogo da Sociologia com os Direitos Humanos como temática para o Ensino Médio.

O nosso escopo é o livro de Sociologia no Ensino Médio, para verificarmos em que medida os Direitos Humanos são abordados nos livros didáticos de Sociologia aprovados pelo Programa Nacional Livro Didático (PNLD, 2015), com vistas a promover a apreensão das temáticas/conceitos/teorias sobre a interdisciplinaridade em seus conteúdos, especificamente aos Direitos Humanos. Nesse sentido, a análise dos livros de Sociologia (PNLD, 2015) é o nosso escopo.

Cabe-nos, antes de avançarmos na discussão realizar alguns esclarecimentos em torno da relação entre o Ensino de Sociologia e os Direitos Humanos, afinal, este conteúdo deveria compor no currículo diretamente ou indiretamente segundo a resolução do conselho nacional de educação, assim, a garantia do ensino dos Direitos Humanos na educação básica por meio da Resolução CNE/CP nº1 de 30 de maio de 2012, introduz a concepção transversal dos Direitos Humanos em vários documentos e projetos oficiais que compõem a comunidade escolar, assim como nos materiais didáticos e os pedagógicos. Mediante a aproximação do ensino de Sociologia e os Direitos Humanos compondo a área das Ciências Sociais, utilizamos a análise documental acerca dos materiais didáticos de Sociologia que estão em uso/disposição aos educandos e docentes desde 2015.

Sinteticamente, apontaremos aqui alguns expoentes neste debate, ainda que haja milhares de outras discussões que partem das temáticas sobre a Educação e os Direitos Humanos, essa discussão específica ressalta o ensino de Sociologia/Ciências Humanas na escola média como espaço que deveria garantir o ensino sobre a temática dos Direitos Humanos como conteúdo para a educação básica prevista na resolução já mencionada.

Desenvolveremos esta análise com base em uma pesquisa qualitativa. Com instrumento metodológico de pesquisa documental, “Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas.” (GODOY, 1995. p.21). Os documentos como livros didáticos e resoluções são de suma importância para a relevância de uma pesquisa científica, e também uma fonte de dados fundamentais para a construção e consolidação deste texto.

A partir deste momento realizamos um exame de como os documentos oficiais sobre a educação em Direitos Humanos na educação básica se apresenta, e se o tema sobre os Direitos Humanos encontra-se nos livros didáticos selecionados pelo PNLD (2015), ainda que caiba aqui uma reflexão sobre a apresentação dos Direitos Humanos aos livros didáticos de Sociologia, anuncia-se a redução dos Direitos Humanos (DH) apenas às questões teóricas, uma vez que

compreendemos que a discussão desse tema ultrapassa os livros didáticos, perpassando ao espaço escolar no que tange a amplitude desse ambiente.

O ENSINO DE D.H. NAS AULAS DE SOCIOLOGIA PARA A ESCOLA MÉDIA

Desde o ano de 2008 a inserção da Sociologia no Ensino Médio foi implantada através de documentos oficiais. Porém, um dos problemas para a efetiva consolidação da implantação dos conteúdos foi a dificuldade dos educandos em associar o conhecimento da Sociologia com o conhecimento no cotidiano de suas vidas, aliando-se a realidade educacional e o contexto social. Em que pese, a contribuição específica deste artigo, ao direcionarmos o debate acerca dos Direitos Humanos e o Ensino de Sociologia, no mesmo momento em que entra na pauta política o debate sobre a sua obrigatoriedade na grade curricular, pois com a implantação da Medida Provisória 746/2016, torna-se a Sociologia como disciplina optativa no Ensino Médio.

No entanto há grandes dificuldades dos docentes em trabalhar os conteúdos da disciplina de Sociologia, principalmente com relação às teorias clássicas, aos temas e conceitos. Os professores que lecionam Sociologia em sua maioria não tem formação na área das Ciências Sociais, e eles têm dificuldades no cotidiano de sua prática docente. Assim como, os docentes que tem formação específica em Sociologia encontram dificuldades no caminho do fazer docente, as dificuldades estão presentes no método de abordar os conteúdos e entre outras problemáticas.

As dificuldades presentes no cotidiano dos docentes de Sociologia intensificam as necessidades de trabalhos com um bom material didático, pois na realidade de sala de aula:

Muitas vezes os professores não sabiam nem o que eles iam trabalhar em sala de aula. Então, você ter em sua mão um documento dizendo olha os conteúdos são esses, a Sociologia tem mais ou menos este histórico, a gente pensa a Sociologia desta forma. Isto para o professor que está assumindo a disciplina, nossa! Dá um alívio enorme [...] Outra coisa é pegar este documento e transformar isso em aula de Sociologia (FEITOSA, 2009).

A partir de relatos semelhantes sobre a realidade do fazer docente, encontramos a necessidade de colocar em prática os documentos que indicam os conteúdos, com a própria mediação didática para fomentar livros didáticos e paradidáticos, no intuito de facilitar o ensino aprendizagem. O conhecimento escolar tem as suas características, do saber-fazer, o docente do Ensino Médio apreendeu a epistemologia dos conteúdos na academia, e na prática esse docente

elabora a linguagem transmissível para que, o resultado obtido, seja a compreensão pelos receptores dos conteúdos.

Apontamos uma breve contextualização da inserção da Sociologia no Ensino Médio, um outro problema apontado sucintamente, é que os professores não teriam formação na área das Ciências Sociais, apesar de ser uma pesquisa apontada há anos, esse problema se perdura na formação do docente, pois os conhecimentos epistemológicos dos professores precisam ser lapidados para chegarem ao Ensino Médio, encontramos nos livros didáticos problemas com relação a falta de alguns conteúdos pertencentes a Sociologia.

O debate que surge com intensidade sobre os Direitos Humanos com base na educação acerca do direito à qualidade da educação para os jovens não será abordado neste trabalho, mas sim o trabalho docente em virtude de ser realizado para a educação em Direitos Humanos como conteúdo curricular para o Ensino Médio, de um ponto de vista sobre uma disciplina específica, a Sociologia, ao absorver e transmitir conhecimento sobre os Direitos Humanos.

A Resolução de 2012 seria outra fonte de dados que fundamenta a nossa defesa da educação em Direitos Humanos para o Ensino Médio, no artigo 2º diz que: “§ 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.” (BRASIL, 2012, p.1).

Ainda explorando e analisando o documento que oficializa e promove a educação em Direitos Humanos, informa-nos que:

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático emultidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e (BRASIL, 2012, p.2).

O inciso III, articula-se com o objetivo da Sociologia no Ensino Médio, mediante uma construção de cidadãos conscientes do ponto de vista social, cultural e político. A escolarização dos educandos voltados para uma conscientização a respeito da sociedade, resulta na aproximação da educação em Direitos Humanos à Sociologia, contribuindo para cidadãos críticos-reflexivos. Sendo inegável essa formação de cidadãos conscientes também para a Sociologia,

Mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos, estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado (PCN-EM, 2002, p. 9).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN +, 2002), a Sociologia tem sua base no conceito de formação ao sujeito da aprendizagem para cidadania, como também o conceito de trabalho e cultura para uma formação crítica da sociedade. E o inciso IV nos aponta para uma iniciativa de construção metodológica por meio de imagens, linguagens acessíveis e materiais didáticos que contextualize o aspecto sociocultural em que os educandos estão inseridos, assim como no conjunto analisado entre a interdisciplinaridade dos Direitos Humanos associado com a Sociologia promove uma formação para a cidadania, que resultará em cidadãos conscientes e críticos de sua realidade.

No contexto de exploração, para dar subsídios ao nosso trabalho, em termos de jurisdição e de implementação da educação em Direitos Humanos, sob a ótica de inserção dentro de uma disciplina existente, e na organização curricular das instituições educativas, ou sobre costurar temas imbricados aos Direitos Humanos, encontramos nas diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos um norte para os caminhos a percorrer a educação básica e superior direcionados à implementação dos Direitos Humanos como tema relevante aos educandos, vejamos trechos do artigo:

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:
I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.
Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional (BRASIL, 2012, p.2).

A partir dessa caracterização diretiva da Resolução citada acima, destacamos a importância da Sociologia tendo uma interdisciplinaridade dos Direitos Humanos como tema que deverá conter capítulos, textos direcionados para a educação em Direitos Humanos em que poderão ser

costurados temas que envolvam o conteúdo, ou como conteúdo específico de uma disciplina existente, no caso, a Sociologia. Destacamos a relevância do nosso trabalho para a área da Sociologia, essa ciência com menos de um século, e que aponta características de absorção em seus materiais didáticos sobre o tema dos Direitos Humanos, transversalidade e interdisciplinaridade com os Direitos Humanos, além da aproximação e a capacidade de estarem imbricados aos conhecimentos sobre a realidade social e a tarefa de desenvolver cidadãos críticos-reflexivos.

Cabe-nos ressaltar a importância dos docentes, dentre outros profissionais da educação, quando em formação acadêmica, possuem conhecimentos sobre os Direitos Humanos como requisito obrigatório em seus componentes curriculares. Nos primeiros conhecimentos prévios da academia, os profissionais desenvolverão habilidades para trabalharem no ensino e no âmbito educacional em favor dos Direitos Humanos.

Portanto, trata-se de uma problemática que tem muito a contribuir para o Ensino Médio não apenas acrescentando um conhecimento da temática dos Direitos Humanos aos educandos, mas também, lançando elementos de inserção dos DH nas aulas de Sociologia, nos materiais didáticos como interdisciplinaridade que possam problematizar o próprio âmbito educacional e o que se vivencia nele.

COMO OS DH SE APRESENTAM NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA?

Os Direitos Humanos tem se apresentado timidamente sobre os primeiros livros de Sociologia para o Ensino Médio, que foram aprovados pelo PNLD (2012), tendo a aprovação de dois livros apenas, sendo a multiplicidade de escolhas e conteúdos desses materiais fragilizados.

No que tange ao conhecimento sobre os Direitos Humanos, essa temática não deveria estar apenas enleados dentro dos livros didáticos de Sociologia, mas, numa amplitude dos livros didáticos das Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia) como assim é previsto na Resolução/CNE 01 de 30 de maio de 2012, a inserção desse conhecimento nos materiais didáticos ou conteúdo de uma disciplina já existente. Porém como forma de delimitar o nosso estudo direcionamos a análise para os livros didáticos de Sociologia.

A metodologia de caráter qualitativo, proporciona-nos enquanto processo de pesquisa, a não estável estrutura, permitindo abertura para a imaginação e engenhosidade no elaborar novas perspectivas e enfoques. Se tratando de uma pesquisa documental, segundo Godoy (1995), “Na pesquisa documental, três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador: a

escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise”. Partindo do processo de construção da pesquisa documental que elaboramos esses três passos: 1º passo: escolhemos os documentos e os livros didáticos de Sociologia para serem investigados e estudados; 2º passo: mobilizamos para ter acesso aos livros didáticos que foram aprovados pelo PNLD (2015); 3º passo: a análise, o tratamento dos resultados e a exploração dos materiais didáticos do professor que fará uso a partir de 2015. O manejo que o pesquisador fará com os resultados da análise terá que proporcionar nos resultados significância e validade. O resultado final de nossa pesquisa terá “A relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2002, p.17).

Para realizar nossa análise tomamos como base os livros de Sociologia aprovados pelo PNLD (2015) sendo eles: *Tempos Modernos, tempos de Sociologia* (BOMENY et. al. 2013), *Sociologia em movimento* (JARDIM et. al. 2013), *Sociologia Hoje*” (MACHADO, 2013), *Sociologia* (MOTIM, 2013), *Sociologia Para Jovens do Século XXI* (OLIVEIRA, 2013) e *Sociologia Para o Ensino Médio* (TOMAZI, 2013). Dentro do conjunto de seis livros selecionados pelo PNLD, dois tinham a aprovação do PNLD em 2012, como é o caso de *Tempos Modernos, tempos de Sociologia* (BOMENY et. al. 2013) e *Sociologia Para o Ensino Médio* (TOMAZI, 2013) que reformularam e ampliaram as edições anteriores para a seleção do PNLD de 2015.

O livro didático é um dos recursos para os professores que selecionam e organizam os conteúdos didáticos para as suas aulas, assim como um material que os educandos tem em mãos para facilitar a compreensão dos conteúdos da Sociologia/Ciências Sociais. A análise dos livros didáticos, direciona-se para um recorte específico aos Direitos Humanos dos conteúdos abordados nos livros, destinaremos parágrafos para as análises apreendidas sobre os conteúdos dos Direitos Humanos investigados nos livros de Sociologia. Assim desenvolvemos alguns questionários para analisarmos os conteúdos (cf. anexo 1) e mostrar sistematicamente a análise que será detalhada a partir de agora.

Os livros didáticos ao trazerem imagens, charges e outros instrumentos didáticos facilitam a compreensão dos educandos ao conteúdo, no entanto, parte dessas ferramentas estão associados à conteúdos de cidadania, governo, política, estado e movimentos sociais. A maioria das ferramentas didáticas não contemplam os DHs.

O livro *Tempos Modernos, tempos de Sociologia* (BOMENY et. al. 2013), nesta reforma introduzida nesta edição, destina-se no capítulo 19, ao tema dos Direitos Humanos relacionado com a democracia, sistematicamente sobre os Direitos Civis, Políticos e Sociais como expõem as

contribuições de Marshall, a seleção do conteúdo com relação à democracia foi adequada, pois com relação aos DH não se tem uma sequência apresentada no conteúdo, pelo contrário, está fragmentado por vários capítulos, existem trechos no capítulo 4, assim como apresenta em leitura complementar a Declaração Universal do Homem e do Cidadão (DUHC), os conteúdos de DH destinados em um único capítulo estão no interior do mesmo e descentralizado.

Na *Sociologia em movimento* (JARDIM et. al. 2013), diagnosticamos o conteúdo com um capítulo específico para os Direitos Humanos, no capítulo 7- Democracia, Cidadania e Direitos Humanos existem vários tópicos, que apresentam contextos históricos dos Direitos Humanos de uma forma ampla, e mais específico no caso brasileiro com as criações das leis do Programa Nacional Direitos Humanos (PNDH) I, II e III. Utiliza-se da teoria do autor Marshall, com os estágios dos DH (civis, políticos e sociais), a seleção de conteúdos foi bem elaborada e sequenciada. Os materiais didáticos com linguagem clara, utilizando-se de imagens, charges, leituras complementares (instrumentos jurídicos) sobre os direitos individuais e atividades que facilitam a compreensão e apreensão dos conteúdos de DH, usando em todos os capítulos leituras complementares intitulados “Instrumentos Jurídicos”. Ainda no capítulo 5, utiliza-se do conteúdo de ações afirmativas (cotas) e infográficos sobre as políticas municipais e as minorias relacionadas aos DH em 2011.

Na terceira análise, o livro *Sociologia Hoje* (MACHADO, 2013), o aparecimento sobre os DH, dá-se no capítulo 13- A sociedade diante do Estado, o conteúdo central é a luta pela cidadania e os movimentos sociais, porém o DH surge como tópico, os teóricos apresentados foram Hannah Arendt para a cidadania com o direito de ter direito e o Marshall com os três tipos de Direitos: Civis, Políticos e Sociais, porém não apresenta contexto histórico do surgimento dos DH, utiliza-se de uma linguagem clara com bastantes imagens, charges, o conteúdo encontra-se descentralizado neste capítulo.

Com o livro *Sociologia* (MOTIM, 2013), o capítulo 7- Cidadania, Política e Estado, neste capítulo do livro se direciona para as questões relacionadas aos DH, com as divisões dos direitos civis, políticos e sociais organizado em quadro cronológico, não é conteúdo central, como autores analisados Hannah Arendt para contextualizar cidadania e Marshall o sociólogo britânico, assim como os clássicos da política como Hobbes, Locke e Rousseau. Ainda, nos Objetos Educacionais Digitais encontramos uma das aulas intitulada: Cidadania e Políticas Públicas de Inclusão e neste conteúdo no formato digital, com esse material está bem articulado os dois conteúdos associados aos DH e as Políticas Públicas.

O livro intitulado *Sociologia Para Jovens do Século XXI* (OLIVEIRA, 2013), por meio do capítulo 13 – É de papel ou é pra valer? aponta um contexto histórico da cidadania remetendo a Grécia, assim como a etimologia da palavra Cidadania. Contextualiza uma sequência de conteúdos sobre os DH no sentido amplo com a Declaração Universal do Homem e do Cidadão (DUHC), na sequência histórica menciona a Revolução Francesa, Segunda Guerra Mundial e o Brasil Contemporâneo com a ótica dos DH. Apresenta também as gerações dos DH a partir de um quadro com exemplos dos DH e as gerações, os séculos e a contribuição de Marshall, apresenta os contratualistas como Hobbes e Locke sobre os Direitos Civis. Uma linguagem de fácil acesso para os jovens, com utilização de leituras complementares, atividades relacionados ao Exame Nacional do Ensino Médio-Enem, imagens e charges sobre os Direitos Sociais. Aponta no mesmo capítulo teoria do socialismo científico, Ditadura Militar como suspensão de alguns Direitos Civis e Políticos, os conteúdos estão bem articulados sobre DH e intertextualizado.

Por fim, a análise do livro *Sociologia Para o Ensino Médio* (TOMAZI, 2013) no capítulo 14 intitulado: Direitos e Cidadania, de acordo com este capítulo, destina-se a exposição dos DH de uma forma geral utilizando-se de autores a exemplo dos jusnaturalistas e contratualistas como Rousseau, como também Marx, Durkheim e Marshall. A linguagem abordada nesse conteúdo perpassa por uma linha mais histórica dos DH, porém existem as divisões das gerações dos DH. Contém imagens que condiz com o conteúdo abordado, como as desigualdades, não contendo imagens mais lúdicas como as charges. No capítulo 15 deste mesmo livro o autor abordou as questões dos Direitos Humanos e Cidadania no Brasil propõe uma contextualização e como na ditadura foram tolhidos alguns direitos dos cidadãos.

O exercício possível mediante a utilização do arcabouço teórico fornecido pelas Ciências Sociais/Sociologia no Ensino Médio através dos livros didáticos, proporcionará a inserção dos DH de acordo com o que se propõe as resoluções, sendo também um esforço que demanda dos docentes a articulação deste temas dos DH com teorias que possam subsidiar a discussão em sala de aula, bem como conjuntamente com temas que enfoque a realidade do ambiente escolar, uma vez que a aula precisa ser significativa para esses sujeitos da aprendizagem. A contribuição se torna significativa para o Ensino Médio, tratando-se de uma problemática dos livros didáticos, assim como a inserção da interdisciplinaridade da Sociologia se tratando dos Direitos Humanos para um ambiente escolar a que se propõem a formação de atores sociais críticos e reflexivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Ensino Médio, na busca pela construção de um conhecimento que valorize cidadãos críticos, sem a utilização do senso comum, devemos destacar a interdisciplinaridade da Sociologia em fazer uso dos conteúdos de DH. Este vai para além de utilização de tópicos, o conhecimento dos Direitos Humanos permite uma visão ampla sobre o mundo e os espaços em que os atores sociais estão inseridos na educação. O diagnóstico realizado nos livros didáticos de Sociologia revela, por um lado, uma minimização da temática sobre os Direitos Humanos, por outro, a redução dos debates em torno deste tema, e se contrapondo com a resolução que se propõe a inserção desta temática no ensino médio.

Reconhecemos que houve um avanço significativo nos livros didáticos de Sociologia para o ano de 2015 em comparação ao PNLD de 2012, com o novo Programa os livros estão com mais integralidade sobre os temas, conceitos e teorias da sua própria interdisciplinaridade entre a Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

Evidenciamos que em nossa análise três dos seis livros selecionados pelo PNLD (2015) não introduzem integralmente e centralmente o debate sobre os Direitos Humanos, não cumprindo satisfatoriamente em seus conteúdos a interdisciplinaridade com os DH previsto na Resolução/CNE 01 de 30 de maio de 2012, no que diz respeito a uma presença destes conteúdos didáticos, seja, como transversalidade, mista ou conteúdo específico de uma disciplina existente do Ensino Médio e no Ensino Superior, é neste sentido que o fato de terem aproximações entre os DH e a Sociologia que desenvolvemos nosso trabalho em questão. Nos três livros, *Sociologia em movimento* (JARDIM et. al. 2013), *Sociologia Para Jovens do Século XXI* (OLIVEIRA, 2013) e *Sociologia Para o Ensino Médio* (TOMAZI, 2013), estiveram presentes aportes teóricos relacionados à contextualização histórica dos Direitos Humanos, apresentação de teóricos que possibilitam uma visão ampla dos DH, assim como a especificação dos DH no contexto brasileiro quando direcionavam os conteúdos sobre a Ditadura Militar.

Outra apreciação neste mesmo processo metodológico de análise documental foram relacionados a verificação da articulação dos Direitos Humanos com outras temáticas, a exemplo das Políticas Públicas, os movimentos sociais, as questões territoriais e as questões raciais. No ano de 2003, criou-se uma Secretaria Especial dos Direitos Humanos que busca viabilizar a articulação e implementação de Políticas Públicas voltadas à proteção e promoção dos Direitos Humanos. Articular os direitos das diferenças, minorias ou falar sobre desigualdades são questões que deveriam explorar a temática dos DH, como também a promoção de Políticas Públicas para

reverter ou amenizar as desigualdades. Assim como ao longo de vinte anos, o Brasil vem criando e, se articulando com Ministérios e Secretarias, que por meio desses órgãos promovem as Políticas Públicas e a efetivação dos Direitos Humanos.

Precisamos desenvolver nos agentes da aprendizagem, cidadãos participantes das políticas públicas, do orçamento participativo das escolas, para contribuir como representantes e participantes com vozes e pensamentos sobre as questões discernentes aos desenhos institucionais, assim, os docentes devem transpor a dimensão das paredes das salas de aulas e fazer do ambiente escolar um local de participação e contribuição para o conhecimento sobre os DHs como a participação das políticas públicas que estão envoltas do próprio espaço escolar. O próprio material do livro didático disponível para os atores sociais, fazem parte de uma política pública, com o a difusão e distribuição do conhecimento educacional para as escolas públicas, sendo em torno de oito milhões de estudantes do ensino médio com o acesso ao livro didático de Sociologia e sobre os saberes sociológicos (PNLD 2015) suscite nos educandos do Ensino Médio o pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade social, e assim, participe efetivamente de movimentos sociais, articulações culturais de bairro, tenham uma cultura política e conheçam o direito do outro como fator condicionante para o respeito ao próximo.

Trazer o debate dos Direitos Humanos para o Ensino Médio nos demanda um esforço teórico e didático, de modo a que se possam proporcionar abertura aos educandos, que eles possam perceber que a sociedade enquanto sua diversidade e desigualdades estiverem em questão haverá um lugar para a discussão sobre os Direitos Humanos.

REFERENCIAS

BOMENY, Helena. et. al. Sociologia: *Tempos Modernos, tempos de Sociologia*. 2.Ed. Editora do Brasil: São Paulo, 2013.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº1 de 30 de maio de 2012. *Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/rcp001_12.pdf. Acesso em: 03.Dez.2015.

_____. (2014). *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Sociologia*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

_____. Decreto n. 7037 de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH3 – e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm>. Acesso em: 11 dez. 2014

_____. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+)*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2014.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Sociologia*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

FEITOSA, S; MOTTA, A. R. R. *Entrevista concedida para Valnei Francisco de França*. Curitiba, mar. 2009.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 2 ed. São Paulo: ARTMED, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. Mai./Jun. 1995.

HAERTER, Leandro; SANTOS, Rita de Cássia Grecco. O espaço da Sociologia no Ensino Médio e na Educação Profissional de Níveis Técnico e Tecnológico: possibilidades de ressignificação do saber e fazer docente. *Thema*, CEFET-RS. Ano 4, n. 1, 2003, p. 27-29.

JARDIM, A. S et al. *Sociologia em Movimento*. 1.ed. (Cidade): Moderna, 2013

MACHADO, I. J. DE R.; AMORIM, H.; BARROS, C. R. *Sociologia Hoje*. 1.ed. (Cidade): Ática, 2013

MOTIM, B. L.; BRIDI, M. A.; ARAUJO, S. M. *Sociologia*. 1.ed. (Cidade): Contexto, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. *Sociologia Para Jovens do Século XXI*. 3.ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TOMAZZI, Nelson Dácio. *Sociologia Para o Ensino Médio*. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

Recebido em: 28 de jan. 2016.

Aceito em: 30 de nov. 2016.

ANEXO 1 - Quadro sobre as análises dos livros didáticos de Sociologia

Livros Didáticos	Capítulo específico sobre DH	Existem tópicos sobre DH	Quais autores foram abordados	Há sequência nos conteúdos apresentados	A linguagem?	Existem Imagens, charges	Quais teorias estão presentes	Existe menção sobre Políticas Públicas no Livro	O livro descreve ou anuncia sobre políticas públicas com qual conteúdo?
Tempos Modernos, tempos de Sociologia	Sim, capítulo 19	Sim	Marshall	Não, o conteúdo de DH estão indiretamente sobre o conteúdo de democracia	Sim, clara	Sim, de Movimentos Sociais	Não	Não no capítulo 19, e brevemente no capítulo 4	Com o conteúdo sobre política e Estado
Sociologia em movimento	Sim, capítulo 7	Sim, vários	Marshall	Sim, existe uma sequência aborda os DH amplo para depois chegar no Brasil	Sim, clara	Sim: Charges, imagens	Não	Não no cap. 7, e sim no cap. 5	Com o conceito de Raça e etnia (cotas)
Sociologia Hoje	Não, capítulo 13 está descentralizado	Não	Marshall e Hannah Arendt	Não	Sim, clara	Sim	Não	Não	Não
Sociologia	Não, está descentralizado no capítulo 7	Não	Marshall	Há com o conteúdo de cidadania	Clara	Imagens sobre pobreza e Mov. Soc.	Não	Sim, como dilema da cidadania	Com cidadania
Sociologia Para Jovens do Século XXI	Sim, capítulo 13	Sim	Os contratualistas e Marshall	Sim, existe uma sequência histórica sobre os DH	Sim, clara	Sim: imagens e charges	Socialismo	Não no capítulo 13, e brevemente no capítulo 14	Estado e Governo
Sociologia Para o Ensino Médio	Sim, no capítulo 14	Sim	Os contratualistas, Jusnaturalistas Marshall, Marx ,Durkheim e Janine Ribeiro	Sim, histórica	Sim, clara	Sim: Imagens	não	Não no cap. 14, e sim no cap. 12	Poder, política e Estado no Brasil



ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO DE SOCIOLOGIA: observação da formação e prática docente

Rafael Ademir Oliveira de ANDRADE¹
Eliane BASTOS²

Resumo

Olhar, ouvir e escrever, esta foi a proposta deste trabalho de observação de aulas do ensino da disciplina de Sociologia em uma escola da rede pública do município de Porto Velho, ação realizada como parte curricular da obtenção da licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Rondônia. O objetivo foi analisar o comportamento de professores e alunos frente ao processo de ensino-aprendizagem e avaliar se os professores fazem uso dos conhecimentos gerais de disciplinas da formação pedagógica, em especial da psicologia da educação, que à priori foram adquiridos durante o período de graduação, objetivando transformar esse processo em um trâmite com maior possibilidade de aprendizagem do professor e aluno e constante preparação de ambos para a vida profissional e para a cidadania. A metodologia desta pesquisa consiste na análise conceitual de análises da Psicologia da Educação em relação a prática docente no ensino de Sociologia, buscando aproximar a prática das possibilidades de reflexão orientadas pela própria percepção dos autores do trabalho, objetivando realizar um relato de experiência dos processos formativos de Licenciatura em Ciências Sociais.

Palavras-chave: Estágio. Ensino. Sociologia. Psicologia da Educação.

SUPERVISED INTERNSHIP IN SOCIOLOGY TEACHING: note guided by educational psychology

Abstract

Look, listen and write, this was the purpose of this work of observation of teaching sociology discipline classes at a public school in the city of Porto Velho, action taken as a curricular part of obtaining a degree in Social Sciences at the Federal University of Rondonia. The objective was to analyze the teachers and students behavior against the teaching-learning process and evaluate

¹ Sociólogo e Mestre em Educação, professor no Centro Universitário São Lucas. Contato: rafael.andrade@saolucas.edu.br

² Bacharel em Direito, Graduanda em Ciências Sociais e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia. Contato em liabastosfala@yahoo.com.br

whether teachers make use of general knowledge of pedagogical training disciplines, especially the educational psychology that a priori were acquired during the graduation period, aiming to turn this process into a proceeding with greater possibility of the teacher and student learning and constant preparation both for employment and for citizenship. The methodology of this research is in the conceptual analysis of Psychology analyzes of Education in relation to teaching practice in teaching sociology, seeking to approach the practice of reflection possibilities guided by the perception of the authors aiming to achieve a experience report of the formative process of Degree in Social Sciences.

Key- Words: internship. Teaching. Sociology. Educational psychology.

INTRODUÇÃO

A educação como processo de ensino-aprendizagem passou por muitas mudanças ao longo da história da educação brasileira e tem constantemente se transformado enquanto elemento do tecido social. Muitas foram às transformações, uma delas que não pode ser negada é a significativa redução do número de analfabetos em nosso país e o aumento do número de crianças em sala de aula. No entanto, mesmo com todas essas conquistas o índice de jovens fora da sala de aula ainda é muito grande.

O número de desistência nas escolas pode ser observado nos diários de classe. O desgaste físico e psicológico dos professores e o desinteresse pela educação por parte dos alunos é fato concreto na realidade diária e na produção científica sobre a educação, análise esta que pode ser constatada a partir das pesquisas inerentes à síndrome de “burnout³” cada vez mais presente na profissão docente.

Da compreensão dos aspectos psicológicos enquanto elementos presentes na atuação e formação docente, partimos no intuito de observar aulas do ensino da disciplina de Sociologia e a aplicação prática dos conceitos e teorias da psicologia da educação, estudado pelos professores durante o período de graduação, na qual se licenciaram para estar em sala de aula. Foram observados os comportamentos dos alunos de 33 turmas de uma escola da rede pública do município de Porto Velho no estado de Rondônia. Cabe salientar que este trabalho tem como

³ Esta síndrome está estritamente ligada ao contexto laboral de trabalhadores que lidam de forma direta com o público, inseridos em um contexto emocional, é marcada por uma relação subjetiva de negação e rejeição dos processos e do trabalho em si. Atinge, em sua maioria, profissionais da educação e da saúde. Os autores escolherem não apontar fontes específicas visto que este é um tema trabalhando amplamente na saúde do trabalho e da educação.

objetivo relatar a experiência formativa e docente dos autores enquanto egressos e acadêmicos do curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Rondônia e seu rigor se aproxima da análise deste fenômeno a partir de uma lógica específica, de um olhar racionalizado.

Durante o período de observação, realizamos o acompanhamento por dois meses das aulas de três professores, em entrevista aplicada todos se demonstraram cansados da profissão e desestimulados quanto à aplicação de técnicas e metodologias de ensino-aprendizagem. Salientamos estas análises são realizadas durante o estágio curricular em ensino de Sociologia e possuem a inerente visão de um pesquisador ainda em formação e outro que já passou por este processo, buscando uma maior compreensão da relação entre ensino de Sociologia, perspectivas da atuação docente e conceitos da Psicologia da Educação.

Este relato intenciona somar ao arcabouço de discussões acerca da formação do professor de Sociologia adicionando uma fala que se torna singular pelos agentes que a proferem e no momento histórico em que se situam, um Estado brasileiro que publicamente atua contra a atuação dos professores em especial aqueles da “formação crítica, histórica e humana” dos indivíduos, citando como exemplo os projetos Escola sem Partido e Ensino Médio mediano por tecnologia, de âmbito nacional e no estado de Rondônia, respectivamente.

1 EDUCAÇÃO: uma realidade a ser observada

O Relatório do Banco Mundial divulgou que 9,5 milhões de brasileiros entre 14 e 29 anos não estudam, deste número, 4,5 milhões não completaram o ensino fundamental. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE, senso 2010, quase metade da população brasileira (49,25%) com 25 anos ou mais não tem o ensino fundamental completo. Na faixa de 6 a 14 anos a universalização do ensino fundamental já é quase uma realidade, no entanto, em relação às crianças de até 5 anos e para os adolescentes de 15 a 17 esta universalização do ensino fundamental está longe de ser concretizada.

Estes dados revelam a realidade da educação dos jovens brasileiros e levantam uma série de preocupações e questionamentos acerca da educação que tem sido oferecida, especialmente as classes menos favorecidas economicamente, no Brasil ao longo dos anos. Quando partimos em direção a questão da qualidade do ensino brasileiro os dados apontam uma necessidade de reformulação dos processos educacionais. Segundo a Organização para a Cooperação e o

Desenvolvimento Econômico – OCDE, no ano de 2010, no Brasil haviam 55 mil escolas públicas e apenas 0,2%, ou seja, 160 alcançam um índice de desempenho considerado médio. Estes dados afirmam quantitativamente que nossas escolas, em sua maioria, não conseguem oferecer os rudimentos da formação para compreensão dos processos da sociedade (saber ler, interpretar e fazer cálculos medianos, como da jornada de trabalho e salário).

O Brasil, apesar das conquistas sociais trilhadas nos últimos anos, ainda ocupa a 60.^a posição no ranking mundial. Levantamos algumas questões à título de hipótese: Seriam a falta de investimentos no setor educacional? A culpa é essencialmente do Estado no que tange à escola e sua formação? Há uma perda de interesse e de sentido da educação no Brasil moderno? Os métodos de educação estariam ultrapassados e desgastados? Os dados colhidos seriam resultado do desestímulo dos profissionais de educação? Nossa escola se comunica e propicia elementos para a inserção no mercado de trabalho e formação cidadã, crítica e histórica? Temos como afirmação o ponto de que para atender os interesses dos mecanismos financeiros internacionais em muitos aspectos a educação no Brasil tem se baseado mais em números do que em resultados efetivos e nossas perguntas são apenas algumas em dezenas que devem ser respondidas pelos pesquisadores, professores e demais agentes da educação.

Dentro do próprio contexto e do currículo escolar também foram criados ao longo dos anos, significados e significações, disciplinas e conteúdos mais e menos importantes. Atualmente percebemos um desmembramento da educação em frações ou caixas curriculares: a da matemática, a caixa da língua portuguesa, da história, a caixa da geografia, entre tantas outras, e a cada vez mais diminuta caixa da Sociologia; vendo a educação de forma dividida e não um todo uno indissociável e necessário conjunto.

Neste trabalho de observação nos desdobramos justamente na “diminuta caixa da Sociologia”, vamos assim denominá-la pela quantidade de aulas destinada ao ensino da disciplina, apenas 1 (uma) por semana e pelo espaço marginal que ocupa no discurso e nas práticas do Estado, sendo esta carga horária ameaçada pelas recentes ações do governo Brasileiro⁴.

O objetivo é observar como os professores aplicam a psicologia da educação nos processos de ensino e aprendizagem, teoria esta estudada durante a graduação de licenciatura em Ciências Sociais. Para tanto se fez necessário ir a campo, assistir as aulas, observar os comportamentos,

⁴ Este trabalho foi redigido e repensado no ano de 2016, onde fortes ações governamentais depreciam a educação, a formação crítica e a presença efetiva da disciplina Sociologia nos desenhos curriculares, podemos citar o projeto Escola sem Partido, a PEC 241 e a Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio.

ouvir professores e alunos e apontar questões que se apresentam aos olhos do professor em formação ainda vinculado diretamente com a academia.

Para a realização desta pesquisa, a maior dificuldade encontrada foi conseguir uma escola para observar na cidade de Porto Velho, Rondônia. A primeira tentativa foi na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Orlando Freire localizada na Avenida Rio Madeira, zona leste da cidade, território marcado por ser periférico em muitos sentidos, especialmente no que tange ao acesso às políticas públicas que buscam promover a cidadania. Nesta escola fomos bem recebidos pela direção e coordenação pedagógica, no entanto, a professora que ministra a disciplina de Sociologia se recusou a ser observada ou entrevistada. A professora afirmou que não gostaria de “ter alguém” em “sua sala”. Ainda insistimos dizendo que eram poucas aulas e apenas observação, mas ela foi irredutível.

A segunda tentativa foi na Escola Marechal Castelo Branco e a recepção por parte da direção e da coordenação pedagógica foi muito boa. Os professores todos solícitos aos nossos pedidos. Ao contrário da professora da Escola Orlando Freire, foram atenciosos e por vezes bem sinceros. Realizamos por dois meses a observação dos trabalhos de 3 professores em 33 turmas, 80 aulas no total. Importante destacar que apesar de ministrarem a disciplina de Sociologia, nenhum dos 3 professores é formado na área. A professora que para fins éticos será chamada de professora “A”, justificou prontamente aos pesquisadores ser formada em Letras Português e não Sociologia. Segundo ela depois das alterações no currículo escolar das escolas públicas do estado, foi obrigada a pegar essas turmas de Sociologia para completar a carga horária de trabalho.

Nesta pesquisa qualitativa buscamos a compreensão dos comportamentos, ações e reações que acontecem cotidianamente em sala de aula, nesta relação tão complexa de professores e alunos, pois como afirma Creswell (2007) é preciso que o pesquisador esteja envolvido nas experiências reais dos participantes.

2 80 AULAS OBSERVADAS: relatos da realidade escolar

Durante entrevista realizada com o professor “B”, ele narrou que é formado em Geografia e trabalha como professor há 18 anos. Disse também gostar da disciplina de Sociologia e prefere trabalhar com os alunos assuntos da atualidade ligados as questões sociais. Durante o período de observação ele aparentou estar um tanto cansado com o lidar diário em sala de aula. Sempre

muito atencioso e simpático, o percebemos como professor preferido dos alunos, no entanto, pelo que observamos em sala de aula tem pouco, por vezes, nenhum domínio das turmas, o que torna difícil a explicação dos conteúdos.

Não raramente observamos que ele se cansa com tanta agitação em classe e vai para a sala dos professores. Ficamos por várias aulas a observarmos o posicionamento do professor, ele nunca discute com os alunos, nem mesmo pede silêncio, na maioria das vezes os alunos falam junto com ele, de maneira que um não consegue ouvir o outro e quando aquilo tudo já está numa condição insuportável o docente sai de sala. Neste contexto de desgaste e cansaço observamos que o professor parece ter esquecido as aulas de psicologia da educação, não faz uso do conhecimento adquirido durante a graduação, transpor toda essa situação e ao mesmo tempo percebemos que sua capacidade de lidar com estas situações de confronto está cerceada, pela configuração da sala, desgaste do docente e relação dos alunos com o ensino.

A indisciplina constante parece irritá-lo, mas, quanto desta indisciplina está relacionado ao comportamento dos alunos e quando dela está ligada ao próprio comportamento do professor.

O professor “B” afirma gostar muito de ler e passa muita informação em sala de aula, mas observamos que os alunos não aproveitam todo esse conhecimento dele. Impossível não pensar na ideia de “Capital Cultural” levantada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, e como todo o contexto de formação desses meninos e meninas influenciam no que são e como serão. A localização da escola, as famílias de onde vêm esses alunos, classe social e econômica a qual pertencem, a falta do conhecimento e principalmente o desinteresse pela escola e com o que ela ensina.

Para Bourdieu (2007), a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra. É nela que o legado econômico da família se transforma em capital cultural. E este, segundo o sociólogo, está diretamente relacionado ao desempenho dos alunos na sala de aula. Eles tendem a ser julgados pela quantidade e pela qualidade do conhecimento que já trazem de casa, além de várias “heranças”, como a postura corporal e a habilidade de falar em público. Os educandos não conseguem estabelecer uma relação entre o ensino estabelecido na escola com o discurso em suas casas ou locais de socialização, ao ponto que este discurso não é o mais importante.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso”, ou seja, os benefícios que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no

mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital humano” (BOURDIEU, 2007, p. 73).

Em entrevista realizada com o professor “C” podemos observar que é um dos professores com maior grau de qualificação da escola é Licenciado em História e Filosofia e Mestre em Sociologia. Sempre muito criterioso, gosta de manter a ordem e a disciplina em sala de aula. Carteiras sempre em fila reta, silêncio, correção dos cadernos, sempre faz chamada e não tolera entrar e sair dos alunos. Muito formalista utilizada às metodologias da escola tradicional.

O excesso de rigurosidade e formalidade nas aulas do professor “C”, não permite aos alunos a interação professor-aluno tão necessária ao aprendizado. Uma aula de Sociologia onde as experiências dos alunos, suas opiniões não sejam levadas em consideração pode dificultar o processo de construção do conhecimento e desnaturalização da sociedade a partir da fala dos educandos e de suas práticas sociais. Para o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1971) a experiência educativa é um fator importantíssimo no aprendizado, pois, para ele o ser humano se educa por intermédio de suas experiências vividas, a educação e instrução são a própria experiência organizada.

[...] experiências, para serem educativas, devem levar a um mundo em expansão da ‘matéria em estudo’, concebida como sistema de fatos ou informações e ideias. Tal condição somente será satisfeita, quando o educador lança os seus olhos bem à frente e encara cada experiência presente como uma força em movimento, destinada a influir sobre o que serão as experiências futuras (DEWEY, 1971, p. 93).

Apesar, da alta qualificação do professor, durante todo o período de observação só presenciamos duas breves explicações dos conteúdos, pois na maioria das aulas era entregue um texto e os alunos deveriam responder a uma série de perguntas a partir do texto. Em outras duas aulas o professor leu o texto em voz alta com os alunos, perguntou se alguém tinha alguma dúvida, com base no silêncio da turma, o professor deu por encerrada a leitura e explicação e passou as atividades.

Infelizmente acabamos por não assistir uma aula integral do professor, na qual pudéssemos acompanhar leitura explicação, questionamentos, respostas, discussões e debates. Saviani (2013) analisa a questão de que nem sempre, o mais qualificado seja o melhor professor:

Que o melhor geógrafo não será necessariamente o melhor professor de geografia; nem será o historiador aquele que desempenha o melhor papel de professor de história; ou o melhor literato, o melhor escritor, não será necessariamente o melhor professor de português. E por quê? Porque para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a

seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos? Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinado conteúdo (SAVIANI, 2013, p. 61).

A professora “A” deixou claro durante entrevista sua insatisfação em ter que ministrar a disciplina de Sociologia. Segundo ela: “a falta de professores formados na área e a necessidade de preencher os horários dos professores são motivos que levam a equipe pedagógica a promover esses arranjos desastrosos”. O esforço para desempenhar a tarefa era visível. A presença de observadores em sala a deixou muito incomodada aparentando o tempo todo estar preocupada com o que estaríamos pensando ou anotando. Por várias vezes cometeu deslizes ao explicar o conteúdo, demonstrando não ter o domínio da disciplina. Apesar das dificuldades e de ser a que tem formação mais distante da área da Sociologia, a professora “A” apresentou melhor habilidade e desempenho em sala de aula. As dificuldades com o conteúdo a fizeram buscar conhecimento, preparar as aulas e atividades para os alunos.

A disciplina de Sociologia, segundo os professores observados nesta pesquisa, serve para complementar a carga horária de professores de outras áreas, ou seja, a disciplina serve como eles descrevem de “tapa buraco” no horário dos profissionais da escola. Logo no início do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Estado de Rondônia (2013) nos deparamos com a seguinte citação:

Na escola, o currículo – espaço em que se concretiza o processo educativo – pode ser visto como o instrumento central para a promoção da qualidade na educação. É por meio do currículo que as ações pedagógicas se desdobram nas escolas e nas salas de aula. É por meio do currículo que se busca alcançar as metas discutidas e definidas, coletivamente, para o trabalho pedagógico. O currículo corresponde, então, ao verdadeiro coração da escola. Daí a necessidade de permanentes discussões sobre o currículo, que nos permitam avançar na compreensão do processo curricular e das relações entre o conhecimento escolar, a sociedade, a cultura, a auto formação individual e o momento histórico em que estamos situados (SEDUC, 2013, p.6).

Sem nenhum demérito ao que fora escrito em tal documento, mas pensar única e exclusivamente no currículo o único vetor para a percepção dos processos educacionais pode ser considerado um erro de análise. Na situação na qual nos deparamos nesta observação – com professores visivelmente insatisfeitos e sem formação para ministrar a disciplina – de que irá adiantar um currículo que apresente uma visão democrática de educação se de fato vemos o

cerceamento da liberdade dos educandos e ter uma educação de qualidade no que tange à formação e atuação profissional dos educadores? Ainda no mesmo documento (SEDUC, 2013) afirma-se o currículo como o coração da escola, mas o coração faz parte de um grande sistema, em que todos precisam estar funcionando harmoniosamente, a educação pode ser vista como um grande e complexo sistema cheio de interligações imprescindíveis.

3 INDISCIPLINA, FALTA DE PLANEJAMENTO E INDIFERENÇA: sintomas de uma educação doente

O excesso de turmas que os professores observados possuem remete a uma exploração do trabalho docente. São em média 17 turmas, com uma proporção de 30 alunos por sala, uma estimativa de 510 alunos. Se os professores aplicarem a proposta de avaliação da escola, duas atividades e duas provas por cada aluno, multiplicado pelo número de discentes eles terão cerca de 2040 avaliações para corrigir por bimestre, se continuarmos a multiplicar pelo número de bimestres 4, teremos então um total de 8160 avaliações para corrigirem no ano. O grande número de alunos torna o processo de ensinar ainda mais complexo do que é em sua prática e cabe o questionamento se há espaço para este professor refletir acerca dos processos que ensina e analisa. (MORIN, 2002).

A professora “A” quando questionada sobre o plano anual, bimestral, plano de aula, a resposta foi: “Esquece! Não dá tempo pra ficar fazendo planinho de aula, você vai ficar louca! Imagine preparar plano de aula para 17 turmas! ”. As aulas dos professores são bem tradicionais e muito improvisadas, visto que não recebemos planos de ensino de qualquer natureza em nossa investigação.

Pensamos profundamente sobre as aulas da disciplina de didática estudada na Universidade e em nossa formação acadêmica. No processo formativo é remetido aos educandos que planejar é importante, pois quem planeja o que irá ser realizado (atividades didáticas) tem uma possibilidade maior, melhor e mais rápida de atingir os objetivos desejados, previstos, planejados. Planejar também torna a tarefa de ensinar mais fácil e assim possibilita que as dificuldades sejam superadas de forma mais dinâmica. Planejar evita improvisação e evita principalmente a indisciplina enquanto um ruído no processo de ensino e aprendizagem. Como afirma Maria Isabel de Freitas:

Desse modo, o planejamento é uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas. (FREITAS, 2009, p. 107).

Outro fator que chamou a atenção durante o período de observação foi o comportamento dos alunos. Geralmente eles levam de 15 a 20 minutos para se acalmarem e assim os professores poderem dar início a aula. Falam o tempo todo e muito alto, atrapalhando o desenvolvimento da aula e impedindo que outros alunos possam prestar atenção ao que está sendo explicado. Não demonstram interesse pela matéria, nem parecem entender a importância para a vida deles e também não foram observadas falas dos professores para convencê-los de tal importância.

Todos os três professores observados passaram atividades avaliativas durante o percurso da aula ocupando todo o tempo da mesma. Esta deveria ser entregue até o final da aula. Ao bater o sino o número de alunos que haviam cumprido a tarefa geralmente era bem reduzido. Nesta observação pensamos no conceito de capital cultural debatido por Pierre Bourdieu, capital este que influencia diretamente na aprendizagem do educando e que está relacionado à questão social de cada aluno, estabelecendo uma rede de significados culturais entre o que o aluno recebe como “herança” da família e o discurso da escola. Para Bourdieu a noção de capital cultural, impõe-se como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o famoso “sucesso escolar” com este acesso ao capital cultural fora da escola (BOURDIEU 2007).

Outro ponto importante na observação destas turmas foi à falta de diálogo e entendimento entre professores e alunos. Raríssimos foram os momentos em que os professores abriram oportunidade para discussões, debates e questionamentos. Raríssimos também foram os momentos que os alunos pararam para ouvir o que os professores falavam. É fato que a educação se dá principalmente através desta mediação entre os agentes envolvidos.

Professores e alunos precisam dialogar, precisam se entender e compreender, sem diálogo não existe aprendizagem. É um processo de troca em que professores e alunos aprendem e são ensinados. Essa interação e troca de experiências e conhecimentos se dão principalmente a través da fala, por isso ouvir se faz muito importante no processo de ensino aprendizagem. Professor e aluno devem falar, mas primordialmente saber ouvir.

O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassiva, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (...) Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 2015, p.83-84)

Durante o período de observação e entrevistas realizadas na Escola Castelo Branco percebemos que além de observar também fomos observados, percebemos que assim como entrevistamos, também fomos entrevistados. Em meio às várias perguntas que nos fizeram uma se destacou, talvez não tenha sido bem uma pergunta, parecia mais um conselho, ou uma pergunta aconselhando. Enquanto recolhia seu material e procurava por alguma coisa o professor perguntou: “Melhor repensar bem sua profissão! É isto aqui mesmo que você quer?”.

Fazendo uma reflexão de tudo que vimos e ouvimos, percebemos o quadro triste e bastante desanimador que se apresenta o ensino público. Professores abatidos e desgastados ignoram os saberes e práticas das teorias da psicologia da educação ou de outros fundamentos da educação para lidar com os problemas educacionais – há uma dicotomia real entre prática e formação docente.

A aplicação de técnicas e metodologias são questões utópicas para os profissionais observados. No entanto, é bom registramos que a docência não é algo inato, mas sim para pessoas que desenvolvem alguns saberes, práticas e atitudes específicas, como por exemplo gostar de com o desenvolvimento de pessoas, como escreve Paulo Freire (2015), educar é transformar o indivíduo de objeto para sujeito da história, uma possibilidade de fundamentar uma visão que possa superar as barreiras ideológicas enquanto tarefa histórica do professor.

Outro ponto em comum entre os professores observados foi o fato de que todos estão muito ansiosos com a chegada da aposentadoria. Não querem mais dar aulas, não querem mais ensinar, não querem mais ser professor e também já não querem mais transformar o mundo pela educação. Essa é uma dura realidade observada, reflexo de quem foi vencido pelo sistema político, econômico e capitalista contemporâneo. Como descreve o médico, psicólogo e filósofo francês Henri Wallon (2008) um professor não pode fugir a responsabilidade que lhe é atribuída, pois de acordo com ele os alunos não são apenas “cabeças”, mas corpo e emoções, e essas emoções estão em sala de aula, e chegam à sala de aula com uma série de conflitos externos que não podem ser deixados de lado.

Um professor realmente ciente das responsabilidades que lhes são confiadas deve tomar partido dos problemas de sua época. Ele deve tomar partido não cegamente, mas à luz do que sua educação e sua instrução lhes permita fazer. Ele deve tomar partido para conhecer verdadeiramente quais são as relações sociais, quais são os valores morais de sua época. Ele deve se engajar não somente com seu trabalho de escritório, e não somente para a análise das situações econômicas ou sociais de seu tempo e de seu país; ele deve ser solidário com seus estudantes, aprendendo com eles quais são as suas condições de vida, por exemplo. Ele deve constantemente buscar novas ideias e modificar a si próprio para um contato permanente com uma realidade em evolução permanente, feita da existência de todos e que deve atender aos interesses de todos. (WALLON, 2008, p.82).

A desistência do ensino-aprendizagem dos educandos por parte dos docentes é um reflexo de que a educação não vai bem. É um reflexo que precisamos mais da análise da psicologia da educação tanto para o trabalho educacional com os alunos, como para os professores enquanto alunos nas Universidades e precisamos também de uma resistência permanente dos educadores e demais agentes sociais envolvidos.

CONCLUSÕES: inércia, um status a ser combatido

Para a realização desta análise alguns percalços foram superados, a começar pela busca de local para a observação. A peregrinação pelas escolas demonstrou claramente as barreiras e o distanciamento entre a escola e a universidade. Para os profissionais nas escolas a universidade vive um sonho a parte, conforme relatos de vários professores “a universidade ensina uma utopia”, afirmam os docentes talvez aludindo sentido da palavra.

O termo utopia vem do grego "óu" (não) e "topos" (lugar), significa literalmente "nenhum lugar", ou seja, quiseram dizer que a Universidade ensina uma metodologia de ensino que não pode, não deve, ou não se consegue aplicar em “lugar nenhum”. É fato que entre a teoria e a prática existe uma grande diferença, este é justamente o desafio da universidade diminuir essa distância, pesquisar novos métodos, experimentar e aplicar, sempre na busca da melhoria da qualidade do profissional da educação e conseqüentemente da educação em si.

Durante este breve período constatou-se os problemas enfrentados pelos professores, a falta de profissionais habilitados ao exercício da função, a falta de material didático adequado à aplicação do conteúdo e ensino da Sociologia, o desânimo, o cansaço, o esgotamento profissional, o desinteresse dos alunos pela disciplina, a falta de compromisso da coordenação pedagógica com o ensino da Sociologia e principalmente o descaso da Secretaria Estadual de Educação e do

Governo de Rondônia com aquilo que eles mesmos propuseram no Plano Estadual de Educação e estabeleceram no Referencial Curricular do Estado (2013).

As aulas observadas demonstraram que os professores não aplicam na prática o que, hipoteticamente, aprenderam nas aulas de psicologia da educação. Em grande parte do tempo de observação notamos que eles também não se preocupam mais com a qualidade das aulas, ou se os alunos realmente estão aprendendo a disciplina. O desgaste e o cansaço são visíveis já ao primeiro contato. Os professores deixaram transparecer que já não pensam na qualidade de suas aulas, mas na execução mecânica da tarefa de ensinar.

Refletir acerca do que podem fazer para mudar esse triste e caótico cenário em que se encontra a educação, e como utilizar a psicologia da educação para mudar isso não é algo que pareça útil ou animador aos olhos deles. Quando questionados sobre a aplicação de técnicas e metodologias de ensino-aprendizagem demonstraram desinteresse e incredulidade em resultados positivos na aplicação destes.

Diante de tudo até aqui relatado concluímos que o que vimos e ouvimos serviu como base de informação acerca do ensino da disciplina de Sociologia e a aplicação prática da psicologia da educação frente aos problemas cotidianos e cada vez mais frequentes nas salas de aula. Pelo resultado da observação concluímos ser necessário e urgente que o Estado busque soluções para resolver parte do problema, mesmo que a percebamos que não é intenção pública do Estado brasileiro atual trabalhar na realização crítica e eficiente dos processos educativos. É necessário que mais e mais pesquisas surjam, como frente às indiferenças para com a educação, deixando transparecer que jamais nos adaptaremos ou adequaremos à situação que aí está posta e observável por qualquer um que, com o mínimo de olhar crítico, adentre em nossas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). Petrópolis: Vozes, 2007.

Comunicado nº 66 Pnad 2009 – *Primeiras análises: Situação da educação brasileira: avanços e problemas*, IPEA, novembro de 2010.

CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre. Editora: Artmed, 2007.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. São Paulo: Nacional, 1971.

“*Education at a Glance: OECD Indicators*”. OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Isabel Maria Sabino de. *Didática e Docência: Aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.

FREUD, Sigmund. *Cinco lições de psicanálise: A história do movimento psicanalítico; O futuro de uma ilusão; O mal-estar na civilização; Esboço de psicanálise*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Referencial Curricular para o Ensino Médio 2013 – Secretaria de Educação do Estado de Rondônia.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico – Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

WALLON, H. *Do ato ao pensamento: Ensaio de psicologia comparada*. São Paulo: Vozes, 2008.

Recebido em: 20 de ago. 2016

Aceito em: 02 dez. 2016



O ENSINO DE SOCIOLOGIA REALIZADO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL NA CIDADE DE TERESINA: um estudo comparativo

Wilson Machado ALENCAR¹

Resumo

O presente trabalho versa sobre a forma como o ensino de Sociologia acontece em três escolas da rede pública estadual de ensino, situadas na cidade de Teresina, durante os anos de 2013 a 2015: Centro de Ensino de Tempo Integral Darcy Araújo, Centro de Ensino de Tempo Integral Governador Freitas Neto e Unidade Escolar Professor Joca Vieira. A formulação do problema surgiu a partir da seguinte questão: em que circunstâncias a disciplina de Sociologia é ensinada em escolas da rede pública? Considerando-se o seu objetivo, segundo as Orientações Curriculares Nacionais, tornou-se necessário examinarmos a forma como a mencionada matéria é ensinada através da análise das categorias *formação docente*, *condições objetivas* e a *metodologia e recursos didáticos*. Atendendo os objetivos propostos e a hipótese que orientaram este trabalho, fizemos um estudo descritivo, do tipo qualitativo, buscando compreender os aspectos, fatores ou variáveis que determinam ou que contribuem para a ocorrência do ensino de Sociologia na Educação Básica. Como referencial teórico, utilizou-se os seguintes trabalhos: Bernadin (2012), Charlot (2005), Fernandes (1980), Handfas (2009), Moraes (2009), Santos (2008), Silva (2005), Silva (2009) e Sarandy (2001). Considerando a descrição e análise dos resultados, constatou-se que o docente que mais se aproxima do tipo ideal do que seria uma aula de sociologia é a professora do CETI Darcy Araújo. Na sua prática, é possível notar, mesmo ela não apresentando formação em Ciências Sociais, a desnaturalização e o estranhamento da realidade social. Fato este não observado nos demais professores.

Palavras-chave: Ciências Sociais. Educação Básica. Formação Docente. Ensino de Sociologia.

¹ Pós-graduado em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Piauí. Pós-graduado em Ensino de Sociologia no Ensino Médio pela Universidade Estadual do Piauí. Pós-graduado em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola pela Universidade Federal do Piauí. Graduado e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí. Graduado e licenciado em Letras pela Universidade Federal do Piauí.

THE TEACHING OF SOCIOLOGY HELD IN PUBLIC SCHOOLS STATE IN THE CITY OF TERESINA: a comparative study

Abstract

The present study deals with how the teaching of sociology happens in three schools in the state public schools, located in the city of Teresina, during the years 2013 to 2015: Center for Teaching of Full Time Darcy Araújo, Teaching Center of Full Time Governor Freitas Neto and School Unit Professor Joca Vieira. The formulation of the problem arose from the following question: in what circumstances the discipline of sociology is taught in public schools? Considering your goal, according to the guidelines of national curriculum, it became necessary to examine how the mentioned subject is taught through the analysis of categories *teacher training*, *objective conditions* and the *methodology and didactic resources*. Given the proposed objectives and the hypothesis that guided this work, we did a descriptive study, carried out a qualitative study, seeking to understand the aspects, factors or variables that determine or which contribute to the occurrence of the teaching of sociology in Basic Education. As a theoretical framework, we used the following works: Bernadin (2012), Charlot (2005), Fernandes (1980), Handfas (2009), Moraes (2009), Santos (2008), Silva (2005), Silva (2009) and Poinsett (2001). Whereas the description and analysis of the results, it was found that the faculty that most closely approximates the ideal type of what would be a class of sociology is the teacher of the CETI Darcy Araújo. In his practice, it is possible to notice, even though she did not presenting training in the social sciences, the denaturalization and the strangeness of social reality. This fact was not observed in other teachers.

Keywords: Basic education. Social sciences. Teaching of sociology. Teacher training.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Prestes a completar um mês de mandato efetivo como Presidente da República, Michel Temer e seu ministro da educação Mendonça Filho publicaram no Diário Oficial da União uma medida provisória bastante polêmica. A MP 746/2016 – que visa reformar o Ensino Médio, alegando que o mesmo é pouco atraente aos estudantes egressos do nível fundamental em razão de um currículo com muitas disciplinas, baixa qualidade do ensino e altos índices de evasão escolar – mais uma vez coloca em dúvida a obrigatoriedade do ensino de Sociologia a estudantes do nível médio.

Ainda na administração do Partido dos Trabalhadores, a então Presidente da República Dilma Rousseff – em plena campanha eleitoral de 2014 – já aspirava a possibilidade de se implementar, em um segundo governo, ações que pudessem viabilizar a criação de um modelo

diferente para o nível médio as quais excluíssem a sociologia e a filosofia. Em entrevista concedida ao programa Bom Dia Brasil, na Rede Globo de televisão no dia 22 de setembro de 2014, Dilma, ao ser questionada sobre as suas propostas para a educação, afirmou que não tinha “nada contra filosofia e sociologia, mas um currículo com 12 matérias não atrai um jovem.” (Informação verbal). Propostas para a reformulação do Ensino Médio, assim como a implementação de uma base curricular comum aos sistemas de ensino do país, faziam-se presentes nas falas dos presidentiáveis durante o mencionado pleito eleitoral. É evidente que tudo isso, de uma forma ou de outra, colabora expressivamente para que as discussões acerca da permanência ou não da sociologia, como componente curricular obrigatório, estejam a todo instante presentes no debate público.

Ao se considerar o mencionado panorama, realizou-se uma investigação sobre o modo como acontece o ensino de Sociologia em três escolas da rede pública estadual de ensino na cidade de Teresina, capital do Estado do Piauí, localizada na região Nordeste do Brasil.

Tendo em vista que o objetivo da disciplina de Sociologia – definido nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – é contribuir para o desenvolvimento e formação plena da cidadania do educando comprometida com as mudanças significativas na sociedade (BRASIL, 2008), tornou-se necessário examinarmos a forma como o ensino da mencionada matéria se realiza através da análise das categorias *formação docente, condições objetivas para a prática da disciplina* e a *metodologia e recursos didáticos* utilizados nas aulas de Sociologia.

Atendendo os objetivos propostos e a hipótese que orientaram este trabalho, fizemos, segundo Gil (1987), um estudo do tipo descritivo em que se buscou compreender identificando, registrando e analisando os aspectos, fatores ou variáveis que determinam ou que contribuem para a ocorrência do ensino de Sociologia na Educação Básica. Portanto, o estudo aqui apresentado, mesmo expondo dados quantitativos, é predominantemente do tipo qualitativo. Fizemos, para isso, uma coleta das informações mediante trabalho de campo, onde se observou a ação docente nas unidades escolares. Os resultados alcançados foram obtidos após a utilização da técnica de comparação dos dados de cada escola.

Deste modo, tivemos como lócus três instituições públicas de ensino pertencentes à rede estadual de educação. Das três unidades escolares, duas são de tempo integral e apenas uma oferece o ensino médio regular. As observações e coletas de informações ocorreram durante dois anos – precisamente entre meados de 2013 a 2015 – durante a realização do estágio supervisionado em Ciências Sociais e, principalmente, ao longo de uma formação inicial

financiada pela CAPES². As observações relativas à formação inicial resultaram das atividades previstas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante PIBID), desenvolvidas nos Centros de Ensino de Tempo Integral Darcy Araújo e Governador Freitas Neto. Já aquelas referentes às atividades do estágio supervisionado foram realizadas na Unidade Escolar Professor Joca Vieira.

O que motivou a escolha das escolas – e seus respectivos professores – foi a vinculação das mesmas ao PIBID, desenvolvido especificamente na área das Ciências Sociais, através da disciplina de Sociologia ofertada para os estudantes do nível médio. Das 104 escolas da rede pública estadual de educação que oferecem o Ensino Médio no município de Teresina, somente nas três unidades escolares mencionadas temos a realização do PIBID voltado para o ensino de sociologia.

Neste cenário, sabemos que a escola pública apresenta como um de seus objetivos a escolarização das camadas populares, sobretudo aquelas historicamente excluídas da participação nos processos decisórios mais proeminentes de nossa sociedade, assim como a preparação do educando para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. Por essa razão, ela concentra em seu espaço uma pluralidade de atores envolvidos direta ou indiretamente em suas atividades como os estudantes, professores, auxiliares administrativos e a comunidade onde a escola encontra-se inserida. Portanto, a escola pública destaca-se como lugar de integração dos menos favorecidos que a partir da década de 1920 do século passado começam a demandar por mais participação e espaço na busca por um ensino público universalizado e com qualidade.

As atividades mencionadas, de maneira geral, organizavam-se tendo em vista dois momentos: o primeiro versava sobre a observação do espaço escolar, como este é constituído, assim como a construção espaço/tempo das aulas de Sociologia através da observação da ação pedagógica do professor. O segundo momento reservou-se à intervenção na ação docente propriamente dita.

A coleta de informações sobre o ensino de Sociologia aconteceu na fase de observação da ação docente. Para isso, houve a necessidade do registro formal das atividades por meio da produção de relatórios. Durante as atividades da formação inicial, foram elaborados 22 (vinte e dois) relatórios. Para o estágio supervisionado, foram preparados 4 (quatro) relatórios, sendo que somente o relatório do estágio supervisionado III – por se tratar de um documento específico

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

sobre a observação docente – foi utilizado para a identificação e descrição dos aspectos intervenientes na realização do ensino de Sociologia nas escolas mencionadas.

Os dados coletados foram organizados em quadros de acordo com as categorias previamente determinadas para o supracitado estudo. A estas categorias, foram indicados itens, os quais supostamente atuam ou podem vir a atuar no ensino de Sociologia. Para a categoria *formação docente*, verificamos se a formação do professor é licenciatura ou bacharelado. Para a categoria *condições objetivas*, examinamos o regime de contratação, o número de escolas que o professor trabalha, quantidade de turmas assumidas, quantidade de alunos por turma e a carga-horária das aulas. Finalmente, para a categoria *metodologia e recursos didáticos*, analisamos a preparação das aulas – se o professor planeja ou não suas atividades –, os pressupostos metodológicos – se o professor trabalha com conceitos, temas ou teorias – e as práticas de ensino e suas metodologias – aulas expositivas, leitura e análise de textos, utilização de recursos didáticos e pesquisa sociológica.

Sinteticamente, este trabalho organiza-se da seguinte forma. Abordamos, inicialmente, em *A Sociologia no Ensino Médio*, os principais fatos acerca das idas e vindas da Sociologia no currículo da educação formal brasileira. No segundo momento – *O ensino de Sociologia em escolas da rede pública estadual na cidade de Teresina* – apresentamos a descrição dos fatores intervenientes na realização do ensino de Sociologia em escolas públicas da rede estadual. Na conclusão indicamos os resultados alcançados após a análise dos dados.

Como referencial teórico, parte relevante de nosso estudo, foram utilizados os seguintes trabalhos: Bernadin (2012), Charlot (2005), Fernandes (1980), Handfas (2009), Moraes (2009), Santos (2008), Silva (2005), Silva (2009) e Sarandy (2001).

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

A inclusão da Sociologia como disciplina na grade curricular da Educação Básica brasileira ocorreu de modo intermitente. Considerando os acontecimentos históricos mais relevantes, temos como marco ou primeira tentativa de se inserir a Sociologia no Ensino Superior a proposta de Rui Barbosa em 1870 que previa a substituição da disciplina de direito natural pela Sociologia.

Já em meados do século XX – depois da frustrada tentativa de Benjamim Constant em se pensar uma reforma para o ensino secundário que incluísse a Sociologia como matéria obrigatória

na educação básica – a disciplina sociológica integrou o currículo dos cursos preparatórios para ingresso nas instituições públicas de ensino superior, assim como a grade dos cursos normais das universidades. Nestes, cujo objetivo era formar profissionais com uma base mais científica, a Sociologia veio a substituir as disciplinas de trabalhos manuais e atividades artísticas, pois objetivava uma preocupação com a realidade social em que ocorre a educação.

No período compreendido entre os anos de 1925 a 1942 – coincidindo com os últimos momentos da República Velha e durante todo o Estado Novo –, a Sociologia passa a constituir os currículos do ensino secundário brasileiro, da escola normal ou preparatória, chegando a ser exigida em alguns vestibulares das universidades mais importantes do país. Durante o período mencionado, mais precisamente nos anos de 1933 e 1934, temos a fundação dos primeiros cursos de Ciências Sociais na Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal.

Dos anos de 1942 em diante o ensino de Sociologia na educação básica apresenta uma descontinuidade. Nos cursos superiores ela ainda se faz presente, entretanto no ensino secundário praticamente desapareceu. Com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 4.024/61 – temos a Sociologia como uma disciplina optativa ou com presença facultativa na grade curricular. Essa característica da não obrigatoriedade da Sociologia no currículo da educação básica se mantém na lei de diretrizes educacionais seguinte – LDB nº 5.692/71 - ou então ligada à grade curricular dos cursos das escolas de ensino profissionalizante da época.

Com o enfraquecimento do ensino profissionalizante nos últimos anos da década de 1970 e início dos anos de 1980, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo encontra na possibilidade de flexibilização curricular prevista pela Lei nº 7.044/82 inserir no currículo de suas escolas a disciplina de Sociologia. Temos, assim, o retorno da supramencionada disciplina como matéria de formação também para o magistério. Tal perspectiva veio a acontecer em todo país.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 traz em seu texto a obrigatoriedade do ensino de Sociologia na Educação Básica, cujos conhecimentos são necessários para a promoção do exercício da cidadania garantindo a sua integração à grade curricular do Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Quando olhamos para a realidade piauiense, tem-se como marco legal a promulgação da lei nº 5.523/02, a qual torna obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia no nível médio. Esta, por seu turno, procura garantir que o ensino nas mencionadas áreas possa ser realizado por profissionais com formação acadêmica em Ciências Sociais e em Filosofia. Além disso, coube à Secretaria de Educação e ao Conselho de Educação do Estado do Piauí a devida implementação e

fiscalização quanto ao efetivo cumprimento das ações previstas pela referida lei estadual, sobretudo aquelas que versam sobre quais conteúdos devam ser ministrados, número de horas e carga-horária das aulas, inclusive o já aludido perfil profissional exigido para as disciplinas. No ano de 2009, o Conselho Estadual de Educação, por meio da resolução nº 111/09, regulamentou a implantação da Sociologia e Filosofia, atendendo às prerrogativas da lei federal nº 9394/96 e, principalmente, da lei estadual nº 5.523/02.

Todavia, os debates sobre a questão do ensino de Sociologia, sobretudo nos anos finais da Educação Básica, ainda se encontram em curso. As implicações dessas discussões nos evidenciam, segundo Florestan Fernandes, que a introdução da Sociologia na grade curricular do Ensino Médio consiste na ocasião ideal para constituir nos jovens atitudes as quais possam nortear o estado comportamental do indivíduo, potencializando, assim, a eficácia de atividades fundamentadas em um juízo racional das relações de causa e efeito, meios e fins em qualquer esfera da vida social (FERNANDES, 1980). Dito de outra forma, a ação pedagógica referente ao ensino de Sociologia interfere de modo racional na realidade social, beneficiando a alteração de certas atitudes em um sentido desejável.

Compete advertir que o professor de Sociologia, atuante no nível médio, ministra uma disciplina que foi estabelecida em sua grade curricular a partir de uma reforma no currículo, refletindo a mudança de uma concepção da função social da educação centrada na cidadania – dominante nos anos de 1980 – para uma educação voltada para a competitividade. Essa transformação está ligada às alterações no mundo do trabalho e no modo de produção e assimilação do saber, segundo as informações contidas nos PCNs³, as quais indicam “mudanças no conhecimento e seus desdobramentos no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral” (BRASIL, 1997, p.14).

Ainda segundo este documento, as mudanças resultam da terceira revolução técnico-industrial, cujo conhecimento tem uma função fundamental nos processos de desenvolvimento da economia, arranjo das forças de trabalho e das relações sociais como um todo. Entretanto, Mário Bispo dos Santos afirma que a essência dessa transformação não se encontra no conhecimento, mas

[...] na aplicação do conhecimento para a geração de novos conhecimentos e dispositivos de processamento e comunicação de informações, em um ciclo de realimentação cumulativo entre inovação e seu uso que se tornou o elemento

³ Parâmetros Curriculares Nacionais.
V.5, n. 3. p. 84-107, Agos./Dez. 2016.

dinamizador da produtividade do modo de produção capitalista. (SANTOS, 2008, p. 8).

Isso corresponde a um discurso liberal o qual tende a naturalizar as relações sociais, particularizando os assuntos sociais e ressaltando a educação como agente da competitividade, da concorrência. Tal discurso se manifesta de forma contraditória, porque, concomitantemente à proposição de uma educação voltada para a formação de mão de obra criativa, reflexiva e participativa, sugere uma adaptação organizacional à lógica da empresa. Nesse sentido, é preciso asseverar que o papel do Ensino Médio é garantir meios necessários para que a juventude possa encontrar significados para vida (SILVA, 2009).

Ileizi Luciana Fiorelli Silva nos diz que os sentidos que alunos e professores precisam reforçar – ao considerar a função do nível médio em ajudar os jovens a encontrarem sentidos para suas vidas – são exatamente aqueles que se opõem aos discursos neoliberais e pós-modernos (SILVA, 2005). Isso, indica a autora, deve conter críticas racionalmente fundamentadas ao capital, ao consumo excessivo de bens e serviços, ao individualismo, à ideia de que todo estilo de vida é válido, toda forma de prosperidade, exploração, entre outros (SILVA, 2005).

Pensa-se, assim, na formação de indivíduos que sejam capazes de direcionar suas vidas por meio da compreensão racional da realidade social, da natureza e da cultura. Dessa forma, serão seres humanos mais tolerantes, democráticos, os quais tenham a capacidade de reflexão e autonomia intelectual necessárias para viver em sociedade (SILVA, 2005). Logo, a Sociologia – como uma disciplina autônoma e de caráter científico – fornecerá os elementos necessários para que o nível médio possa formar indivíduos pensantes, com capacidade de análise crítica necessária para a mudança da sociedade brasileira.

Para tanto, a teoria sociológica clássica e seus principais pensadores – Durkheim, Marx e Weber – buscam pensar a relação entre indivíduo e sociedade objetivando compreender como os indivíduos são influenciados pelas estruturas sociais e como (re) produzem essas estruturas. Silva (2005) propõe a criação de metodologias de ensino voltadas para a disciplina de Sociologia, as quais façam essa relação. A autora sugere ainda que tratemos das histórias de vida dos alunos como ponto de partida para a compreensão da sociedade, porque como nos diz Charles Wright Mills, a função da Sociologia seria compreender a relação entre a história e a biografia dentro da sociedade moderna (SILVA, 2005).

Isso é o que também pensa o professor Flávio Marcos Silva Sarandy, ao tratar da discussão sobre o sentido da Sociologia como disciplina integrante do currículo do Ensino Médio. Segundo

o autor, a Sociologia – ao lado de outras disciplinas, como a filosofia, história e geografia – tem muito a contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, porque promove o contato do aluno com sua realidade, assim como o confronto com realidades distantes e culturalmente diversas.

Nesse sentido, o objetivo do ensino de sociologia como, aliás, deveria ser o de qualquer ciência, é proporcionar a aprendizagem do modo próprio de pensar de uma área do saber aliada à compreensão de sua historicidade e do caráter provisório do conhecimento – expressões da dinâmica e complexidade da vida. (SARANDY, 2001, p. 1).

Nesta acepção, deve-se considerar que o professor precisa, sobretudo, desenvolver a “imaginação sociológica” (MILLS, 1969) nos alunos, ou seja, o professor de Sociologia deve fazer com que os educandos pensem as incoerências e interdependências entre suas vidas e a sociedade.

Contudo, se faz necessário destacar algumas considerações de Bernard Charlot acerca da teoria e prática no ensino. Ele assinala a existência de enormes diferenças entre a realidade social e a teoria, entre a prática e o discurso teórico pedagógico. O autor, assim, considera a existência de uma mistificação pedagógica, porque os discursos cuja manifestação alude não falam da realidade imediata. Entretanto, ele evidencia que ainda não existe uma fórmula adequada para a superação deste entrave.

Portanto, é de grande importância analisar a questão da relação do aluno com os saberes personificados na figura da escola e, principalmente, no professor. O autor esclarece que “a posição que uma criança ocupa na sociedade ou, mais exatamente, a posição que seus pais ocupam não determina diretamente seu sucesso ou fracasso escolar” (CHARLOT, 2005, p. 49). Ele afirma com isso que apesar de a classe social produzir efeitos indiretos, ela não é determinante do sucesso ou do fracasso escolar, portanto, não basta conhecer a posição social da família do educando para compreender a história escolar do mesmo.

Outro aspecto presente na análise de Charlot é a atenção conferida ao método de ensino utilizado na ação pedagógica. Segundo o autor, entre os alunos tomados como fracassados advindos das classes menos favorecidas, o sujeito do processo de ensino-aprendizagem é o professor e não o aluno. Eles dizem que é necessário ouvir o professor, e não escutar, refletir e experimentar. Afirma o autor que “é raro os alunos que não tem sucesso dizerem, quando falam da escola, que é preciso refletir. Na escola é preciso ouvir” (CHARLOT, 2005, p. 52).

Deste modo, acerca do que foi discutido até aqui, devemos nos deter um pouco sobre os aspectos intervenientes no ensino de Sociologia no nível médio. Centraremos a discussão na

formação do professor de Sociologia, nas condições objetivas para o ensino da disciplina e a metodologia empregada nas aulas.

Sobre a formação docente, há uma dicotomia entre as habilitações licenciatura e bacharelado nos cursos de Ciências Sociais no Brasil, no que diz respeito entre ensinar e pesquisar. Amaury Cesar Moraes chama-nos a atenção para a forma como a referida ambivalência entre essas modalidades vem a impactar o ensino de Sociologia na Educação Básica.

Como disse noutra lugar (Moraes, 2008), essa questão aparece em parte como uma tarefa auto-imposta decorrente da impressão (ou auto-confissão) de que os professores são mal-formados, o que causava e causa ainda certa resistência quanto a aceitar a obrigatoriedade do ensino de sociologia no nível médio. O problema todo é fazer algumas passagens, algumas mudanças de ponto de vista: a primeira é que a formação do bacharelado não é suficiente, embora necessária para garantir ao professor as condições para o exercício das atividades de ensino – não basta saber o conteúdo; a segunda, é que se pode pensar na licenciatura, e não exclusivamente o bacharelado, também como um espaço de pesquisa. (MORAES, 2009, p. 19).

A razão da oposição entre licenciatura e bacharelado nos cursos de Ciências Sociais centra-se na discussão entre ser professor ou ser pesquisador. Para Anita Handfas, este debate, posto em torno dos diferentes modelos, relaciona-os com a ideia de que a formação do professor deve articular simultaneamente os conteúdos necessários para a formação do profissional e os conteúdos pedagógicos imprescindíveis para a formação docente. Assim conclui:

É verdade que na formação acadêmica existente em nossas universidades, podemos identificar uma tendência a supervalorizar o bacharelado em detrimento da licenciatura e isso certamente se dá em função da própria desvalorização do papel do professor. Vale dizer que tal desvalorização é uma das formas de manifestação do papel que é conferido ao professor na sociedade brasileira, decorrente da nossa própria formação social e do processo de escolarização que aqui se deu (HANDFAS, 2009, p. 190).

O que a autora afirma talvez seja uma das possíveis razões de nossos professores de Sociologia não utilizarem a pesquisa sociológica como prática de ensino em suas aulas. Isso será melhor abordado na próxima seção, quando apresentaremos e analisaremos os resultados de nosso estudo.

As condições objetivas, por sua vez, indica-nos a forma como a escola se encontra organizada, como o trabalho dos professores se estrutura, como estes professores compreendem o papel da escola, o regime de contratação dos docentes, entre outros, e se ela é capaz de dá o suporte necessário para que se aprimorem as metodologias de ensino em geral e do ensino de Sociologia em particular.

Para Ileizi Luciana Fiorelli Silva, estas condições objetivas impactam diretamente na forma como as metodologias para o ensino de Sociologia são determinadas. Segundo a autora:

[...] a consolidação das metodologias de ensino de Sociologia depende, por um lado, de fatores ligados à constituição do campo escolar, ou seja, de como o sistema de ensino está organizado e estruturado em termos de condições de trabalho pedagógico e da concepção de escola e de currículo e, por outro, de fatores ligados à constituição do campo das ciências sociais que informam os conteúdos a serem selecionados no campo escolar (SILVA, 2009, p. 64).

Por conseguinte, influenciam no ensino de Sociologia no nível médio fatores de ordem interna, assim como os de ordem externa ao espaço escolar. Poderíamos citar brevemente alguns desses fatores, o regime de contratação, número de escolas e quantidades de turmas que o professor leciona, carga-horária, preparação das aulas, pressupostos metodológicos, práticas de ensino, gestão escolar, estrutura física, entre outros.

A autora ainda assevera sobre a existência de grandes ramos pedagógicos chamados de pedagogias diretivas – o processo de ensino aprendizagem centra-se no professor, o aluno é visto como um ser passivo e sem conhecimento – e pedagogias não diretivas – o processo de ensino aprendizagem centra-se no aluno, o professor é um mero facilitador. Estas abordagens, ao serem materializadas, em suas diferentes matizes, a partir das concepções oficiais sobre ensino e escola adotados, modelam as condições objetivas, as quais atuam nas práticas pedagógicas dos professores.

No entanto, nota-se no discurso de Silva (2009) uma preocupação com a concepção de escola adotada na atualidade e como tal concepção influencia na adoção de qual perspectiva pedagógica o professor deve assumir para a realização de sua prática de ensino.

Sobre isso, ao se referir sobre o lugar da escola no projeto de educação implementado pela nova ordem mundial, Pascal Bernadin nos diz que:

Subjacente a essas questões está a do lugar da escola em relação às outras instituições sociais. O jovem está inserido em uma rede de instituições e de poderes que contribuem para a sua formação e que, ao mesmo tempo, colaboram e disputam entre si para impor sua influência, seu modo de pensar, suas normas. (BERNADIN, 2012, p. 62-63).

Esse modelo de educação liberal presente em nossas escolas – sejam elas de ensino regular ou integral – apresenta como abordagem dominante os preceitos da Escola Nova, ou seja, uma abordagem não diretiva da educação. Sobre isso, nos diz Silva:

[...] as perspectivas liberais marcadas pela escola nova, que tendem a defender a não diretividade no ensino e criticam, sobretudo, o ato de ensinar, difundindo a ideia de que

os jovens e crianças aprendem muito mais sozinhos do que com os professores. (SILVA, 2009, p. 64. Grifos da autora).

As críticas sobre “o ato de ensinar”, como nos informa a autora, centram-se na metodologia adotada pelo professor em suas aulas. Para o ensino de Sociologia, as Orientações Curriculares Nacionais orienta os professores a utilizarem conceitos, temas e teorias como pressupostos metodológicos, além da aula expositiva, leitura e análise de textos, seminários, excursões, visitas a museus e parques ecológicos, pesquisas sociológicas, entre outros como práticas de ensino e recursos didáticos.

Entretanto, como o próprio documento expressa, isso são apenas orientações. A perspectiva de ensino adotada pelo professor, sua formação e as condições objetivas juntas determinará a realização do ensino de Sociologia. Ainda sobre isso Silva, (2009) afirma:

As consequências para a organização das escolas, currículos, formas de contratação de professores e para a constituição da Sociologia como disciplina e/ou conteúdos são sentidas até hoje e já podemos visualizar que a escola do “aprender a aprender” ajudou a esvaziar o sentido e a função do professor, das disciplinas e da própria escola. (SILVA, 2009, p. 66).

Portanto, este é o cenário encontrado pela Sociologia ao retornar mais uma vez como disciplina obrigatória compondo o currículo da Educação Básica nessas condições objetivas e com as mencionadas orientações pedagógicas, fundamentadas nas pedagogias não diretivas, na noção de competência, assim como na crítica às disciplinas e à formação de professores especialistas.

Por fim, após a análise de algumas questões sobre a teoria sociológica e sua relação com a ação pedagógica voltada para o ensino na Educação Básica, acredita-se que o ensino de Sociologia acontece de fato quando o mesmo é capaz de, ao se utilizar a imaginação sociológica, provocar o estranhamento e a desnaturalização da realidade social dos adolescentes e jovens matriculados no nível fundamental ou médio. Isso é o que nos informa as Orientações Curriculares para o Ensino Médio ao considerar a Sociologia como uma disciplina pertencente à área das ciências humanas e suas tecnologias.

A inserção da Sociologia como disciplina na matriz curricular do Ensino Médio atende a uma necessidade de contribuir na formação dos estudantes, porque possibilita a eles a aquisição de conhecimentos acerca da realidade social. A Sociologia é, deste modo, capaz de proporcionar subsídios adequados para um diálogo acessível e que possa satisfazer as curiosidades e angústias presentes na realidade social dos estudantes.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL NA CIDADE DE TERESINA

Dentre as experiências com o ensino de Sociologia que tive contato na graduação em Ciências Sociais durante os anos de 2012 a 2015, destacarei o trabalho docente em três escolas da rede pública estadual de ensino, situadas na cidade de Teresina, a saber: Centro de Ensino de Tempo Integral Darcy Araújo (doravante CETI Darcy Araújo), Centro de Ensino de Tempo Integral Governador Freitas Neto (doravante CETI Freitas Neto) e Unidade Escolar Professor Joca Vieira (doravante Joca Vieira). As observações feitas nos centros de ensino de tempo integral foram realizadas durante uma formação inicial financiada pela CAPES. Já no Joca Vieira, as observações aconteceram no período em que eu cursava a disciplina de estágio supervisionado em Ciências Sociais.

Em linhas gerais, apresentam-se duas situações bastante distintas. Um levantamento de dados acerca da prática docente na disciplina de Sociologia em duas escolas de tempo integral e em uma escola de ensino regular. Na verdade, quando se olha atentamente para as três escolas, nota-se uma diferença significativa na forma como a Sociologia é ministrada. Isso acontece por causa da ocorrência, ou não, de algumas particularidades.

Para uma melhor organização das ideias, as análises aqui elaboradas aconteceram tomando-se como referência aspectos intervenientes para a concretização do ensino da disciplina de Sociologia nas séries finais da Educação Básica. Deste modo, seguindo as orientações de Silva (2009), parto do pressuposto de que o ensino de Sociologia se realiza quando atuam simultaneamente as categorias formação docente, condições objetivas para a prática da disciplina e a metodologia utilizada nas aulas de Sociologia. A seguir, temos a organização sumária das principais categorias analisadas:

Quadro 1 - Aspectos intervenientes na realização do ensino de Sociologia.

FORMAÇÃO DOCENTE	CONDIÇÕES OBJETIVAS	METODOLOGIA		
Ciências sociais	Regime de contratação	Preparação das aulas	Pressupostos metodológicos	Práticas de ensino
Licenciatura				Aula expositiva

	Nº de escolas em que o professor trabalha	Planeja a aula sistematicamente	Conceitos	Leitura e análise de textos
Bacharelado	Quantidade de turmas	Não planeja a aula sistematicamente	Temas	Utilização de recursos didáticos
Outras áreas	Quantidade de alunos por turma			Teorias
Licenciatura	Carga-horária das aulas			
Bacharelado				

Fonte: Alencar (2016).

As categorias mencionadas no quadro 1 encontram-se longe de esgotar qualquer análise ou estudo feitos sobre a temática deste trabalho. Elas servem de referência, de procedimentos metodológicos, para a compreensão do modo como a disciplina de Sociologia, ao integrar o currículo das unidades escolares, é ministrada para alunos do Ensino Médio.

Assim, a primeira categoria analisada trata da *formação dos professores* que ministram a referida disciplina nas escolas supramencionadas. Dos três docentes, somente um apresenta formação em Ciências Sociais, conforme nos indica o quadro seguinte:

Quadro 2 - Formação dos professores de Sociologia por escola.

ESCOLA	EM CIÊNCIAS SOCIAIS		EM OUTRAS ÁREAS	
	LICENCIATURA	BACHARELADO	LICENCIATURA	BACHARELADO
U. E. PROFESSOR JOCA VIEIRA				
CETI DARCY ARAÚJO				
CETI GOVERNADOR FREITAS NETO				

Fonte: Alencar (2016).

Mesmo apresentando formação em Ciências Sociais, o professor da Unidade Escolar Joca Vieira é um bacharel. Vimos anteriormente que uma das contradições existentes na forma como os cursos de Ciências Sociais são pensados incide justamente nos limites e possibilidades que as habilitações licenciatura ou bacharelado podem representar na formação docente, como nos mostra Handfas (2009) e Moraes (2009).

Os debates quanto a essa temática centram-se na premissa de que a formação do professor de Sociologia no nível médio deve articular simultaneamente, “os conteúdos necessários para a sua formação profissional e os conteúdos pedagógicos necessários para a formação docente” (HANDFAS, 2009, p. 188). Os professores do CETI Darcy Araújo e Governador Freitas Neto, mesmo tendo formação acadêmica em outras áreas – o primeiro com graduação em filosofia e o segundo com graduação em teologia – são habilitados na modalidade licenciatura.

Sobre isso, a resolução CEE/PI nº 111/2009, que trata da regulamentação e implantação da disciplina de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio nas escolas da rede pública do Estado do Piauí, permite que professores com formação nas mencionadas áreas na modalidade bacharelado, mas com formação pedagógica, venham a atuar como docentes. No caso, a regência em Sociologia

[...] poderá ser exercida por profissionais com a seguinte formação:

- a) Licenciatura Plena em Sociologia ou Ciências Sociais;
- b) Bacharelado em Sociologia ou Ciências Sociais e formação pedagógica;
- c) Licenciatura Plena com Pós-Graduação Lato Sensu ou Stricto Sensu na área Sociologia ou Ciências Sociais. (PIAUI, 2009, p. 1)

Isto é o que acontece com o professor do Joca Vieira. Mesmo sendo bacharel, ele possui uma formação complementar pedagógica mínima que o habilita a ministrar a disciplina de Sociologia no nível médio. Já os professores do CETI Darcy Araújo e CETI Freitas Neto não poderiam legalmente atuar como professores de Sociologia por não se enquadrarem no perfil profissional definido pela mencionada resolução, mesmo que no verso de seus diplomas eles tenham uma autorização para ministrar a disciplina de Sociologia.

Logo, ao se considerar os resultados do quadro 2, poderíamos dizer que a prática do professor do Joca Vieira – por ser graduado em Ciências Sociais e, conseqüentemente, por conhecer, presume-se, os conceitos-chave e teorias das Ciências Sociais, mesmo sendo bacharel – é a que mais se aproxima do tipo ideal de ensino de Sociologia. No entanto, das três práticas analisadas, a do professor do Joca Vieira encontra-se em uma situação mediana quando comparada aos outros professores.

A segunda categoria analisada versa sobre as condições objetivas para a realização do ensino de Sociologia. Os resultados são os seguintes:

Quadro 3 - Condições objetivas em que se realiza o ensino de Sociologia.

	REGIME DE	Nº DE ESCOLAS	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS	CARGA-HORÁRIA
--	-----------	---------------	--------------	--------------	---------------

ESCOLA	CONTRATAÇÃO		EM QUE O PROFESSOR TRABALHA		POR TURMA		DAS AULAS			
	ESTATUTÁRIO	TEMPORÁRIO	UMA	MAIS DE UMA	ATÉ TRÊS	MAIS DE TRÊS	ATÉ 30	MAIS DE 30	ATÉ 45 MIN.	MAIS DE 45 MIN.
U. E. PROFESSOR JOCA VIEIRA										
CETI DARCY ARAÚJO										
CETI GOVERNADOR FREITAS NETO										

Fonte: Alencar (2016).

Ao considerar as condições objetivas, 5 (cinco) aspectos foram observados. O primeiro refere-se ao regime de contratação do professor. Nas três escolas analisadas, todos os docentes são estatutários, ou seja, pertencem ao quadro de funcionários permanentes da secretaria estadual de educação. O referido aspecto apresenta relevância porque permite ao professor desenvolver suas atividades sem que ele venha a se preocupar com uma eventual situação de desemprego. Além disso, a estabilidade na função permite também a criação de uma identidade e compromisso entre professor e escola, situação que raramente ocorre se o professor for substituto ou temporário.

O segundo aspecto trata da quantidade de escolas onde o professor trabalha. Neste item, todos os docentes desenvolvem suas atividades em apenas uma escola. Portanto, eles não têm que se deslocar de uma unidade escolar para outra a fim de completar a carga-horária determinada pela secretaria de educação, dedicando-se exclusivamente ao trabalho no centro de ensino onde estão lotados. Caso algum dos professores tivesse que trabalhar em mais de uma escola – considerando as implicações relativas ao deslocamento de uma escola para outra – este professor se cansaria mais que os outros comprometendo a sua prática e as atividades em sala de aula.

Outro componente bastante impactante nas condições objetivas para a ocorrência do ensino de Sociologia é o número de turmas assumidas pelo professor nas escolas. Correlato a este, verificou-se também a quantidade de alunos que essas turmas apresentam. No quadro 3, esses dois aspectos foram discriminados separadamente. Já para efeito de análise, ambos se relacionam mutuamente.

Nas três escolas observadas, o professor que menos tem turmas é o da escola Joca Vieira. Sob sua responsabilidade encontravam-se 3 (três) turmas, sendo todas com mais de 30 (trinta) alunos por classe. Sabemos que um professor com regime de trabalho de 20 (vinte) horas

semanais⁴ – em linhas gerais – é lotado na escola com carga-horária de 13 (treze) horas. Como a disciplina de Sociologia é ofertada nas três escolas com 1 (uma) hora-aula por semana, cada professor deve assumir 13 (treze) turmas. No caso do Joca Vieira, como o professor também acumula a função de diretor da unidade escolar, ele tem uma redução no número de turmas assumidas.

No CETI Darcy Araújo, a professora da disciplina de Sociologia é lotada em 13 (treze) turmas. No entanto somente 2 (duas) são de Sociologia. As demais são de filosofia – 2 (duas) turmas – e de ensino religioso – 9 (nove) turmas. No CETI Freitas Neto, o professor da disciplina de Sociologia também é lotado em 13 (treze) turmas. A diferença é que este tem 4 (quatro) turmas de Sociologia e 9 (nove) turmas de ensino religioso. Logo, percebe-se que, no caso dos centros de ensino de tempo integral, a disciplina de Sociologia serve de complementação de carga-horária para a professora de Filosofia (CETI Darcy Araújo) e para o professor de ensino religioso (CET Freitas Neto).

Em relação à quantidade de alunos por turma nas escolas de tempo integral, também se verifica uma diferença em relação a este aspecto. No CETI Darcy Araújo, as turmas de Sociologia apresentavam entre 25 (vinte e cinco) e 30 (trinta) alunos cada. Já no CETI Freitas Neto, as turmas de Sociologia apresentavam entre 35 (trinta e cinco) e 40 (quarenta) alunos.

O quinto e último item das condições objetivas em que ocorre o ensino de Sociologia aborda a carga-horária das aulas. De acordo com a já mencionada resolução CEE/PI nº 111/2009, a disciplina de Sociologia deve ter “carga horária anual mínima de 40 horas em cada série do Ensino Médio” (PIAUÍ, 2009, p. 2).

Para mensurarmos a carga-horária anual mínima nas escolas, devemos considerar a hora-aula que, dependendo da unidade escolar e do turno em que a disciplina é ofertada, pode variar entre 40 (quarenta), 45 (quarenta e cinco) ou 50 (cinquenta) minutos. Nas três escolas objeto de nossa análise, a hora-aula é 45 (quarenta e cinco) minutos. Entretanto, há diferença em relação ao tempo total destinado para a disciplina nas escolas de tempo integral para a escola de ensino regular.

No Joca Vieira, a aula de Sociologia, que acontece 1 (uma) vez por semana, dura aproximadamente 45 (quarenta e cinco) minutos. Se o professor seguisse os ritos que toda aula possui – e isso independe da disciplina –, como a chamada, visto nas atividades realizadas na aula

⁴ Carga-horária estabelecida pela lei nº 11.738/2008 que instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

anterior por aluno e correção de exercícios, fatalmente ele não conseguiria sequer iniciar um novo assunto ou conteúdo. Mas isso tudo é uma questão de planejamento. No Joca Vieira, a fim de ganhar tempo, em algumas aulas o professor não faz a “chamada pública” dos alunos. Nas duas primeiras aulas do mês o professor ministra o assunto, na terceira ele passa uma atividade, uma espécie de revisão dos assuntos ministrados nas aulas anteriores e, no último encontro do mês, faz uma avaliação somativa.

Nas escolas de tempo integral, além do tempo destinado para a aula de Sociologia – que é o mesmo do Joca Vieira – tem-se no contra turno um momento destinado para a resolução das atividades e, por conseguinte, uma espécie de revisão dos assuntos que fora ministrados pelo docente. Contudo, há diferenças na forma como os professores utilizam o tempo extra no contra turno. Isso será esclarecido ao tratarmos da próxima categoria: a metodologia empregada para a ocorrência do ensino de Sociologia.

No quadro a seguir, temos os resultados obtidos para a categoria *metodologia*. A título de análise, foram considerados três aspectos, a saber: preparação das aulas, pressupostos metodológicos e práticas de ensino.

Quadro 4 - Metodologia empregada no ensino de Sociologia.

ESCOLA	PREPARAÇÃO DAS AULAS		PRESUPPOSTOS METODOLÓGICOS			PRÁTICAS DE ENSINO			
	PLANEJA A AULA	NÃO PLANEJA A AULA	CONCEITOS	TEMAS	TEORIAS	AULA EXPOSITIVA	LEITURA E ANÁLISE DE TEXTOS	UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS.	PESQUISA SOCIOLÓGICA.
U. E. PROFESSOR JOCA VIEIRA									
CETI DARCY ARAÚJO									
CETI GOVERNADOR FREITAS NETO									

Fonte: Alencar (2016).

Sobre a preparação das aulas, somente a professora do CETI Darcy Araújo planeja suas aulas de Sociologia. Logo, é importante ressaltar que o planejamento a qual venho a me referir é o planejamento sistemático, ou seja, aquele realizado cotidianamente, e não somente nos momentos reservados e estabelecidos no calendário escolar, como os destinados aos planos anuais e bimestrais.

Já os professores do CETI Freitas Neto e Joca Vieira não desenvolveram o hábito de planejar as suas aulas cotidianamente. O professor do Joca Vieira ainda o faz no início de cada semestre letivo, no período reservado para a mencionada atividade e sem as pressões da coordenação ou direção da escola, pois afinal ele é o gestor responsável pela unidade escolar. O professor do CETI Freitas Neto não planeja nunca, ou pelo menos não destina um tempo de sua carga-horária para isso. Quando a referida atividade acontece é porque ele foi advertido verbalmente ou sofreu algum tipo de pressão ou cobrança da coordenação pedagógica ou da gestão escolar. Para este professor, a docência é um fardo bastante pesado para ele carregar.

Basicamente, considerando a professora que planeja e os professores que não planejam, nota-se como referência para a realização da prática pedagógica a utilização do livro didático. Resumidamente, o referencial bibliográfico dos três professores até o ano de 2014 era somente o livro “Sociologia para o Ensino Médio” cuja autoria pertence a Nelson Dacio Tomazi⁵. Esta obra, por sua vez, apresenta uma série de limitações, como a acentuada perspectiva histórica utilizada na análise dos fatos sociais (BRASIL, 2014).

Não é nosso objetivo aqui nos determos longamente na análise do material didático-pedagógico, no caso o livro do Tomazi, largamente utilizado nas aulas de Sociologia. Entretanto, e isso não resulta da falta de opção de outros materiais que possam servir de suporte teórico para as aulas, os três professores, sem exceção, recorrem ao livro do mencionado autor para a concretização de suas práticas pedagógicas, o qual, inclusive, serve de base curricular para a disciplina de Sociologia na escola, e também para a secretaria de educação⁶.

Finalmente, asseveramos que a utilização do livro didático pelo professor como um manual de Sociologia pronto e acabado, única fonte de consulta para seus estudos, mostra a

⁵ A partir do ano letivo de 2015, foram adotados outros livros pelos professores dos centros de ensino integrais. No entanto, o referido material didático ainda constitui a principal referência para a prática docente de nossos professores.

⁶ Sobre isso, as diretrizes curriculares para o Ensino Médio relativas à disciplina de Sociologia elaboradas pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí traz veladamente em seu escopo a organização dos assuntos a serem estudados conforme a organização de conteúdos proposto por Tomazi (2010) em seu livro didático.

fragilidade da formação e prática docente dos professores objeto de nosso estudo, uma total falta de base teórica, principalmente daquele que tem formação na área das Ciências Sociais. O livro didático é o suporte teórico do aluno, servindo a ele como fonte de estudo e consulta para a sua aprendizagem.

Para o aspecto *pressupostos metodológicos*, o quadro 4 nos informa sobre os resultados obtidos para os itens *conceitos, temas e teorias*. Considerando as condições de trabalho enfrentadas por cada professor em suas respectivas escolas e as deficiências relativas à formação acadêmica dos mesmos, vistas anteriormente, entre outros fatores de caráter externos, mas não menos importantes, os quais, em virtude da natureza de nosso trabalho, não importam aqui nos termos, o professor do Joca Vieira trabalha muito em suas aulas com conceitos, raramente trabalha com temas ou aborda teorias. O mesmo comportamento também foi observado em relação ao professor do CETI Freitas Neto. Este trabalha predominantemente com conceitos, nunca faz referência a teorias. São raríssimas as situações que ele trabalha com temas, e quando isso ocorre é porque trata de algo relacionado à religião. Isso é plausivelmente explicável, pois o professor é dirigente de uma ordem religiosa.

Já a professora do CETI Darcy Araújo apresenta um resultado bem mais expressivo em relação aos outros docentes, mas ainda com dificuldades em trabalhar com um dos itens. Ela utiliza em suas aulas vários conceitos. No entanto, explora bastante os temas, diversificando-os durante cada encontro. De vez em quando ela aborda alguma teoria, mas isso não é uma prática cotidiana. Além disso, quando, ao tratar de um determinado conteúdo, se refere a alguma teoria, sempre utiliza a perspectiva filosófica. Isso mostra a influência de sua formação na sua prática pedagógica, assim como acontece com o professor do CETI Freitas Neto.

Esses três itens que compõem os pressupostos metodológicos de nosso estudo são amplamente discutidos nos PCNs e OCNs como recortes, os quais aparecem frequentemente ao se ministrar uma aula, no livro didático adotado pelo professor ou como uma postura pedagógica assumida pela própria escola, sendo que eles são reiterados nas propostas construídas para o ensino da disciplina de Sociologia no nível médio. Esses recortes, segundo as OCNs-sociologia, “podem ser tomados como mutuamente referentes” (BRASIL, 2006, p. 117), pois é praticamente impossível se trabalhar com algum recorte sem se referir aos outros. Isso significa dizer que quando o professor alude a determinado conceito, este pode fazer referência a uma teoria ou a um determinado tema. Agora, se o professor trata de conceitos, teorias ou temas recortando-os sem fazer nenhum tipo de referência entre eles, segundo as orientações:

[...] os conceitos sociológicos seriam apenas um glossário sem sentido, pelo menos para alunos do ensino médio. Um tema não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim. Do mesmo modo, as teorias são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia, mas a teoria a seco só produz, para esses alunos, desinteresse. (BRASIL, 2006, p. 117).

De acordo com as orientações curriculares para a disciplina de Sociologia, a tendência é que os professores trabalhem separadamente cada recorte em suas aulas. É o que se observa na prática de ensino dos três professores, principalmente em relação ao uso das teorias nas aulas de Sociologia que, por não possuírem formação na área – como no caso dos professores das escolas de ensino de tempo integral – ou por ter uma formação acadêmica deficitária – como no caso do professor do Joca Vieira em razão das mencionadas dificuldades e da insegurança que a ausência de uma formação teórica consolidada proporciona –, os impede de trabalhar em suas aulas com abstrações mais elaboradas da realidade social.

O terceiro e último aspecto estudado na categoria *metodologia* foram as *práticas de ensino*. O quadro 4 nos mostra os resultados obtidos para os itens *aula expositiva, leitura e análise de textos, utilização de recursos didáticos e pesquisa sociológica*.

Deste modo, tanto o professor do Joca Vieira como o professor do CETI Freitas Neto apresentam comportamento semelhante na forma como desenvolvem suas práticas de ensino e no modo como se apropriam e utilizam os recursos didáticos. Estes professores exploram bastante as aulas expositivas consorciadas com a utilização de recursos midiáticos, como o nosso velho conhecido “data show”. Assim, as aulas de Sociologia são monólogos, com quase nenhuma participação ou interação dos alunos. Estes apresentavam um comportamento passivo, e a grande maioria não demonstrava nenhum interesse para o que estava sendo exposto, pois, como fora observado anteriormente, os conceitos sociológicos, trabalhados dessa forma, seriam “apenas um glossário sem sentido” (BRASIL, 2006, p. 117). De vez em quando, e isso também é uma característica observada nos dois docentes, eles apresentavam filmes e vídeos sobre os conteúdos ministrados. Mas esses filmes e vídeos serviam apenas de distração para os alunos, porque os professores não desenvolviam em sua prática a capacidade de discussão e debate – estranhando e desnaturalizando o senso comum – que só uma aula bem planejada e com os recursos didáticos apropriados é capaz de proporcionar.

A professora do CETI Darcy Araújo, neste aspecto, apresenta resultados mais satisfatórios que os outros professores. Ela, além de utilizar aulas expositivas consorciadas com recursos midiáticos, explora a leitura e a compreensão de textos, submetendo seus alunos a uma reflexão da

realidade social em que estão inseridos. Ademais, as aulas expositivas são dialogadas, diferentemente com o que acontece com os outros professores. Entretanto, o único item não explorado pelos docentes de nosso estudo é a pesquisa sociológica.

A pesquisa sociológica no nível médio é de grande relevância para a compreensão da realidade social dos estudantes. Esta, por seu turno, complementa os três recortes metodológicos indicados pelas OCNs-sociologia. A justificativa mais comum para a não utilização da pesquisa sociológica como recurso para prática de ensino reside na falta de tempo para se desenvolver tal atividade.

Ora, vimos em outro momento que as escolas de tempo integral oferecem a possibilidade de se alongar o tempo efetivo das aulas no contra turno. Este tempo é destinado – e isso consta no projeto político-pedagógico dessas escolas – para a prática de atividades complementares àquelas desenvolvidas em sala de aula. O professor do CETI Freitas Neto utiliza o tempo do contra turno para “dar vistos” em exercícios, exibir filmes ou desenvolver alguma atividade de interesse da escola, como sarau, feira cultural, de ciências, do conhecimento, entre outros. Já a professora do CETI Darcy Araújo utiliza o tempo extra para resolver atividades, exibir algum documentário ou planejar suas aulas. Logo, o que se observa, mediante o exposto, é a falta de interesse dos docentes em realizar a pesquisa como atividade pedagógica.

Portanto, os casos aqui analisados podem ser considerados como regra geral para a realização do Ensino de Sociologia em escolas públicas na cidade de Teresina. As razões por trás disso são inúmeras. Elas vão desde a falta de formação adequada de nossos professores – como acontece com os docentes do CETI Darcy Araújo e Freitas Neto –, entraves pedagógicos e de gestão – especialmente com o professor do CETI Freitas Neto –, sobrecarga de trabalho – notada em todos os professores, principalmente no docente do Joca Vieira por acumular a função de diretor da escola – e, finalmente, a falta de recursos financeiros – observada nas três unidades escolares –, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo que este estudo – ao se tratar de uma atividade descritiva sobre um dado fenômeno social, o ensino de Sociologia na cidade de Teresina para estudantes do nível médio, fundamentando-se em um modelo teórico existente – não se propõe a dar conta de todo

entendimento sobre algo tão complexo que é ensinar Sociologia para estudantes da Educação Básica. Esse trabalho procurou – por meio de um estudo qualitativo – compreender ao se identificar, registrar e analisar os aspectos, fatores ou variáveis que determinam ou que contribuem para a ocorrência do ensino de Sociologia no Ensino Médio, através da coleta de informações procedentes da observação da ação docente, mediante trabalho de campo, nas unidades escolares.

Portanto, considerando a descrição e análise dos resultados feitas na seção anterior, o docente que mais se aproxima do tipo ideal do que seria uma aula de Sociologia – mesmo não abordando as teorias como uma prática recorrente e sistemática de sua prática ou não desenvolvendo com seus alunos atividades de pesquisa sociológica, em razão da falta de embasamento teórico e metodológico que a disciplina de Sociologia exige de seus profissionais – é a professora do CETI Darcy Araújo. Na sua prática, é possível notar a desnaturalização e o estranhamento da realidade social. Os outros professores, em razão das dificuldades observadas, não conseguem ministrar aulas de Sociologia em conformidade com as recomendações feitas pelas OCNs.

Isso nos evidencia o desconhecimento das estratégias de estranhar e de desnaturalizar a realidade social apresentado pelos professores do Joca Vieira e do CETI Freitas Neto. Falta-lhes – além de tudo que foi citado e identificado em suas práticas de ensino – a imaginação sociológica, cuja presença é somente notada, mesmo com as dificuldades apontadas anteriormente, na prática de ensino da professora do CETI Darcy Araújo.

REFERÊNCIAS

BERNARDIN, Pascal. *Maquiavel pedagogo: ou o ministério da reforma psicológica*. Campinas: Ecclesiae / Vide Editorial, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília/DF, 2008.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: sociologia: ensino médio.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização: Questões para a educação hoje.* Porto Alegre: Artmed, 2005.

FERNANDES, Florestan. *Fundamentos empíricos da investigação sociológica.* São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas, 1987.

HANDEFAS, Anita. A formação do professor de sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos. In: HANDEFAS, Anita. OLIVEIRA, Luiz Fernando de. (org.). *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência.* Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009, p. 187-196.

MILLS, C. Wright. *A Imaginação Sociológica.* Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MORAES, Amaury César. Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. In: HANDEFAS, Anita. OLIVEIRA, Luiz Fernando de. (org.). *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência.* Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009, p. 19-29.

PIAUI. *Conselho Estadual de Educação.* Resolução nº 111, de 16 de julho de 2009.

ROUSSEFF, Dilma. *Bom Dia Brasil entrevista Dilma Rousseff:* entrevista [set. 2014]. Rio de Janeiro: Bom Dia Brasil, 2014. Entrevista concedida a Chico Pinheiro, Ana Paula Araújo e Miriam Leitão. Disponível em: < <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2014/09/bom-dia-brasil-entrevista-dilma-rousseff.html> >. Acesso em: 15 jun. 2016

SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no Ensino Médio: Condições e perspectivas epistemológicas.* Distrito Federal, 2008. Disponível em: <<http://www.sociologos.org.br/textos/sociol/ensinm.el.htm>>. Acesso em: 18 de jan. de 2016.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica. In: HANDEFAS, Anita. OLIVEIRA, Luiz Fernando de. (org.). *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência.* Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009, p. 63-91.

_____. *O Papel da Sociologia no Currículo do Ensino Médio.* 2005. Disponível em: < <http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/o-ensino-dasociologia.php>>. Acesso em: 19 mai. 2016.

SARANDY, Flávio Marcos da Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. *Revista Espaço Acadêmico*, ano 1, v. 1, 2001.

Recebido em: 21 de set. 2016.

Aceito em: 29 de nov. 2016.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E CONSELHOS ESCOLARES: Possibilidades de Construção da Participação Coletiva nas Escolas Públicas Fluminense

Fabício Antonio de Souza¹

Resumo

Sabemos que um dos fatores associados à qualidade da educação se refere a gestão da escola e dos sistemas de ensino, em especial, quando se trata da qualidade social intrinsecamente vinculada ao processo de democratização do acesso à educação pública. O processo de democratização do acesso à educação pública nas últimas décadas se acentuou com a democratização da própria sociedade brasileira, e a democratização do acesso a níveis mais elevados de escolarização se confirmou como uma estratégia, que favorece a ascensão social e melhores oportunidades de empregabilidade. Pretendemos investigar a situação da gestão democrática nas escolas fluminenses, focalizando os conselhos escolares como instância de construção e fortalecimento da democratização da gestão e da participação comunitária na vida escolar, entretanto, o foco será o processo de instalação dos conselhos escolares nas escolas municipais de Seropédica e de Nova Iguaçu, discutindo e investigando propostas e impactos das políticas educacionais. A metodologia desenvolvida focaliza a análise da política educacional, no âmbito federal, estadual e municipal e seus impactos na democratização da gestão no setor educacional. A abordagem é qualitativa, no que se refere à análise dos dados, e também foi utilizado instrumento como entrevistas com os articuladores do Grupo Articulador de Fortalecimento do Conselho Escolar (GAFCE) e da Secretaria Municipal de Educação (SME) dos municípios investigados, além das direções das escolas com conselhos implantados. A observação de campo nas escolas e reuniões, assim como do processo de escolha dos conselheiros.

Palavras-Chave: Gestão democrática. Conselhos escolares. Democracia. Gestão participativa.

DEMOCRATIC MANAGEMENT AND SCHOOL COUNCILS: Possibilities for Building Collective Participation in Public Schools Fluminense

Abstract

We know that one of the factors associated with the quality of education refers to school management and education systems, especially when it comes to the social quality intrinsically linked to the process of democratization of access to public education. The process of

¹ Mestrando em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

democratizing access to public education in the last decades has been accentuated by the democratization of Brazilian society itself, and the democratization of access to higher levels of schooling has been confirmed as a strategy that favors social advancement and better opportunities for employability. We intend to investigate the situation of democratic management in the schools of Rio de Janeiro, focusing the school councils as an instance of building and strengthening the democratization of management and community participation in school life, however, the focus will be the process of setting up school councils in the municipal schools of Seropédica and Of Nova Iguaçu, discussing and investigating proposals and impacts of educational policies. The methodology developed focuses on the analysis of educational policy at the federal, state and municipal levels and its impacts on the democratization of management in the educational sector. The approach is qualitative, as far as data analysis is concerned, and it was also used as interviews with the articulators of the Articulator Group for Strengthening the School Council (GAFCE) and the Municipal Department of Education (SME) of the municipalities investigated, besides the Directions of schools with implanted advice. Field observation in schools and meetings, as well as the process of choosing counselors

Keyword: Democratic management. School Councils. Democratic. Participatory management.

INTRODUÇÃO

O processo de democratização do acesso à educação pública enfrenta o desafio de superar as profundas desigualdades sociais, culturais e econômicas que persistem na sociedade brasileira, e restringem as oportunidades de uma escolarização mais longa e com qualidade mais elevada para as crianças e jovens oriundos das camadas desfavorecidas economicamente. Assim, como já preconizava o Manifesto de 1932, a escola pública, gratuita, obrigatória, laica e com qualidade é fundamental e indispensável no processo de democratização da sociedade, do acesso a mais e melhores oportunidades de educação e trabalho para toda a população independentemente de sua origem social. Um dos maiores desafios da Educação pública hoje é, portanto, o de elevar a qualidade do ensino ofertado, sendo que a gestão democrática tem um importante papel a desempenhar nesse processo. Desde a década de 1980, em meio ao processo de redemocratização da sociedade brasileira, que a luta pela democratização da educação é defendida em três âmbitos: acesso e permanência com sucesso na escola, escolha democrática dos dirigentes escolares, e, gestão democrática das escolas e redes de ensino, em seus diferentes níveis, com a participação dos conselhos escolares. A gestão democrática da educação é um princípio assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), e sua implantação é determinada pelas três principais leis da educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, o Plano Nacional de Educação

(PNE), nas versões de 2001 e 2014, e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007.

Pautada no binômio inclusão e democratização (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS 2007), novos programas surgiram a fim de contribuir com os processos de democratização da gestão escolar, com destaque para o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares, criado em 2004, para cumprir o que determina a LDB, o PNE e o PDE visando a implantação e o fortalecimento de conselhos escolares nas escolas públicas de educação básica em todo o país. Através da elaboração de material didático específico e formação continuada aos conselheiros, sendo todas as ações desse programa são desenvolvidas em conjuntos com as Secretarias estaduais e municipais.

Na última década, as políticas educacionais implementadas pelo governo federal, constituíram um novo marco regulatório para a educação básica e superior, defendendo e uma educação de qualidade pautada no binômio inclusão e democratização (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS 2007). Novos programas surgiram a fim de contribuir com os processos de democratização da gestão escolar, com destaque para o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares, criado em 2004, para cumprir o que determina a LDB, o PNE e o PDE, visando a implantação e o fortalecimento de conselhos escolares nas escolas públicas de educação básica em todo o país. O Programa envolve os sistemas de ensino públicos - estaduais e municipais, que recebem, por adesão, apoio técnico, pedagógico e financeiro do Ministério da Educação. (LUIZ; BARCELLI; CONTI, 2010).

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, sua atribuição é deliberar sobre questões político-pedagógico, administrativas, financeiras (no âmbito da escola) assim como analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Nesse sentido, os Conselhos Escolares tem uma importância fundamental na gestão democrática da escola, pois representam as comunidades escolar e local que atuando em conjunto podem e devem definir de forma participativa as deliberações que são de sua responsabilidade. Assim a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares, onde toda a comunidade escolar pode participar e fazer valer os seus direitos e deveres, democraticamente discutidos e definidos, é um exercício de democracia participativa, dando uma contribuição significativa da escola para a democratização da sociedade. (MEC, 2004, p.19).

Este artigo apresenta como se desenvolveu, ao longo de dois semestres, a investigação empreendida com o projeto 'Conselhos escolares e Gestão democrática: processo de implementação nas escolas públicas da Baixada fluminense', na rede pública de Seropédica.

A RELAÇÃO DA SOCIOLOGIA COMO BASE TEÓRICA DA PESQUISA

A que a Sociologia deve servir no contexto da pesquisa? Essa é uma pergunta ampla onde precisaríamos de mais página (e talvez quem sabe, todo um artigo) para fazer uma discussão epistemológica. Mas empreenderemos um rumo para esse questionamento. Para o nosso recorte, que é sobre os Conselhos Escolares e como sua consequência gestões cada vez mais democráticas. Partindo da premissa que a Sociologia é a ciência que estuda a conduta e forma de convívio de distintos grupos e a inferência dessas relações, no ambiente de união da Sociologia com a Educação teremos a promoção da consciência social e formação de um senso crítico. Nessa inferência e relações sociais a Sociologia irá refrear e equilibrar os interesses pessoais em detrimento dos sociais, colaborando para alteração social em busca, cada vez mais por democratizar o ambiente de ensino e administração das escolas. Podemos reconhecer que a Sociologia vai contribuir para essa alteração social positiva (no sentido democrático), pois é a Sociologia que estuda esses processos institucionais e organizacionais – em uma esfera para além do dado na sociedade. Em última e ampla escala, com nosso estudo em um viés sociológico, pretende-se que os Conselhos Escolares possam democratizar, emancipar e formar cidadãos. E não meros reprodutores de uma ordem vigente que busca monopolizar e manter esse monopólio (que a partir dos seus projetos político e econômico, constroem toda uma estrutura para a Educação, e muitas das vezes temos na Educação o início da imobilidade social, cultural, econômica e intelectual), que visam a consolidação de suas ideias. A interpretação marxista desse processo dentro do contexto escolar, é que a escola e sua aprendizagem se encontram na infraestrutura da sociedade, onde são geradas as ideologias correspondentes ao modo de produção. Segundo os teóricos e estudiosos marxistas, a escola atual (no modelo econômico-político capitalista), serve para reproduzir e legitimar as visões que legitima a exploração, alienação e dominação (como por exemplo, Louis Althusser, com a sua principal tese que indica que a escola é aparelho ideológico do Estado). Por outro lado, existem teóricos marxistas, como Antonio Gramsci, que compreende

a escola enquanto contexto onde se pode produzir contra-hegemonia, evidenciando o caráter transformador e emancipador do processo escolar.

Qual é o papel do Estado em relação a este processo? Dentro da perspectiva de democratização do ensino e das gestões, o Estado deve possibilitar e auxiliar na implantação dos Conselhos Escolares. Pois os conselhos que serão os núcleos democráticos dentro da unidade escolar, propiciando cada vez mais uma escola emancipadora.

Como deve ser a formação desse conselheiro? Deve ser política? Refletindo sobre o atual momento da Educação brasileira, que é marcado por uma onda de democratização, porém com resistências no contexto escolar e nas secretarias municipais e estaduais. A produção sobre a gestão democrática e participativa da educação e os conselhos escolares tem se ampliado nos últimos anos, a partir do próprio fortalecimento dos conselhos escolares em todo o país, um impacto do Programa Nacional e da oferta do curso. Investigações como esta têm colaborado com esse processo de produção de conhecimento, uma instância formativa importante para o futuro professor, o que o qualifica como objeto de estudo pertinente à iniciação científica. Assim, este trabalho, que propiciou leituras e discussões sobre a temática da gestão democrática, nos permitiu compreender que a construção de uma educação básica pública de qualidade é também tarefa da Universidade e envolve ensino, pesquisa e extensão (DOURADO, 2007; LUIZ; CONTI, 2007, MARQUES, 2012).

AS NUANCES DOS CONSELHOS ESCOLARES

O Gestor(a) escolar (popularmente conhecido como diretor(a), é responsável por coordenar as atividades da escola e além disso é um indispensável mediador do projeto político pedagógico. Muitas das vezes no cotidiano escolar acaba-se caindo em um dos maiores equívocos para o empreendimento de democratizar este ambiente, o autoritarismo, fazendo uso da burocracia para impedir qualquer abertura administrativa. São necessários pelo menos três prismas para a democratização: 1- descentralização: quanto a administração, as ações e decisões devem ser elaboradas e executadas de modo não hierarquizado; 2- participação: Todas as pessoas envolvidas no contexto escolar: professores, gestores, técnicos administrativos, alunos, pais de alunos e moradores do contexto social da escola e 3- transparência: qualquer decisão tomada (de cunho político, pedagógico, administrativo e financeiro) deve ser do conhecimento de todos.

Quanto à formação política dos gestores, devemos fazer algumas pontuações. Quando falamos de formação política não tem sentido partidário, mas não se foge dos projetos políticos ideológicos. Pois a estrutura de aporte que será montada para o decorrer da vida cotidiana educacional, é uma estrutura que visa dar suporte aos conselheiros buscando uma formação específica (formação adequada garantida pelo Ministério da Educação) para tratar dos assuntos referentes a comunidade escolar e também uma democratização nesse ambiente, até que o poder seja horizontal e não vertical – rompendo paradigmas que, por exemplo tratem a escola com uma lógica bancária, dogmática e logística.

Considerando o Plano de Atividades originalmente proposto tínhamos como objetivo geral discutir e investigar propostas e impactos das políticas educacionais, em especial o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, nas escolas públicas fluminenses, e sua relação com as demandas de formação de professores e de gestão democrática, visando a ampliação do acesso à cidadania dos segmentos excluídos ou marginalizados dentro de uma proposta ética e educacional democrática e inclusiva, a primeira preocupação foi a apropriação do referencial teórico e metodológico, por meio da revisão da literatura sobre a temática e depois o trabalho de campo. O Projeto pretendia ainda analisar o impacto positivo do Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares da UFRRJ através da atuação de seus concluintes nos Conselhos escolares de seus municípios; identificar as variáveis que interferem positiva e negativamente na implantação dos Conselhos Escolares nas escolas públicas, a partir da atuação das Secretarias Municipais de Educação (SMEs) nesse processo; Avaliar o papel do Grupo Articulador de Fortalecimento do Conselho Escolar (GAFCE_RJ) no fortalecimento dos Conselhos Escolares nas escolas públicas investigadas, identificando os aspectos facilitadores e adversos nesse processo; analisar comparativamente os municípios investigados quanto à implantação dos Conselhos Escolares; e, finalmente, contribuir para a consolidação de um grupo de pesquisa na UFRRJ, na área da gestão democrática, com alunos de licenciatura, sob a perspectiva sociológica.

A revisão da literatura realizada permitiu referenciar teórica e metodologicamente a inserção no campo para a aplicação e análise dos instrumentos, entretanto o volume de leitura, e a promulgação de legislação municipal, motivou uma mudança no cronograma inicial e nos resultados pretendidos. A bibliografia sobre a temática da gestão democrática, especialmente a que se refere aos conselhos escolares está crescendo no país nos últimos anos (LUIZ; CONTI, 2007; LUIZ, 2010; MARQUES, 2012; TABORDA *et al*, 2012), a par de obras sobre política e gestão

educacional com foco na gestão democrática e participativa (GOHN, 2006; DOURADO, 2007). Estes trabalhos tratam da questão da gestão democrática da educação pública como propulsora da elevação da qualidade da educação e de sua democratização.

Nesse sentido, os resultados pretendidos inicialmente foram revistos, dada a complexidade da temática, e foram incorporados a nova etapa. Assim, centramos como dito anteriormente, em Seropédica, a investigação sobre a situação da gestão democrática nas escolas fluminenses, focalizando os conselhos escolares como instância de construção e fortalecimento da democratização da gestão e da participação comunitária na vida escolar. Sabemos que a própria legislação brasileira destaca a necessidade da escola e sistemas públicos instituírem formas democráticas e participativas de gestão, e assim, procuramos levantar como estava a situação da rede pública de Seropédica, estabelecendo o município como *locus* da investigação. A escolha do Município se deu pela proximidade do campus, e pelo fato de em 2013, a Prefeitura ter homologado legislação específica instituindo os conselhos escolares.

Assim, no período abarcado por essa investigação, empreendemos o levantamento da bibliografia pertinente e a apropriação do referencial teórico necessário para atingir os objetivos específicos propostos, com ênfase para a criação e consolidação de um grupo de pesquisa na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na área da gestão democrática, com alunos de licenciatura, sob a perspectiva sociológica. As análises e avaliações propostas encontram-se em fase de desenvolvimento, sendo que o objetivo que propunha 'Identificar as variáveis que interferem positiva e negativamente na implantação dos Conselhos Escolares nas escolas públicas, a partir da atuação das SMEs nesse processo' ficou para a próxima etapa, tendo em vista que a implantação só ocorrerá no segundo semestre de 2014.

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares vem desenvolvendo, ao longo dos seus dez anos de existência, diversas estratégias, em especial visando a formação dos profissionais de educação responsáveis, nos estados e município da federação pela implantação e fortalecimento dos conselhos escolares. Uma dessas estratégias é o 'Curso de extensão à distância Formação Continuada em Conselhos Escolares', oferecido por diversas Universidades Federais, e que no Estado do Rio de Janeiro, é ministrado pela UFRRJ, desde 2013 (UFRRJ, 2012).

Tendo em vista a realização pela UFRRJ do 'Curso de extensão à distância Formação Continuada em Conselhos Escolares', que integra as atividades do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares no Estado do Rio de Janeiro, pensamos ser esta uma oportunidade ímpar para investigar como está se processando a implantação e consolidação dos

conselhos escolares nas escolas públicas fluminenses, mais especificamente nos municípios da Baixada Fluminense. A UFRRJ, responsável pela oferta do curso no estado do Rio de Janeiro, nas três seleções para o curso desde fevereiro de 2013, já realizadas, atingiram 69 municípios fluminenses, sendo que em seu primeiro ano, técnicos de 47 municípios do RJ concluíram as primeira e segunda Fase do curso. Em 2014, a UFRRJ ampliou as vagas de 160 para 300 vagas ofertadas semestralmente. Essa experiência e expansão requer uma avaliação mais detalhada dos resultados.

O Município de Seropédica, que vivencia no período da investigação a implementação da Lei 487 de 20 de agosto de 2013 que ‘institui o Conselho Escolar para todas as escolas municipais de Seropédica’. Ainda em 2013, teve início o processo de atendimento a esta legislação, e em outubro de 2013, a primeira das 47 escolas municipais realizou eleições para conselhos escolares em Seropédica. No primeiro semestre de 2014, dando continuidade ao processo, 12 escolas municipais, realizaram, em julho, eleições para os diversos segmentos que compõem os conselhos escolares, sendo a posse dos conselheiros prevista para a primeira semana de setembro (SEROPÉDICA, 2013).

Assim, tornou-se necessário, para o desenvolvimento do projeto e para nossa reflexão e discussão as seguintes atividades: a análise da lei 487/2013 – referente a instituição dos Conselhos Escolares no município de Seropédica, e o acompanhamento das reuniões eleitorais em uma escola do mesmo município.

A LEI 487/2013

A partir da publicação da lei ordinária 487/2013 do município de Seropédica decidimos concentrar nossas reflexões sobre sua análise e aplicação, efetuando um estudo comparativo que o município entende por Conselho Escolar e qual são o ideal do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, do Ministério da Educação. .

O artigo 1º da Lei 487, cria o conselho escolar, os Artigos 2º, 3º e 4º descrevem os objetivos dos Conselhos escolares, os artigos 5º, 6º e 7º definem a natureza do Conselho, suas características e função, e o apresentam como ‘o caminho para uma gestão democrática’, estabelecendo parâmetros para seu funcionamento.

No artigo 8º encontramos uma primeira contradição entre a lei e o que defende o MEC, em relação a composição dos Conselhos escolares, pois nesse artigo são excluídos da comunidade escolar os membros da sociedade civil que estejam dentro do contexto social da unidade escolar, que queiram junto com outros segmentos (professores, pais ou responsáveis pelos alunos, funcionários e alunos) participar da construção democrática da gestão educacional. Os artigos 9º e 10º abordam a ação do conselho e sua autonomia. No artigo 11º são elencados os objetivos do Conselho Escolar (em três grandes tópicos como: democratizar as relações dentro do contexto da escola, promover articulação entre os segmentos da comunidade escolar e estabelecer diretrizes relativas à sua organização, funcionamento e articulação). Percebemos que há uma fragilidade, ou melhor, uma ausência da promoção de debates para reflexão acerca dos princípios do Conselho Escolar.

Os artigos 12º, 13º, 14º e 15º tratam dos membros do Conselho Escolar, constituído por ‘membro nato’ e por ‘representantes de todos os segmentos da comunidade escolar’, em consonância com o artigo 8º que restringe a comunidade escolar aos ‘professores, pais ou responsáveis de alunos, funcionário e aluno’, sem menção a comunidade local. Os artigos 16º a 20º tratam do processo eleitoral, e o artigo 21º define quem tem direito à voto, marcando, de modo claro e conciso, que esta lei não pretende abarcar a sociedade civil incluída no mesmo contexto social da unidade escolar.

O artigo 29º, que trata das diversas funções do Conselho escolar, no §4º, ao abordar a função mobilizadora, a descreve como responsável por promover a “participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para melhoria da qualidade de ensino” (SEROPEDICA, 2013, p. 4).

Assim, a legislação reconhece a finalidade de efetivar a mobilização – nas atividades da unidade escolar - da sociedade civil inserida no mesmo contexto social da unidade escolar, entretanto a exclui das tomadas de decisões, quando não a inclui no conceito de comunidade escolar. Segundo o MEC, os Conselhos escolares representam:

Um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã (MEC, 2004, p.35).

Os Artigos 22º a 24º falam da posse dos conselheiros e os artigos 26º a 28º falam do funcionamento dos Conselhos, suas reuniões, deliberações e publicização. Os artigos 30º e 31º descrevem as atribuições dos conselhos escolares.

Com base na análise feita na lei ordinária 487/2013 do município de Seropédica e a afirmação do MEC sobre representação dos conselhos, espaço para debates, a participação social vemos que a definição de conselho escolar democrático do município de Seropédica apresenta uma limitação em relação as orientações emanadas do MEC.

Como possibilidade de composição do Conselho escolar – segundo o município de Seropédica- o órgão só pode ter representatividade nos segmentos dos professores, pais ou responsáveis de alunos, funcionários e alunos, entretanto material do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares é claro ao afirmar que: “os conselhos escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local” (MEC, 2004, p. 32). A sociedade civil, que se encontra no contexto social da unidade escolar, pode e deve escolher representantes para compor o conselho escolar, entretanto a ‘comunidade local’ foi excluída na referida Lei.

AS ELEIÇÕES DOS CONSELHOS

De acordo com o estabelecido na Lei 487/2013, o Ofício SMECE nº 1090/2014, indica a realização de Reuniões de Eleição para a composição do Conselho Escolar – Biênio 2014/2016, no âmbito de 12 Unidades Escolares. Fizemos o acompanhamento de uma dessas eleições no CAIC Paulo Dacorso Filho. As datas de reunião para cada segmento (Professor, Operacional das UEs, Pais ou responsáveis e Alunos) foram agendadas para o período de 7 a 10 de Julho. Houve o cuidado de suspender as atividades de cada segmento (Professor, Operacional das UEs) pudessem comparecer às Reuniões de eleição, sendo a presença quase total, e os eleitos escolhidos pela ampla maioria dos votos. O segmento de pais e responsáveis foi o que teve maior número de candidatos (8), sendo eleitos quatro representantes e quatro suplentes, e teve uma excelente participação numérica.

Apesar do Parágrafo único do Art. 15º do Ofício SMECE 1090/2014, deixar claro que os Conselhos Escolares podem ter alunos menores de dezesseis anos, sendo que os mesmos somente não teriam responsabilidade legal, a escola não realizou a reunião eleitoral para representantes dos

alunos, alegando que por ministrar apenas até o nono ano de escolaridade, geralmente com alunos de faixa etária inferior a estipulada pela SMECE (idade igual ou superior a dezesseis anos). Consideramos que a representação dos alunos foi tolhida, pois havia a possibilidade da participação dos alunos independente da faixa etária.

Contudo, o balanço que podemos fazer ao final dessas reuniões eleitorais é que tivemos uma participação que superou as expectativas e que os segmentos foram pró-ativos. Algo que se deixou a desejar foram os debates e reflexões acerca do que seria o conselho escolar e o que significa o mesmo para cada segmento.

Os resultados obtidos se referem a participação na pesquisa de campo – o acompanhamento das eleições, de eventos do GAFCE-RJ e do curso de extensão –, e a análise da legislação, e a revisão da literatura empreendida, que embasou a discussão sobre a temática. Confirmamos, apoiados na literatura, o protagonismo do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, como propulsor de uma qualificação primordial para a implementação dos conselhos escolares. Destacamos que apesar da UFRRJ, com campus no município de Seropédica ser a única universidade a oferecer o curso de formação, os técnicos da SMECE, apesar de inscritos em diversas ofertas, não concluíram o curso, e essa carência, pode ter influenciado negativamente na formulação da lei, que institui os conselhos e apresenta algumas incoerências com o proposto em legislação nacional. A formação é assim um aspecto importante na implantação do conselho escolar, e por sua vez, os conselhos escolares são importantes no processo de democratização da educação, pois:

Reúne diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola, que deve ser visto, debatido e analisado dentro do contexto nacional e internacional em que vivemos (MEC, 2004, p.22).

Assim a legislação brasileira assegura a gestão democrática nas escolas e sistemas públicos de ensino, como uma garantia de ampliação dos direitos da cidadania, dentre os quais a educação pública de qualidade, a parcelas da população historicamente excluídas. Ressaltamos ainda a importância dos municípios terem uma legislação específica sobre os conselhos escolares, como determina a Constituição, a LDB e o Plano Nacional de Educação. Essa regulamentação é importante para assegurar não só o funcionamento dos Conselhos nas escolas mas discutir, fiscalizar e assegurar a oferta de uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens, seu acesso e permanência e que na escola o projeto político pedagógico seja elaborado e executado dentro de parâmetros democráticos, com participação de toda a comunidade escolar.

Cabe destacar que a opção pelo Município de Seropédica, interessante pois permite analisar o processo de implantação dos conselho escolar desde o início, aponta para dificuldades tendo em vista que seus técnicos não integravam o GAFCE nem dispunham da capacitação. Sabemos que, um ponto central para o fortalecimento dos conselhos escolares refere-se a formação, pois como afirma Taborda e outros (2012) que a falta de formação e capacitação continuada direcionada para esses conselheiros são elementos dificultadores para a criação e manutenção dos conselhos, e sua atuação em prol de uma gestão verdadeiramente democrática. Só com esse aporte técnico se poderá de fato ter os conselhos nas escolas atuando de forma democrática e participativa.

A instituição dos conselhos escolares é um fenômeno relativamente recente na história da educação brasileira, marcado pelo processo de democratização, entretanto, ainda encontra resistências no âmbito das escolas e secretarias municipais e estaduais. Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007):

A qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos [...]. Desse modo, a qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS 2007, p. 9).

A produção sobre a gestão democrática e participativa da educação e os conselhos escolares tem se ampliado nos últimos anos, a partir do próprio fortalecimento dos conselhos escolares em todo o país, um impacto do Programa Nacional e da oferta do curso. Investigações como esta têm colaborado com esse processo de produção de conhecimento, uma instância formativa importante para o futuro professor, o que o qualifica como objeto de estudo pertinente à iniciação científica. Assim, este trabalho, que propiciou leituras e discussões sobre a temática da gestão democrática, nos permitiu compreender que a construção de uma educação básica pública de qualidade é também tarefa da Universidade e envolve ensino, pesquisa e extensão (DOURADO, 2007; LUIZ; CONTI, 2007; MARQUES, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de investigação trouxe elementos para avaliar como está sendo implantada a gestão democrática nas escolas fluminenses, mais especificamente no município de Seropédica,

favorecendo a análise de seus impactos, podendo contribuir para a proposição de estratégias que favoreçam a gestão escolar de forma mais democrática e participativa. Para a construção de uma Educação mais justa e igualitária, ética, inclusiva e democrática é necessário o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar no processo decisório sobre as questões financeiras, administrativas e pedagógicas que envolvem o cotidiano escolar. A participação coletiva desses segmentos, representados nos conselhos escolares é, portanto um pré-requisito para a construção efetiva de uma gestão democrática nas escolas públicas de Seropédica, fluminenses e brasileiras.

É-nos claro que ficam questões pelo caminho. Apontamentos, possíveis desdobramentos e temáticas que apenas tocamos tangencialmente (devido não ser fundamental para nosso recorte, tanto histórico quanto teórico), e nos possibilitam uma continuidade para esta pesquisa.

Por isto, uma proposta que nos parece interessante e que nos parece indispensável pra compreender o fenômeno dos Conselhos Escolares é analisar a expansão e o impacto da mesma para uma maior democratização do espaço escolar.

Portanto, a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa compreendendo a importância da participação coletiva e horizontal que os conselhos escolares podem colaborar com sua afirmação, vemos que o cumprimento da implementação dos Conselhos Escolares vislumbra-se um presente de luta e um futuro democrático e mais igualitário no ambiente escolar com grande probabilidade no desemborcar em uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, *Constituição Federal*. Brasília, DF, Congresso Nacional, 1988.

_____. *Lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, Congresso Nacional, 1996.

_____. *Lei 13055 de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, Congresso Nacional, 2014.

_____. MEC. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Conselhos Escolares. Democratização da Escola e Construção da Cidadania*. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília, DF, MEC/SEB, 2004.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. 26 pag. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 03 nov. 2013.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. *A qualidade da educação: conceitos e definições.* Brasília, DF: INEP, 2007.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. 12 pp.

LUIZ, M. C. Algumas reflexões sobre a prática da gestão democrática na cultura e organização escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, no. 2, p. 20-36, nov. 2010. 16p. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 03 nov. 2013.

_____; CONTI, C. Políticas públicas municipais: os conselhos escolares como instrumento de gestão democrática e formação da cidadania. In: *Congresso de Leitura do Brasil*, 16, 2007, Campinas, SP. Anais... Campinas, SP: CEL Unicamp, 2007. p.1-10.

_____; BARCELLI, J.C. & CONTI, C. O curso de extensão “Formação continuada a distância em conselhos escolares” Ufscar/MEC (Programa Nacional de Fortalecimento em Conselhos Escolares). IN: LUIZ, M. C. (Org.). *Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação.* São Paulo, Xamã, 2010. P. 11-22

MARQUES, L. R. *A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares.* Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 121, p. 1175-1194, out-dez. 2012. 20 p. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 03 dez. 2013.

SEROPÉDICA. *Lei 487 de 20 de agosto de 2013.* Jornal Atual, Ed.1085, 17/09/13, p. 8.

TABORDA, C. R. B.; SILVA, R.C.; CARVALHO, S.P., JESUS, I. A. de. *Conselho escolar: participação como elemento de democratização.* V SEREX – Seminário de Extensão Universitária da Região Centro-Oeste. Goiania, UFG, Junho 2012. 6 p.

UFRRJ. *Projeto Curso de Extensão a Distância: Formação Continuada em Conselhos Escolares.* Seropédica, RJ, PROEXT, DTPE/IE, 2012.

WERLE, Flavia O.C. *Conselhos Escolares: Implicações na gestão da Escola Básica.* Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

VASCONCELOS, F.H. L. et al. (Orgs) *Conselho Escolar: Processo, mobilização, Formação e Tecnologia.* Fortaleza, Edições UFC, 2013.

Recebido em: 09 de out. 2016.

Aceito em: 17 de nov. 2016.



EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: um percurso contemporâneo¹

*José Antônio Feitosa APOLINÁRIO²
Breno Leal Menezes FEITOSA³*

Resumo

Este artigo propõe uma tentativa de compreensão das possíveis intersecções entre educação e democracia no pensamento contemporâneo. Para tanto, adentramos em algumas questões hodiernas para identificar como se dá esta relação, afinando as perspectivas de investigação com autores decisivos em nossa época. Destarte, nos debruçamos sobre as leituras de Robert Dahl, Noam Chomsky, Alain Touraine, Boaventura de Sousa Santos e Amy Gutmann, todos importantes nomes da discussão acadêmica em torno da democracia, com vistas à percepção das referidas intersecções, atinando igualmente para os contrastes resultantes do processo de consolidação da democracia. A análise de obras dos referidos autores mostrou que as relações entre democracia e educação continuam sendo uma nítida preocupação na reflexão contemporânea, vicejando como fundamental no trato de tópicos tais como, o modelo neoliberal de Estado, as ações afirmativas, a inclusão social, e as relações entre o público e o privado.

Palavras-chave: Educação. Democracia. Contemporaneidade. Estado. Escola.

EDUCATION AND DEMOCRACY: a contemporary itinerary

Abstract

This article proposes an understanding of the possible intersections between education and democracy in contemporary thinking. To do so we approached to some modern subjects to identify how this relation is, specifying perspectives of research with nowadays decisive authors. Thus, we looked over the works of Robert Dahl, Noam Chomsky, Alain Touraine, Boaventura de Sousa Santos and Amy Gutmann, all important names of the academic discussion on democracy, in order to these intersections, inferring likewise the resulting contrasts of

¹ Este trabalho é resultante de pesquisa desenvolvida entre os anos de 2013 e 2014 na Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST), através do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFRPE), com o apoio do CNPq.

² Doutor em Filosofia (UFPB/UFPE/UFRN). Professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST). tonyapolinario@gmail.com

³ Licenciado em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST). blmf.182@gmail.com

consolidation process of democracy. The analysis of these authors showed that the relation between democracy and education remains a clear concern in contemporary thinking, being fundamental in topics such as the neoliberal model of state, the affirmative policies, social inclusion, and public-private relations.

Keywords: Education. Democracy. Contemporaneity. State. School.

O trabalho em voga constitui um ensaio de compreensão de possíveis intersecções entre educação e democracia no pensamento contemporâneo. O exame de algumas questões atuais com intuito de divisar como se dá esta relação nas discussões arvoradas por teóricos da democracia nos âmbitos da filosofia e das ciências sociais, expondo dilemas resultantes do processo de consolidação da experiência democrática no século que se inicia, aduz-se como pressuposto metodológico de interpretação e análise com vistas à referida tentativa de compreensão. Para tanto, adotamos um *corpus* teórico que julgamos relevante à investigação por percebermos um modo comum de abordar a problemática da democracia entre os autores escolhidos, o qual parece zelar por uma apreciação conceitual posta em interface com uma crítica das instituições democráticas, ou supostamente democráticas, historicamente cimentadas no mundo contemporâneo. Entendemos ser esse critério indispensável ao tipo de estudo ora aduzido, uma vez que permite interpretar aproximações, tensões e distinções, entre relações pensadas e relações efetivadas, entre conceito e realização histórica.

Compõem o *corpus* as seguintes obras: *A Democracia e Seus Críticos* de Robert Dahl; *Estados Fracassados: O Abuso de Poder e o Ataque à Democracia* e *Para Além de Uma Educação Domesticação*, de Noam Chomsky; *O que é a Democracia?* de Alain Touraine; *A Universidade no Século XXI: para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade* de Boaventura de Sousa Santos e, por fim, *Democratic Education* de Amy Gutmann. Optamos pela leitura integral das mesmas, com exceção das obras de Touraine e Gutmann, nas quais exploramos apenas alguns capítulos específicos relacionados ao nosso objeto de pesquisa. Consideramos que esses estudos atestam o fato teórico-prático de que as possíveis correlações entre democracia e educação continuam realimentadas nas reflexões sobre política, com nítida presença no pensamento hodierno. Tópicos como condições de participação nas decisões políticas, modelo neoliberal de Estado, ações afirmativas, inclusão social, e relações entre o público e o privado, fazem parte de um rol de temas que espelham e ao mesmo tempo reeditam a ocupação reflexiva com exequíveis vínculos entre tais instituições humanas.

A DEMOCRACIA E SEUS CRÍTICOS: a *guardiania* em Robert Dahl

O cientista político norte-americano Robert Dahl inicia sua obra *A Democracia e Seus Críticos*, publicada em 1989, utilizando um ateniense alegórico para explicar como se dava a democracia na antiga Atenas. O ateniense alega que para uma *polis* como Atenas ter bons cidadãos, é imprescindível que ela tenha influência plena sobre eles. Nesse sentido, na construção da sociedade democrática ateniense desenhada pelo personagem de Dahl transparece a imagem de que os cidadãos devem ser homogêneos quanto às características, no intuito de conservá-la para que assim os indivíduos possam desfrutar do *telos* que é a felicidade. Debruçando-nos na filosofia política do período, vemos a relação disto com o pensamento aristotélico, o qual assegura que os cidadãos constroem a *polis* não só visando uma autossuficiência desta, mas também para que a felicidade (*eudaimonia*) seja um fim determinístico dos homens que dela participam.

Com efeito, o que seria essa felicidade para o personagem dahlmiano? Não mais que uma organização social pacífica e homogênea, pois, em havendo uma sociedade com modos de vida iguais, as decisões teriam mais facilidade de atingir um consenso e tão logo prover a todos os participantes. De outro modo, conforme Dahl, a *polis* sucumbe ou tem conflitos internos “se os cidadãos forem imensamente desiguais em seus recursos econômicos e na quantidade de tempo livre de que dispõem, se seguirem religiões diferentes, se falarem idiomas diferentes e apresentarem grandes diferenças em sua educação”; e ademais, “se forem de raças, culturas ou (como dizemos hoje) grupos étnicos diferentes” (DAHL, 2012, p. 26). Embora afirme tal condição para a fixação de uma sociedade democrática, Dahl entende a democracia como sendo “um *limite teórico* que serve para avaliar o grau em que os sistemas políticos do mundo real se aproximam deste limite” (BRASIL, 2013, p. 110), julgando essas democracias reais *poliárquicas*, uma vez que não as considera inteiramente democratizadas, envolvendo vários âmbitos do poder político. Para ele, a poliarquia implica uma visão das sociedades democráticas modernas como dotadas de vários níveis de democratização, partindo-se, como já frisado, da impossibilidade de qualquer regime ser plenamente democrático.

No seio dessa discussão, o autor traz o tema da *guardiania* como contraponto à visão democrático-republicana, admitindo que o cidadão comum não teria competência suficiente para governar o Estado (enquanto Estado-Nação), e que os únicos indivíduos aptos a fazê-lo seriam os partícipes de uma minoria julgada qualificada em função da educação, chamados *guardiões*. Sua crítica faz emergir a questão sobre a competência e a incompetência política, sendo a última o

V.5, n. 3. p. 122-141, Agos./Dez. 2016.

desprovemento de conhecimento, partindo da premissa que a pessoa comum não possui qualificação para exercer o governo (DAHL, 2012). Nesse ponto, enfatiza a importância da educação com vistas à formação desta minoria que, em função dela, estaria mais apta a governar, sendo esta uma arte (em sentido platônico, como algo que pode ser aprendido e aperfeiçoado), e o guardião um governante-filósofo. Nesse meandro, não estaria o autor pensando um intelectualismo político (o conhecimento como condição necessária para governar), apresentando assim uma interpretação que desemboca na tecnocracia e no elitismo?

Dahl explica que para governar seria necessário ao governante o conhecimento moral. Porém, no cerne das sociedades contemporâneas, isso não seria o suficiente porque, segundo entende, “muitas questões de políticas públicas envolvem assuntos altamente técnicos”; muitos destes vinculados a aspectos como “a criação e a prestação de serviços de saúde, o seguro social, o desemprego, a inflação, a reforma tributária, a criminalidade, os programas de bem-estar” (DAHL, 2012, p. 93-94). Por essa razão, necessário seria que o governante também tivesse saberes de natureza técnica, além de conhecimentos de natureza moral, e, examinando as circunstâncias, poderia ele inclusive mesclá-los. Logo, para Dahl é importante que o governante tenha *competência moral e técnica* para lidar com os vários problemas contemporâneos. Isto corrobora o discurso do autor segundo o qual a maioria comum dos cidadãos não tem condições de governar, dado que essa maioria lida apenas com saberes de outra natureza que não a natureza técnica, julgada obsoleta para a realidade cotidiana de um cidadão comum.

Vemos então a asserção de que o guardião teria que ser especializado na arte de governar, uma especialização elevada se comparada aos demais tipos de especialização. Depreendemos também que numa sociedade moderna e complexa, em comparação com a sociedade grega antiga, a diversidade de especialistas seria significativamente maior. Decerto, os guardiões, como os demais tipos de especialistas, teriam uma especialidade singular. Esta seria *governar*: especialidade com um valor hierárquico mais elevado que as demais, quais sejam, a dos economistas, engenheiros, enfermeiros, entre outras. Em Dahl, parece-nos nítida a consideração da educação enquanto componente essencial da guardiania, posto que tanto a incompetência moral quanto a técnico-instrumental das pessoas comuns só conseguem ser superadas por um nível de especialização que não deve ser esperado da maioria dos indivíduos no cerne de nossas complexas sociedades.

Por essa via, Dahl argumenta que a demanda por especialistas nas sociedades hodiernas é muito maior em comparação com as sociedades gregas antigas, algo que o leva a conceber a ação

de governar como mais uma atividade específica entre outras, asseverando que, embora seja uma especialidade mais elevada, não significa que é a única a reger uma sociedade, ou que seja a mais importante, uma vez que, “numa sociedade moderna, são necessários muitos milhares de outros especialistas, numa variedade infinitamente maior do que Platão poderia imaginar” (DAHL, 2012, p. 95). Talvez essa seja uma apreensão fundamental de Dahl: enxergar uma heterogeneidade de especialidades como marca das sociedades democráticas, e, no seio destas, o governar enquanto especialidade que requer saberes morais e técnicos, como uma entre outras.

Por fim, Dahl apresenta sua crítica ao discurso da guardiania, arvorada na ideia de que um governante pouco se interessa pela busca da verdade em razão da política ser um espaço retórico e propagandístico; isto posto, tampouco o filósofo levaria em conta o fato de governar, pois isso impediria decerto a efetivação do próprio exercício filosófico. Em suas palavras,

os governantes não tendem a se interessar muito por tal busca e poucos julgariam os resultados reconfortantes. Tampouco os filósofos à maneira de Platão têm muito desejo de governar, pois governar impediria a sua busca da verdade, como eles bem sabem (DAHL, 2012, p.122-123).

A guardiania descrita por Dahl é um tipo de regência que supõe uma sociedade formada pela educação, seja ela formadora de indivíduos da elite, ou formadora das classes menos elevadas hierarquicamente. Porém, em que medida a visão de Dahl não se assemelha a um ‘elitismo pós-platônico’, a uma defesa da ‘perspectiva tecnocrática do governo’, e, portanto, de uma forma de legitimação do ‘especialismo’ próprio das sociedades democráticas liberais de nossa época? Herdeiro filosófico do pensamento de Joseph Schumpeter⁴ e dos estudiosos da teoria das elites, Dahl nos dá a entender que a opção pela guardiania implica outra percepção da relação entre educação e realidade democrática. Esta condiz ao fato de que apenas alguns indivíduos estariam capacitados à participação na vida política, e isso em decorrência do conhecimento (moral e técnico) que detiveram, em razão da divisão social: da distribuição das oportunidades e posições econômicas, bem como do saber, das informações e habilidades cognitivas.

⁴ Acerca dessa herança, escreve Homero de Oliveira Costa: “são as concepções de Schumpeter em sua teoria elitista da democracia as referências fundamentais, mas não únicas, utilizadas por Robert Dahl. Em 1956, ao publicar um *Prefácio à teoria democrática*, no qual formula a primeira síntese de sua teoria, tinha por objetivo ampliar a teoria elitista de Schumpeter, propondo o que chamou de uma teoria pluralista da democracia, julgando-a mais adequada às sociedades modernas” (COSTA, 2007, p. 220). Cf. SCHUMPETER, J. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

NOAM CHOMSKY, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Outra significativa reflexão sobre a democracia no pensamento contemporâneo advém dos escritos de Noam Chomsky. Em seu livro *Estados Fracassados: o Abuso de Poder e o Ataque à Democracia* (de 2006), o filósofo norte-americano faz uma crítica às políticas internacionais norte-americanas, ressaltando a grande ameaça à democracia que representa a própria democracia dos Estados Unidos no início deste século. Sua beligerância, seus pesados investimentos militares, suas políticas de priorização dos setores econômicos hegemônicos, seu modo de tratar questões internacionais (alijando as convenções do direito internacional), acabam por construir, para o filósofo, um quadro alarmante de verdadeira ameaça às instituições democráticas contemporâneas.

No âmbito dessa crítica, é apresentada a concepção chomskyana de *Estado fracassado*, que, pelas páginas da obra parece igualmente definir o próprio modelo de Estado norte-americano. Essa noção tem sido discutida direta ou indiretamente por alguns autores na contemporaneidade. Para citar alguns, Stephen Krasner (*Failed States and Shared Sovereignty*), Francis Fukuyama (*Construção de Estados*) e Eric Hobsbawm (*Globalização, Democracia e Terrorismo*). Chomsky entende que os ditos Estados fracassados sofrem de um grande débito democrático. Nos termos do autor, os Estados fracassados se caracterizam pela inépcia de defender seus cidadãos da violência, assim como são estados cujos governantes apoiam os setores dominantes como prioridade, garantindo-lhes riqueza e poder. Outro traço é o fato destes vigerem como ‘Estados fora-da-lei’, pelo desprezo ao direito e aos tratados internacionais, compulsórios para os outros, mas não para o eles mesmos (CHOMSKY, 2009).

Além de questionar as pseudojustificações para promover conflitos bélicos em países periféricos (fabricação de fatos) e as supostas intervenções humanitárias dos Estados Unidos, efeitos diretos de sua condição de Estado fracassado, Chomsky critica a velha retórica da ‘promoção da democracia’ no exterior, discutindo a convicção de que a democracia pode ser implantada desde fora em uma sociedade. O autor revela paradoxos na história das políticas externas (e também internas⁵) dos EUA, ancoradas na hipocrisia do discurso promotor de uma

⁵ Chomsky cita Dahl ao referir-se à antidemocracia ínsita aos EUA: “o mais proeminente estudioso da teoria e prática da democracia, Robert Dahl, tem escrito sobre aspectos seriamente antidemocráticos do sistema político dos Estados Unidos e proposto modificações” (CHOMSKY, 2009, p. 229).

‘liberdade democrática’ a qualquer custo⁶. Para ele, por trás desse messianismo esconde-se a intenção de um forte controle e dominação, revestida de ‘democracia’:

assim como em outros objetos tradicionais do controle norte-americano, ‘a democracia’ será bem-vinda na medida em que se ajuste ao convencional modelo ‘de cima para baixo’, que mantém no poder as elites defensoras dos objetivos dos Estados Unidos (CHOMSKY, 2009, p. 184).

Nesse contexto de problematização dos valores democráticos, como Chomsky vê a realidade educacional e a tarefa da educação? Embora não seja tratada diretamente na obra, Chomsky nos dá indícios de que a pensa como chave crítico-compreensiva e política, capaz de dotar os indivíduos da consciência necessária ao conhecimento sobre a participação ativa numa sociedade democrática, de ser um antídoto aos meios de comunicação de massa e à publicidade, julgando que, para a máquina estatal alinhada às grandes corporações, “os poderosos ‘meios de publicidade e propaganda’ de que falava Dewey devem ser empregados para assegurar que o ‘público conscientizado’ não chegue a entender o funcionamento do sistema estatal-corporativo” (CHOMSKY, 2009, p. 231). Do ponto de vista político e institucional, afirma que as reformas e os acordos de livre-comércio içados pelo Estado neoliberal, na direção oposta à promoção da democracia, esfriam os processos representativos e participativos na determinação do andamento do avanço social e econômico: tais reformas seriam feitas para facilitar cada vez mais o repasse do poder decisório para ‘tirantias privadas’. Por conseguinte, dá-se o sucateamento da esfera pública (esta, um ícone democrático) mediante processos de privatização que afetam diretamente interesses imediatos como saúde, educação etc.

Enxergamos aqui que educação passa cada vez mais de bem público a serviço privado, o que para o autor indica uma diminuição das práticas democráticas formais, em nome da comercialização de serviços. Ademais, o neoliberalismo patrocinou uma mudança nos processos de gestão da educação. Com isso, ao esforçar-se para fazer com que o sistema educacional gere resultados e indicadores de desempenho a todo custo, privilegiando a avaliação em detrimento da instrução, os Estados neoliberais (numa crítica ao programa educacional do governo de George W. Bush) lesam o que, para Chomsky, seria a fim da educação: “o cerne de qualquer programa

⁶ A título de ilustração, eis alguns exemplos que o autor cita: o patrocínio da destruição da democracia socialista chilena em 1973, pressões pela formação de democracias nos países norte-africanos (sobretudo no Egito em razão das históricas questões geopolíticas com Israel), e, principalmente, a invasão do Iraque no início do século XXI sob o pretexto da produção e utilização de armas de destruição em massa por seu ditador Saddam Hussein, outrora financiado pelos EUA no fim da década de 1970 para combater o Irã, após a queda do governo do Xá Mohammad Reza Pahlevi, aliado do governo norte-americano à época.

educacional sério é o estímulo à capacidade de indagar e criar”, e continua: “o foco na avaliação não apenas não contribui, mas também provavelmente atrapalha a consecução desses objetivos, que requerem iniciativas totalmente diferentes” (CHOMSKY, 2009, p. 253).

Ao sistema educacional cabe então estimular a criação e o questionamento. Contudo, é possível dizer que esse encargo foi ou é concretizado pelos sistemas educacionais das sociedades democráticas contemporâneas? Em *Para Além de Uma Educação Domesticação*, Chomsky explica o papel das escolas e universidades, afirmando que são “instituições dedicadas à doutrinação e à imposição de obediência. Longe de criarem pensadores independentes, ao longo da história as escolas sempre tiveram um papel institucional num sistema de controle e coerção”; com isso, atenta novamente para a missão da educação (e por sua vez das escolas e universidades), que, porém, é condenada ao fracasso que por determinação da estrutura de poder: “uma vez convenientemente educado, o indivíduo foi socializado de um modo que dá suporte à estrutura de poder que, por seu lado, o recompensa generosamente” (CHOMSKY, 2004, p. 06). Entretanto, Chomsky considera que “as escolas estão longe de ser o único instrumento de doutrinação. Outras instituições se conjugam para reforçar o processo de doutrinação” (CHOMSKY, 2004, p. 12), dentre as quais, segundo ele, a televisão.

O autor afiança que menos democrático é o sistema político quanto mais se torna necessário falar nos ideais da democracia, entendendo o sistema educacional como *locus* de imposição ideológica, destruidor da atitude criadora e autônoma, isolando terminantemente os indivíduos da *realidade sobre o mundo*, julgando que o mesmo estaria apenas a promovendo com objetivos tendenciosos. Em razão disso, a democracia é vendida como um discurso vago, e a experiência educativa torna-se uma coercitiva doutrinação antidemocrática. Todo este aparato propagandístico de democracia estaria consorciado com os interesses das camadas dominantes da sociedade. Assim, as escolas e universidades são configuradas para prioritariamente dar suporte às corporações, e se os interesses destas não são supridos, há exclusão do sistema ou marginalização. O autor cita como exemplo deste tipo de doutrinação a Universidade de Harvard em comparação ao MIT⁷. Ao evitar ‘verdades importantes’, as escolas, e o sistema educacional como um todo,

⁷ Massachusetts Institute of Technology. Para Chomsky, “apesar de se poder caracterizar o MIT seguramente como sendo mais de direita, é uma instituição muito mais aberta que Harvard. Existe um adágio sobre Cambridge que retrata essa diferença: Harvard treina pessoas para governar o mundo, o MIT treina as que o fazem funcionar. O resultado é que a preocupação de controle ideológico é muito menor no MIT, havendo mais espaço para o pensamento independente. A minha situação nessa instituição é prova do que acabei de dizer. Eu nunca senti qualquer interferência no meu trabalho ou ativismo político. Dito isto, eu não considero que o MIT seja um trampolim para o ativismo político. Ainda está subjogado a um papel institucional de evitar uma boa

comprometem-se com a manutenção das estruturas de poder de uma sociedade supostamente democrática. Nesse sentido, cabe ao professor um papel decisivo: “é da responsabilidade intelectual dos professores – e de qualquer indivíduo honesto – procurar dizer a verdade”; para ele, o professor tem a responsabilidade de ser um elemento de subversão fundado na tese de que “é um imperativo moral” dizer a verdade, assim como é sua tarefa procurá-la e disseminá-la “ao público certo” (CHOMSKY, 2004, p. 09).

Os estudantes corresponderiam a esse *público certo*, a quem se deve tratar sempre *com verdade*, numa direção próxima à pedagogia libertadora de Freire⁸. Para Chomsky, os estudantes, vistos como partícipes de uma comunidade, carregam a esperança de colaborarem na construção de sua sociedade por um interesse partilhado e não como ‘mera audiência’, pois, a melhor forma de fazer com que os alunos aprendam de forma integral, é permitir-lhes descobrir a verdade autonomamente, uma vez que eles “não aprendem por mera transferência de conhecimento através da memorização mecânica e posterior regurgitação. O verdadeiro conhecimento vem através da descoberta da verdade e não através da imposição de uma verdade oficial” (CHOMSKY, 2004, p. 10). Ademais, reforça a luta pelos conhecimentos excluídos do conhecimento dos aristocratas e mais ricos que dominam o sistema educacional (desde os saberes não-teóricos às epistemologias do ‘outro’).

Com isso, vemos a preocupação do filósofo em situar o espaço educativo como lugar de independência crítica e partilha da verdade por parte do professor na interação com seus estudantes. Mas, numa visão conjuntural, corroboramos com ele a defasagem estrutural de uma formação democrática e crítica nas sociedades neoliberais, pois, “à medida que os espaços públicos se desintegram, as escolas e os poucos espaços públicos que restam trabalham para tornar as pessoas boas consumidoras” (CHOMSKY, 2004, p. 12). Simultaneamente, constatamos a insistência chomskyana em um modelo educativo que viabilize a experiência da prática democrática (uma explícita menção às ideias de Dewey), que impeça a domesticação intelectual

parte da verdade acerca do mundo e da sociedade. Caso contrário, se ensinasse a verdade, não sobreviveria muito tempo” (CHOMSKY, 2004, p. 06-07).

⁸ Segundo Freire, “posso não aceitar a concepção pedagógica deste ou daquela autora e devo inclusive expor aos alunos as razões por que me oponho a ela mas, o que não posso, na minha crítica, é mentir. É dizer inverdades em torno deles. O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta” (FREIRE, 2008, p. 10).

V.5, n. 3. p. 122-141, Agos./Dez. 2016.

ainda forte nos sistemas educacionais contemporâneos⁹, e que oferece as condições para uma superação crítica da doutrinação:

uma educação que busca um mundo democrático deveria fornecer aos estudantes as ferramentas críticas para fazer as ligações que desvendariam as mentiras e enganos. Em vez de doutrinar os estudantes com mitos democráticos, as escolas deveriam envolvê-los na prática da democracia (CHOMSKY, 2004, p. 19).

Conforme entendemos, em Chomsky, o compromisso educacional com uma autêntica experiência democrática no contemporâneo passa irretorquivelmente por um *maximum* possível de transparência nas dinâmicas institucionais e no funcionamento do Estado democrático, o que nos parece uma condição indispensável àquilo que urge para este autor: uma espécie de práxis democrático-educativa nas escolas, que alije a ideológica pedagogia de inculcação do trivial ‘discurso democrático’.

ALAIN TOURAINE: educação para a pluralidade

Em sua obra *O Que é a Democracia?*, o sociólogo Alain Touraine defende a educação na ação democrática como veículo de desmassificação, atribuindo-lhe dois objetivos: o primeiro consiste em formar a razão, a capacidade de agir racionalmente, desenvolver a criatividade e o reconhecimento do outro enquanto sujeito. Quanto a este objetivo, o autor lança uma crítica ao neoliberalismo, sustentando que o interesse pelo conhecimento deve ser valorizado na educação contra o mero uso do conhecimento para atender às necessidades da economia e do mercado. Isto acarretaria o segundo objetivo, qual seja, ‘a aprendizagem da liberdade’, a qual culminaria no reconhecimento de si e do outro enquanto sujeitos (TOURAINE, 1996).

Considerando tais objetivos, Touraine atribui à educação três principais fins: “o exercício do pensamento científico, a expressão pessoal e o reconhecimento do outro” (TOURAINE, 1996, p. 200). Para o sociólogo, por meio delas se abririam as portas para a sociedade ver e apre(e)nder os vários modelos de conhecimento existentes e distantes do cotidiano do indivíduo, contribuindo para a atividade criadora. Nessa direção, o autor critica o eurocentrismo como modelo desintegrador da criatividade, do reconhecimento de si e da

⁹ Cf. SLOTERDIJK, Peter. *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo.* São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

liberdade do sujeito; dirige também uma crítica à religião, reputando-a um entrave ao progresso e à liberdade, ao aludir ao fato de que ações antidemocráticas são empreendidas em nome de uma religião, nação ou classe, e que estas ações só podem ser combatidas ao se reconhecer “nos movimentos religiosos, nacionais ou sociais, a presença de forças libertadoras que, em geral, são as primeiras vítimas dos regimes autoritários” (TOURAINÉ, 1996, p. 201).

Que visão Touraine adotaria então como possível caminho à democratização dos indivíduos? Sua resposta enceta pelo reconhecimento do papel dos pais junto aos filhos como tradicional, e sua escassez cada vez mais distendida como propriamente ‘moderna’. Significa dizer que, no limite, devemos integrar o público e o privado e não simplesmente considerá-los como díspares, propiciando uma conduta de indiferença do cidadão quanto ao bem público e o interesse cavalgar pelo bem privado, conduta esta que políticas neoliberais introjetam nas famílias, mediante uma *cultura de consumo*. Visto isso, percebe-se que Touraine preocupa-se em elaborar uma saída democrática pela qual o indivíduo deve deixar de ser apenas um consumidor e arvorar-se como um cidadão, algo que emerge enquanto crítica do modelo neoliberal de Estado, cuja experiência democrática-cidadã prostra-se ante uma cidadania reduzida à lógica do bom contribuinte que se ocupa fundamentalmente com sua entrada no mercado consumidor.

Nesse ponto, o sociólogo defende que a família é a instituição mais importante para a formação democrática, porque detentora de um papel estruturante na construção do sujeito, o qual, para o autor, configura-se como liberdade e identidade (TOURAINÉ, 1996). Sendo assim, é inadmissível que o preço que se pague pela liberdade seja a identidade dos indivíduos. Por esta razão que a família, para o autor, é essencial para a formação de um espírito democrático. Algo interessante, visto que concebia-se a ação política como a negação das individualidades do sujeito para tornar-se um bom cidadão. Porém, nos dias atuais, afirmar seus interesses já consistiria numa forma de participação pública em oposição à dominação neoliberal, na qual participação se resume a consumo.

ASPECTOS SOBRE DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO EM SOUSA SANTOS

No contexto geral da crítica ao neoliberalismo e ao capitalismo globalizado, destacam-se as reflexões do sociólogo lusitano Boaventura de Sousa Santos. Autor de obras importantes no terreno da política, do direito e da epistemologia, Santos também propõe discussões sobre

educação, partindo de dois tópicos fundamentais: a educação no cerne da crítica ao neoliberalismo e a crise/reelaboração do destino da universidade em nosso milênio¹⁰. Com o primeiro, o autor mostra a ascensão do Estado neoliberal por via de quatro grandes consensos: o econômico neoliberal-global (liberalização dos mercados, desregulamentação, privatização, minimalismo estatal, transnacionalização da economia através das multinacionais e dos bancos), o de enfraquecimento do Estado (ineficiente, opressivo, predatório, fraco), o democrático liberal (democracia em conta-gotas para fins de acesso a recursos financeiros internacionais) e o do primado do judiciário (os tribunais na posição central de garantir o cumprimento dos acordos comerciais e a resolução dos litígios). Tal modelo seria um ‘fascismo societal’, posto que “promove a democracia até o ponto de não ser necessário, nem sequer conveniente, sacrificar a democracia para promover o capitalismo” (SANTOS, 1998, p. 33).

Assim, a democracia não vige para a democratização efetiva das instituições sociais, políticas e estatais, mas para fortalecer um consenso sobre o projeto neoliberal de organização econômica e social. Por isso, certos paradoxos mantêm-se intocáveis e em níveis supostamente admissíveis. Isto porque seria função do Estado manter a coesão social em uma sociedade constituída por sistemas de exclusão e desigualdade. Daí decorre a tese por ele defendida de que no fundo a *inclusão social* nas políticas públicas dos Estados ‘providencialistas’ neoliberais seria uma *integração subordinada*, cuja função é manter os limites de desigualdade em níveis toleráveis a fim de evitar com que esta ‘integração’ rompa a hierarquia vigente (SANTOS, 2010).¹¹ Ademais, uma das marcas da crise do Estado-Providência¹² e da efetual mundialização do capitalismo está na “queda vertical da oferta pública de bens coletivos, tais como a saúde, o ensino e a habitação” (SANTOS, 2010, p. 287), algo que sinaliza uma desestruturação dos direitos sociais em direção a uma infrene privatização dos serviços tradicionalmente públicos.

¹⁰ As reflexões educativas de Sousa Santos estão contidas implícita ou explicitamente em suas análises sobre a tarefa da ciência, a questão cognitiva, a organização dos saberes, o pós-colonialismo, entre outras.

¹¹ Consoante Kauchakje, em sua análise das ideias de Santos, “a inclusão social não está inequivocamente vinculada à conquista ou garantia do direito à igualdade e/ou à diferença. Compreender se os movimentos e grupos sociais que demandam estes direitos estão no âmbito das reivindicações e propostas da inclusão social exige que se dê conta dos diferentes sentidos e significados que adquirem na realidade e num contexto social” (KAUCHAKJE, 2005, p. 67).

¹² Para Santos, o Estado-Providência promove a gestão controlada dos processos de exclusão de forma tal que não consegue superar a política cultural do Estado moderno orientada para a homogeneização dos cidadãos (cidadania enquanto negação dos particularismos e especificidades culturais, étnicas, regionais etc.). Segundo ele, “desta política, as peças centrais foram a escola (o sistema educativo nacional), o direito e as Forças Armadas através do serviço militar obrigatório” (SANTOS, 2010, p. 292).

Em *A Universidade no Século XXI* vê-se claramente um exame das condições da educação no mundo neoliberal, que parte da inquietação com a continuidade da universidade como um bem público a ser ampla e democraticamente oferecido. Neste livro, Santos sugere uma reforma da universidade pública que seja democrática e emancipadora, a fim de responder às três crises por ela enfrentada em nosso século: institucional, de hegemonia e de legitimidade. A diminuição do investimento público, a mercadorização do ensino superior, a valorização do capitalismo educacional, a conversão da universidade em serviço e o produtivismo são selos dessa crise tríplice. Em suas palavras, “o objetivo é por fim à democratização do acesso à universidade” (SANTOS, 2011, p. 27). À luz desse problema, entende ser fulcral uma densa reforma da universidade pública no seio de uma globalização alternativa e contra-hegemônica, possibilitadora de uma democracia inclusiva que responda “positivamente às demandas pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes” (SANTOS, 2011, p. 56), defendendo que esta exclusão dos saberes que não se *encaixam* com os saberes eurocêntricos causa a inviabilização da democracia como condição primeira.

Nesse contexto, o que está em jogo é o destino da universidade que, solapada como bem público, e transformada em mercado, não pode prescindir de uma resistência através da qual possa permanecer enquanto tal, revendo suas relações com a sociedade. Para Santos, uma saída estaria em desenvolver alternativas de pesquisa, extensão, ensino e organização que impliquem na democratização da universidade: esta é para o autor um instrumento da sociedade para a afirmação dos diversos grupos sociais, bem como para solucionar problemas coletivos. Daí decorre a relevância da universidade enquanto instrumento de emancipação pública (SANTOS, 2011).

Nesse viés, Santos propõe a ideia de *pluriversidade*, visando superar a visão tradicional de universidade, como modelo de vida acadêmica integrada aos saberes excluídos em razão do epistemicídio, com a participação efetiva dos sujeitos de grupos historicamente aliados da produção acadêmica, tendo por fim responder às questões sociais já mencionadas, fortalecendo as condições a uma outra globalização. Para este fim, o autor elenca três elementos: rede, democratização interna e externa e avaliação participativa. Para além da democratização atrelada às oportunidades de acesso e permanência (e às políticas afirmativas),

a ideia de democratização externa confunde-se com a responsabilização social da universidade, pois o que está em causa é a criação de um vínculo político orgânico entre a universidade e a sociedade que ponham fim ao isolamento da universidade que nos últimos anos se tornou anátema, considerado manifestação de elitismo, de corporativismo, de encerramento na torre de marfim e etc. (SANTOS, 2011, p. 98).

A democratização externa implica a passagem do modelo universitário para o pluriversitário. Ela torna transparentes, tangíveis, reguláveis e compatíveis, as pressões da sociedade em relação à função da universidade, permitindo que esta seja ao mesmo tempo espaço e objeto de decisões democráticas, sendo, para o novo patamar de legitimação da universidade pública, umas das vias de democracia participativa. Isso tem ligação direta com a democratização interna, pois enquanto seus mecanismos permanecerem ativos no funcionamento da universidade, a liberdade e a autonomia acadêmica resultam garantidas, na razão inversa da proletarização dos docentes.

Por fim, Sousa Santos insiste no estreitamento cada vez maior entre escola pública e universidade como degrau viabilizador da emancipação que parece ser a tarefa da educação em geral. Para ele, deve haver um compromisso entre a primeira e a última que condiga a uma relação de colaboração-cooperação e parcerias, que vai da formação continuada dos professores de escolas públicas à produção de pesquisas compartilhadas entre estes e pesquisadores, passando por uma reestruturação dos cursos de licenciatura na direção da “integração curricular entre formação profissional e formação acadêmica” (SANTOS, 2011, p. 83). Claramente, a aposta de Santos parece entregar à educação o caráter de *locus* de realização de práticas democráticas capazes de construir instituições garantidoras de inclusão epistemológica, cultural e social e, ao mesmo tempo, de contestação e militância contra as políticas neoliberais para a área educacional. Nesse sentido, a possibilidade de uma educação democrática, ou para a democracia, esbarraria necessariamente nas formas renovadas de liberalismo de nosso tempo?

AMY GUTMANN E A DEMOCRACIA DELIBERATIVA

Em seu livro *Democratic Education*, a cientista política norte-americana Amy Gutmann faz uma análise da ideia de democracia deliberativa¹³, tentando reconciliar a democracia populista e o liberalismo¹⁴, com base no exame do ideal de democracia. Este modelo que Gutmann defende

¹³ Entende-se por democracia deliberativa, conforme a definição de Lopes, aquela que “oferece uma proposta que une a importância da tomada de decisões pela maioria e a importância da liberdade pessoal. [...] O núcleo da democracia deliberativa está no valor primordial de encorajar a deliberação e expressão das pessoas sobre as várias dimensões de sua vida” (LOPES, 2000, p. 02).

¹⁴ Para Lopes (2000), democracia populista tem seu centro na exigência de liberdade de expressão, de imprensa, de associação, no direito de não sofrer prisão arbitrária, no direito de formação de partidos e no direito ao voto. Acresce-se a isso que o ideal da democracia populista é a valorização da vontade da maioria, expressa nas

alcança relevância na medida em que se compara a forma como a família atua em sua relação particular com as relações presentes no meio público, ou seja, assim como é a forma de um modelo familiar, deveria assim ser a forma de legislar. Para Gutmann, se o cidadão obtém o poder de decidir como as instituições educacionais deveriam ser, e que políticas deveriam ser adotadas para as duras questões referentes às restrições de não repressão e não discriminação, “realiza-se o ideal democrático de educação” (GUTMANN, 1987, p. 14).

É por este viés que a autora vê como ferramenta fulcral o uso da *argumentação persuasiva*, pois é através desta que o indivíduo expressaria sua individualidade e desenvolveria a capacidade de autodeterminação. Destarte, a democracia deliberativa avança a resposta de que valorizamos a vontade popular e a liberdade pessoal na medida em que o exercício de uma e outra reflitam ou expressem a autonomia das pessoas, entendendo-se autonomia como autodeterminação, isto é, a disposição e a capacidade de determinar os rumos da própria vida privada ou pública por meio da deliberação, da reflexão informada, do julgamento e da persuasão que alia a retórica à razão.

Nessa breve análise de tópicos da obra de Gutmann, lança-se a questão: que saída ela vê para uma educação que dê subsídios possíveis à democracia? A resposta está no fato de que, escreve Gutmann, “nós apreciamos a centralidade do meio escolar para fins de uma educação democrática”, assim como “reconhecemos que a educação democrática é muito mais do que o meio escolar” (GUTMANN, 1987, p. 16). Ademais, se é pretendido que o indivíduo desenvolva sua capacidade de autodeterminação, como um indivíduo dotado de autonomia, caberia então ao meio educacional, à escola em especial, encorajá-lo à participação. É por tal via que observamos que outras instituições como, por exemplo, as bibliotecas, a televisão e a própria família podem ser meios pelos quais se pode constituir uma educação com finalidade deliberativa. Portanto, vemos que a educação escolar não é o meio absoluto pelo qual os sujeitos aprenderiam a participar politicamente, mas sim um dos caminhos pelos quais os indivíduos participariam.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Doravante, após a leitura e análise das obras aqui tratadas, elencamos algumas inferências, bem como possíveis articulações teóricas entre os autores aduzidos, no tocante às

eleições. Liberalismo, em tensão com a democracia populista, é definido por este autor como garantidor dos requisitos necessários ao exercício da liberdade pessoal enquanto doutrina.

relações entre as esferas da educação e da democracia, ressaltando que não tencionamos aqui exaurir as possibilidades interpretativas de tais relações nos autores ora estudados, mas de perceber aspectos introdutórios à compreensão destas, fazendo assim um percurso hermenêutico. De início, claro está que os vínculos entre política e educação, e especialmente, entre algumas acepções de modelo democrático e do papel que a educação possui em tais acepções, continua sendo uma preocupação nos autores visitados, nos quais são observadas distinções nas concepções de democracia que, de alguma maneira, condicionam o modo como cada um pensa as funções da educação.

Entendemos que, em Dahl, a educação figura como pressuposto ao conceito de *guardiania*, pois concede à sociedade a manutenção de elementos seminais à sua organização e estruturação (saúde, segurança, economia, engenharia entre outros), além de ser crucial, acima de tudo, na formação de governantes – os *guardiões*. Vimos que a compreensão da organização política das complexas democracias de nossa época demanda um entendimento sobre a realidade daqueles que de fato são instruídos para o tipo histórico de vivência democrática nelas existentes. Por este meandro, pensamos que Dahl aposta em outra saída para as questões postas pela complexidade das democracias existentes nos Estados-nação, saída esta que apresenta um conteúdo elitista.

Para nós, evidencia-se que este conteúdo advém de algumas das influências de Dahl, como Schumpeter e os formuladores da teoria das elites, Mosca e Pareto. Por esse motivo, é possível classificá-lo como um pensador que se volta contra um pensamento axiológico de democracia, considerando-a apenas como tendo a função de instrumento para decisões políticas. Portanto, é possível afirmar que Dahl acha-se em continuidade com os autores citados, adotando uma visão tecnocrática-intelectualista de democracia, segundo o qual só os mais capacitados por meio da educação podem atuar politicamente nas decisões da sociedade, tornando assim exclusiva a condição de governar.

Por outro lado, é esse Estado tecnocrático que se torna alvo de Chomsky. O filósofo mostra a experiência neoliberal de Estado como um obstáculo para a efetivação da tarefa educacional com vistas à formação de indivíduos autônomos. Sua crítica tem um foco específico: a política histórica dos EUA de fomento pseudodemocrático vige em favor da dominação imperialista. Quando afirma que a ‘propaganda da democracia’ se efetiva no seio educacional com o intuito de formar indivíduos para a produção exigida pelas corporações do livre-mercado ou pelos setores mais altos da hierarquia social e política, denota que essa propaganda tem o fim de

construir uma assimetria insustentável, tão-só preocupada com o capital e as empresas. O filósofo acredita no professor como capaz de dirigir os meios para subverter o sistema pseudodemocrático ao julgar seu trabalho como via de defesa contra a retórica da *propaganda democrática*, exortando que o professor tem o dever de não negligenciar a verdade para o aprendiz, inclusive como requisito para a eclosão de uma formação propriamente democrática. Nesse sentido, vemos que Chomsky e Touraine parecem concordar com o impreterível destino da educação enquanto instrumento de desmassificação nas sociedades atuais. Porém, como impulsionar esse potencial *des-massificador* da educação em sociedades de consumo cada vez mais eivadas pelas lógicas sutis do capitalismo tardio? Nesse cenário, como construir o interesse pela desmassificação e autonomia crítica diante da monstruosa força dos dispositivos instituídos a toque-de-caixa pelo neoliberalismo?

Nas democracias, como se sabe, deve ser assegurada a livre expressão dos cidadãos. Porém, há bloqueios oriundos das relações de poder que nelas são travados, os quais impedem, por exemplo, o acesso à educação, além de impedir a expressão social, cultural e religiosa, acarretando o problema da afirmação étnica. Disto isto, as políticas de *ação afirmativa* constituem uma resposta, sendo capazes, aparentemente, de minorar desigualdades que foram mantidas historicamente:

As políticas de ação afirmativa podem ser pensadas como políticas de universalização de direitos. Elas têm como foco a reparação de desigualdades sociais, e se propõe a tentar igualar as chances de todos os segmentos sociais, promovendo uma democracia de fato (NASCIMENTO et al, 2012, p. 19).

Com Sousa Santos, compreendemos que o sentido da democratização revela a necessidade de inclusão no processo de condução da própria universidade, dos que foram historicamente excluídos. Todavia, percebemos em sua crítica algo mais radical que a posição dos demais autores, pois a democratização do acesso por meio das ações afirmativas é necessária, mas não suficiente. Santos nos alerta para o fato de que ações como essas são arvoradas com o fito de garantir, sobretudo a governos assistencialistas, não a erradicação gradativa das desigualdades socioeconômicas da sociedade, mas de mantê-las de modo escamoteado em níveis toleráveis, passíveis de controle.

Por isso, para além das ações afirmativas é preciso, segundo esse autor, construir um elo orgânico entre universidade e sociedade a partir do qual seja efetivado um compartilhamento e uma coprodução de saberes, com o objetivo de fazer valer a responsabilidade social das instituições públicas de ensino superior. Depreendemos que a articulação entre democracia e

educação nesse âmbito se constitui como a base desde a qual a ação acadêmica desdobra-se em ação social, através de processos deliberativos democráticos que refletem a própria autonomia da universidade. Tomando a esteira dos processos de deliberação, vemos que Gutmann vê a necessidade de desconstrução da democracia vigente “na medida em que vão se debilitando os princípios éticos das sociedades contemporâneas” (GUTMANN; THOMPSON *apud* GREPPI, 2006, p. 78). Com isso, ela apresenta uma teoria política com enfoque para o sistema, ou seja, um modo de ser do processo político que é regido mediante a democracia deliberativa¹⁵.

Ao contrário de Gutmann, Touraine vê a autonomia do indivíduo partindo do sujeito e não da estrutura (a dinâmica do processo decisório). Para ele, o indivíduo é o ator, coletivo ou individual, que trabalha na combinação entre o universal e o particular, estando, no campo institucional, as condições para o sujeito agir. No plano da educação, é possível identificar um paralelo em ambos quando afirmam a relevância da *família*. Touraine entende ser o sujeito pessoal constituído de liberdade e identidade, e é neste segundo elemento que a família detém um papel indispensável como meio pelo qual o sujeito desenvolve a afirmação de si, construindo sua autonomia. E mais: a educação é uma via para construir um sujeito com capacidade criativa e reconhecedora do outro como sujeito, como medida crítica contrária ao sistema neoliberal. Para Gutmann, a família é essencial quando ela decide questões de interesse comum à comunidade, julgando a educação não apenas a partir da escola, mas de todos os lugares nos quais pode se exigir e experimentar a autodeterminação política. Questionamos aqui se peso dado a esta instituição (a família) não acaba por colocar Gutmann e Touraine numa armadilha abstrata, pois, não parece levar em conta o pluralismo hodierno da mesma, assim como a fragmentação individualista dos laços que tradicionalmente mantinha.

Portanto, tais autores prefiguram um acordo quanto à convicção segundo a qual cabe à democracia disponibilizar os procedimentos institucionais que permitam manter a autonomia dos indivíduos para que possam seguir suas vidas, sejam elas no âmbito público ou privado. Contudo, é preciso considerar também que, no limite, a democracia assim concebida pode ser compreendida como restrita, na medida em que se resumiria a uma finalidade instrumental. Em

¹⁵ Conforme Lopes, “seu olhar tem como ponto de partida as transformações que são necessárias no campo político para que o sistema responda melhor às divergências que se apresentam no relacionamento da democracia populista, que dá importância primordial à tomada de decisões da maioria, e o liberalismo que tem como núcleo fundamental a maior liberdade possível dos cidadãos” (LOPES, 2000, p. 05).

razão disso, ela não pode ser apenas um conjunto de garantias. Para Gutmann, a democracia deve, antes de tudo, garantir a autonomia dos cidadãos; e para Touraine, a ação dos sujeitos.

Por fim, neste artigo, observamos como a experiência da democracia no mundo contemporâneo esbarra no modelo de Estado gerido e controlado pelo capital das grandes corporações, que alimenta uma imagem democrática por meio da propaganda ideológica, adotando de maneira sub-reptícia e obscura, iniciativas claramente antidemocráticas. Entretanto, percebemos algo em comum nos autores ora estudados: o caráter fundamental da educação na formação dos cidadãos para o tipo de experiência democrática que vivemos no século XXI.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

BRASIL, Felipe. Teoria elitista clássica, democracia elitista e o papel das eleições: uma questão de definição dos termos. *Primeiros Estudos*. São Paulo: UFSCAR, n. 5, p. 100-121, 2013.

CHOMSKY, Noam. *Estados fracassados: o abuso do poder e o ataque à democracia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CHOMSKY, Noam; MACEDO, Donaldo. Para além de uma educação domesticadora: um diálogo com Noam Chomsky. *Currículo sem Fronteiras*. Associação Brasileira de Currículo. v. 4, n. 1, p. 05-21, Jan./Jun., 2004.

COSTA, Homero de Oliveira. Democracia e participação na teoria pluralista. *Cronos*. Natal: UFRN, v. 8, n. 1, p. 215-228, jan./jun, 2007.

DAHL, Robert. *A democracia e seus críticos*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GOMES, J. B. B. & SILVA, F. D. L. L. *As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva*. Seminário Internacional - As Minorias e o Direito. Brasília-DF, 2001.

GREPPI, Andrea. *Concepciones de la democracia en el pensamiento político contemporáneo*. Madrid: Editora Trotta, 2006.

GUTMANN, Amy. *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press, 1987.

KAUCHAKJE, Samira. Cidadania e participação social: inclusão social no campo dos direitos à igualdade e à diferença. In: SOUZA, Maria Antônia de; COSTA, Lucia Cortes da. (Orgs). *Sociedade e cidadania: desafios para o século XXI*. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2005.

LOPES, D. M. F. A ideia de autonomia do indivíduo em Amy Gutmann e a ideia do sujeito em Alain Touraine. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná.* Santa Catarina/SC: UFPR, v. 30, n. 1, p. 19-25, 2000.

NASCIMENTO, I. M. R; SANTANA, J. S; SANTANA, R. S. *Ações afirmativas voltadas para a educação uma questão meritocrática ou democrática?*. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. João Pessoa-PB, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.* São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Reinventar a democracia.* Lisboa: Gradiva, 1998.

SCHUMPETER, Joseph. *Capitalismo, socialismo e democracia.* Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SLOTERDIJK, Peter. *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo.* São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

TOURAINÉ, Alain. *O que é a democracia?*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

Recebido em: 31 de mar. 2016

Aceito em: 28 de nov. 2016.



MOVIMENTOS SOCIAIS: unidade e diversidade

Nildo VIANA¹

Resumo

O presente artigo aborda a questão da unidade e diversidade dos movimentos sociais. O objetivo foi apresentar a diferença entre movimentos sociais em geral e movimentos sociais específicos. Para concretizar esse objetivo, lançamos mão do método dialético e suas categorias analíticas. A análise da unidade dos movimentos sociais remeteu para a reflexão sobre o seu conceito, pois este é o elemento que permite entender a essência dos mesmos. O passo seguinte foi mostrar que existe uma diversidade no interior dessa unidade e que ela se manifesta através do movimento específico de cada grupo social em sua relação com a totalidade da sociedade moderna. Esse processo analítico foi complementado pela análise crítica de algumas definições e problemas nas abordagens dos movimentos sociais em geral e específicos. A conclusão geral é a de que é necessário um conceito de movimentos sociais que consiga dar conta da unidade e diversidade desse fenômeno, tal como o que foi apresentado no artigo, e que este momento precisa ser complementado pela análise da diversidade, o que remete para o caso dos movimentos sociais específicos.

Palavras-chave: Unidade. Diversidade. Movimentos Sociais. Movimentos Sociais Específicos. Dialética.

SOCIAL MOVEMENTS: unity and diversity

Abstract

This article addresses the issue of the unity and diversity of social movements. The objective was to present the difference between social movements in general and specific social movements. To achieve this goal, we have used the dialectical method and its analytical categories. The analysis of the unity of social movements referred to the reflection on its concept, because this is the element that allows to understand the essence of them. The next step was to show that there is a diversity within this unity and that it manifests itself through the specific movement of each social group

¹ Doutorado em Sociologia/UnB. Professor da Universidade Federal de Goiás (UFG).
V.5, n. 3. p. 142-156, Agos./Dez. 2016.

in its relation to the totality of modern society. This analytical process was complemented by the critical analysis of some definitions and problems in the approaches of the social movements in general and specific. The general conclusion is that there is a need for a concept of social movements that can account for the unity and diversity of this phenomenon, such as the one presented in the article, and that this moment needs to be complemented by the analysis of diversity, which The case of specific social movements.

Key words: Unity. Diversity. Social Movements. Specific Social Movements. Dialectics.

A análise dos movimentos sociais vem se desenvolvendo há algumas décadas. Ela acompanha a própria evolução dos movimentos sociais. Porém, ainda há muitos aspectos dos movimentos sociais que não receberam maior atenção e reflexão. Um destes elementos, que é nosso alvo de análise aqui, é sobre a relação entre os movimentos sociais em geral e os movimentos sociais específicos. Os movimentos sociais em geral remetem ao problema conceitual. O conceito de movimentos sociais expressa o que há de universal (geral) em todos os casos concretos, ou seja, o conjunto dos movimentos sociais específicos. Tratar dos movimentos sociais específicos, por sua vez, remete a casos concretos, como o movimento estudantil, negro, feminino, ecologista, etc. Esse é um ponto que merece desdobramento analítico e é o nosso objetivo aqui.

Refletir sobre os movimentos sociais em geral significa abordar o conceito de movimentos sociais. O que são os movimentos sociais? Essa indagação, no plural, já aponta para a existência de diversos movimentos sociais específicos. O conceito de movimentos sociais remete ao conjunto destas expressões específicas. Por isso, é preciso que o conceito dê conta de responder ao seguinte questionamento: o que é há de comum em todos os movimentos sociais?

No entanto, não basta responder a esta questão. É preciso acrescentar uma outra questão que é: o que torna os movimentos sociais um fenômeno específico e diferenciado de outros fenômenos com os quais geralmente é confundido (como classes sociais, partidos, manifestações, protestos, etc.). Logo, um conceito de movimentos sociais só tem valor se der conta de responder a estas duas indagações: o que há de comum e o que há de específico nos movimentos sociais?

Para responder a estas indagações partiremos do método dialético, tal como desenvolvido por Marx (1983; 1988) a partir da assimilação da concepção hegeliana. O objetivo é mostrar a unidade na diversidade dos movimentos sociais. Por isso vamos abordar, inicialmente, a unidade dos movimentos sociais e, posteriormente, a sua diversidade.

A UNIDADE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Antes de iniciar nossa discussão sobre a unidade dos movimentos sociais, ou seja, o que todos eles possuem em comum, é preciso esclarecer que algumas definições desse fenômeno são problemáticas. Os limites das definições de movimentos sociais remetem à incapacidade de mostrar a unidade ou a especificidade dos movimentos sociais. No interior dessas concepções limitadas, é possível ver a seguinte definição de movimentos sociais: “Um movimento social é um conjunto de opiniões e crenças em uma população que manifesta preferência pela mudança em alguns elementos da estrutura social e/ou na distribuição de recompensas em uma sociedade” (McCARTHY; ZALD, 2016).

Essa definição é tão ampla que abarca inúmeros fenômenos sociais e assim não saberemos o que distingue um movimento social (ou os movimentos sociais) de outros, tais como partidos, classes, manifestações, etc. Em todos estes casos existem “estruturas de preferências”, bem como opiniões e crenças, e quase todos apontam para mudança ou distribuição de benefícios dentro da sociedade. Vejamos uma outra definição:

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo (GOHN, 2000).

A definição acima padece de inúmeras imprecisões (qual o conceito de classe social utilizado? O que são “camadas sociais”? classes e camadas são coisas distintas? O que são ações coletivas? O que significa caráter sociopolítico? Estes e outros questionamentos poderiam ser feitos e mostram que a definição acima não possui base teórica)². Além das imprecisões, encontramos várias afirmações não fundamentadas: por qual motivo se desenvolve “interesses em comum”? Independente das imprecisões e falta de fundamentação, é preciso destacar a falta de base teórica e de fundamentos para a definição apresentada³. Não se trata de um conceito e sim de

² A distinção entre “classes sociais” e “camadas sociais” tem sua origem na tradição leninista e é distinta da concepção de Marx (VIANA, 2012).

³ A autora apresenta o mesmo problema em outras obras (GOHN, 2001; GOHN, 2002; GOHN, 2003; GOHN, 2008), pois mesmo quando lança mão de alguma abordagem mais sistematizada (como Touraine), a definição de movimentos sociais acaba sendo apresentada sem ser relacionada com tal base (GOHN, 2008). Em síntese, é *V.5, n. 3. p. 142-156, Agos./Dez. 2016.*

uma mera definição, que, ao que tudo indica, se fundamenta em idiosincrasia da pesquisadora e num ecletismo sem coerência (usa termos marxistas ou leninistas, aliados com terminologia da chamada “teoria do processo político” e, ainda, da chamada “teoria dos novos movimentos sociais”).

No entanto, o nosso propósito aqui não é criticar as definições em si e sim colocar seus limites para estabelecer sua relação com a problemática da unidade e diversidade. Essa definição, apesar de remeter a vários aspectos, acaba gerando algo que pode ser atribuído a classes sociais, movimentos de classe, partidos políticos, organizações, etc. A especificidade dos movimentos sociais está ausente.

Voltemos, então, para a necessidade de elaboração de um conceito de movimentos sociais. O que há de comum em todos os movimentos sociais? Aqui precisamos esclarecer quais são os fenômenos sociais que entendemos compor os movimentos sociais. O signo, a expressão verbal, já temos (movimentos sociais), mas precisamos explicitar que aspecto da realidade ele expressa. Os fenômenos sociais que entendemos que compõem os movimentos sociais são os movimentos sociais específicos. É o caso do movimento estudantil, movimento negro, movimento feminino, movimento ecológico, movimento pacifista, movimento de luta pela moradia, movimento sanitário, movimento de bairros, etc. Portanto, o conceito de movimentos sociais deve mostrar a unidade de todos esses movimentos sociais, bem como sua distinção em relação a inúmeros outros fenômenos sociais.

A unidade, no entanto, é sua essência. A essência, por sua vez, é universal. Para a dialética materialista, a essência é a determinação fundamental, aquilo que constitui o fenômeno e se manifesta em todos os casos concretos, a não ser quando é impedido de se manifestar por determinações externas. A semente contém, em si, uma árvore. Essa árvore vai se desenvolver naturalmente (HEGEL, 1980). Isso só não ocorre se a semente for jogada no deserto ou no fogo, ou seja, se for destruída, pois assim não realizará sua essência. Isso é comum a todas as sementes, a não ser por determinação externa (como as sementes híbridas, alteradas geneticamente em

necessária uma distinção metodológica entre definição e conceito. As definições são relativamente fáceis de realizar e qualquer indivíduo pode realizar definições sem maiores obstáculos. Um médico sem formação em sociologia, por exemplo, pode, ao responder indagação de seu filho, que “fato social” é todo fato que envolve mais de uma pessoa. Isso é uma definição e não um conceito, pois não tem embasamento teórico. Se não for um médico e sim um sociólogo que apresenta tal definição, significa tão-somente que ele conhece e até utiliza determinadas teorias, mas não as utiliza quando realiza sua definição. Esse é um problema quando abordamos a questão do conceito de movimentos sociais. Um conceito sempre está inserido num universo conceitual e quando este está ausente, temos uma mera definição sem base teórica.

laboratório). Por conseguinte, dizer o que são os movimentos sociais é revelar sua essência, aquilo que possuem em comum e fornece sua unidade e especificidade.

Um conceito de movimentos sociais que se aproxima dessa exigência metodológica é a de que eles são “movimentos de grupos sociais” (JENSEN, 2016). Todos os fenômenos acima citados apontam para isso, mesmo no caso de grupos sociais que são constituídos simultaneamente com o próprio movimento, como é o caso do movimento ecológico ou do movimento pacifista. No entanto, esta definição ainda é relativamente imprecisa e por isso os movimentos sociais podem ser melhor compreendidos da seguinte forma:

Os movimentos sociais são mobilizações (ações coletivas ou compartilhadas) de determinados grupos sociais derivadas de certas situações sociais que geram insatisfação social, senso de pertencimento e determinados objetivos. Os movimentos sociais podem gerar ramificações, tais como doutrinas, ideologias, teorias, representações, organizações informais ou formais, tendências, etc. Essas ramificações não se confundem com eles, são partes e não o todo e que podem deixar de ser, como uma organização que se autonomiza e passa a ter interesses próprios ou uma concepção de um autor que ganha um desenvolvimento que rompe com o seu vínculo com o movimento social (VIANA, 2016a, p. 43).

Acima temos não apenas uma definição (mera classificação ou delimitação) e sim um conceito, que, por sua vez, remete a vários outros conceitos, tais como grupos sociais, mobilização, situação social, senso de pertencimento, mobilização, objetivos⁴. Esses outros conceitos não são meros apêndices e sim aspectos da realidade dos movimentos sociais que são seus elementos constitutivos e que os explicam. Os grupos sociais não geram automaticamente movimentos sociais (JENSEN, 2016; VIANA, 2016a), para isso é preciso que haja uma determinada situação social específica geradora insatisfação social e, ainda, que a partir de ambos, se crie senso de pertencimento (ao grupo), objetivos e mobilização.

A essência dos movimentos sociais reside nesses elementos constitutivos e por isso é universal, está presente em todos os movimentos sociais, formando a sua unidade. Todos os movimentos sociais possuem estes elementos. Em caso contrário, não são movimentos sociais ou então são ramificações ou embriões dos mesmos. Um movimento social que se torna uma grande organização burocrática se transformou em outra coisa. Nesse caso, não é mais um movimento social. Uma organização específica, como a Frente Negra Brasileira, Movimento Negro Unificado, Movimento Negro Socialista, entre outros exemplos, são organizações do Movimento

⁴ Na obra citada esses conceitos são apresentados, o que não poderemos reproduzir aqui por questão de espaço. *V.5, n. 3. p. 142-156, Agos./Dez. 2016.*

Negro e não um movimento cada um. O grupo social composto pelos negros geram um movimento social que, por sua vez, gera diversas organizações, concepções, tendências, etc. Nesse caso, são ramificações do movimento negro.

O movimento feminino tem como base o grupo social das mulheres, assim como o movimento ecológico o dos ecologistas, o estudantil o dos estudantes, etc. Isso já é uma diferença, por exemplo, com os movimentos de classes sociais, pois sua base são grupos e não classes. Outro elemento que distingue os movimentos sociais de outros fenômenos sociais reside nos seus objetivos. Os objetivos dos movimentos sociais são os do grupo social de sua base, os interesses grupais. Desta forma, enquanto o objetivo ligado organicamente ao grupo social existir em uma organização, tendência, concepção, etc., então é parte dele, sendo uma ramificação do mesmo. Geralmente, as organizações e demais ramificações possuem um duplo objetivo (VIANA, 2016b), mas quando o objetivo do grupo social se torna meramente discursivo ou é abandonado, aí já não se trata mais de ramificação de um movimento social. Esse desligamento do movimento social ocorre frequentemente, com o processo de mercantilização e burocratização crescente de setores dos movimentos sociais. No movimento estudantil é comum, por exemplo, que existam ao lado dos objetivos especificamente estudantis, algumas posições diante do governo, do desenvolvimento nacional, da sociedade como um todo, gerando objetivos gerais, como apoio ou recusa de governos, propostas de políticas nacionais, projetos de revolução social, etc. Se uma organização, tendência, concepção do movimento estudantil abandona os objetivos especificamente estudantis, então deixa de ser parte dele, promovendo o desligamento do movimento estudantil.

Desta forma, todas as organizações, tendências, concepções, etc., que não expressam os objetivos específicos do grupo social de base de um movimento social não é parte dele. Isso também vale para as que fazem isso apenas discursivamente, como meio de obter algo em troca (partidos querendo votos dos grupos sociais, por exemplo). Se o objetivo é um elemento definidor dos movimentos sociais, não é qualquer objetivo. Trata-se do objetivo do grupo social de base dos mesmos. Como os movimentos sociais não estão isolados na sociedade, mesmo as ramificações especificistas (TARDIEU, 2014), de uma forma ou de outra apontam para objetivos mais gerais relativos à sociedade (seja em relação ao aparato estatal, legislação, sociedade civil, cultura, etc.). É o objetivo grupal, expressão dos interesse grupal.

Em síntese, a unidade dos movimentos sociais, expressa no seu conceito, aponta para os seus elementos constitutivos e isso se manifesta em todos eles. O conceito de movimentos sociais explicita não apenas a unidade dos movimentos sociais, mas também sua especificidade e sua forma de se relacionar com a totalidade da sociedade. Os movimentos sociais existem a partir dos seus objetivos e estes expressam os seus interesses (VIANA, 2016b). No entanto, é possível perguntar: quais interesses? Isso remete a qual movimento social se trata, pois cada um tem um grupo social de base distinto com interesses distintos. Num sentido mais essencial, o interesse grupal é a transformação situacional do grupo (VIANA, 2016b), rompendo com aquilo que gera sua insatisfação. Os objetivos de um movimento social são determinados pelo seu interesse grupal e este pode conter tanto interesses imediatos quanto interesses fundamentais, entre outros processos complexos que não poderemos desenvolver aqui⁵. A reflexão realizada até aqui serve para apresentarmos a unidade e especificidade dos movimentos sociais e esses elementos são explicitados através do seu conceito. No entanto, os movimentos sociais específicos não foram explicados e por isso esse será o nosso próximo passo.

A DIVERSIDADE DE MOVIMENTOS SOCIAIS

Até aqui tratamos da unidade dos movimentos sociais. Falta abordar sua diversidade e esta remete às relações sociais reais (os movimentos sociais são fenômenos reais). De acordo com a teoria da realidade de Marx, o real é o concreto. O concreto, por sua vez, é compreendido como “a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 1983). O real é a unidade do diverso, o que significa que traz em si a unidade da diversidade. O momento da diversidade expressa diversas singularidades que são formas específicas de manifestar uma determinada universalidade. A essência é o universal e a existência mostra as manifestações singulares, as especificidades. A compreensão da essência em seu processo concreto de existência é uma nova totalidade, mais ampla, formando uma unidade na diversidade. Em termos hegelianos, que Marx utilizou em várias passagens, a existência é o concreto com suas múltiplas determinações e a essência é a sua determinação fundamental, que é constituinte do fenômeno.

⁵ Uma análise dos objetivos, interesses e reivindicações dos movimentos sociais é fundamental e pode ser visto em Viana (2016b).

No concreto se reúne essência e existência, mas ele é sempre uma categoria relativa, pois em relação a uma outra realidade, pode ser essência⁶.

Essas reflexões sobre algumas das categorias do pensamento dialético ajudam a entender a questão da unidade e diversidade dos movimentos sociais. A unidade dos movimentos sociais é uma totalidade inserida numa outra totalidade mais ampla que é a sociedade. Essa unidade revela, também, a essência do fenômeno chamado “movimentos sociais”, expressa através do seu conceito. A diversidade, nosso tema no presente item, revela singularidades que são manifestações de uma essência (movimento social) sob forma específica, singular. A sua especificidade, por sua vez, reside na sua relação singular com a totalidade. No caso, a relação singular de cada movimento social com a sociedade moderna.

Isso é mais facilmente compreensível se recordarmos que os movimentos sociais só surgem na sociedade moderna⁷. Os movimentos sociais são produtos da sociedade capitalista. É a sociedade moderna que cria os grupos sociais ou então a situação que gera insatisfação⁸ e todos os elementos derivados que constituem um movimento social. A sociedade moderna, além de criar diversas classes sociais, também gera diversos grupos sociais, movimentos sociais, organizações, etc. As classes sociais, por exemplo, são iguais no seu conceito, em sua essência e universalidade, mas são distintas em suas manifestações singulares e isso não é um produto delas e sim da sociedade e da divisão social do trabalho que ela cria sob determinada forma, a partir das relações de produção dominantes. Burguesia e proletariado são classes sociais da sociedade capitalista, mas são, ao mesmo tempo, classes antagônicas. Aqui não existe apenas diversidade, mas também antagonismo. Isso é próprio da especificidade das classes sociais que são relacionais, ao contrário dos grupos sociais, que são diferentes uns dos outros mas não são constituídos necessariamente na relação de uns com os outros.

⁶ É preciso ter em vista a distinção entre categorias e conceitos. As categorias são ferramentas intelectuais que nos ajudam a compreender a realidade, sendo elemento constituinte do método, e os conceitos são expressões da realidade, sendo, portanto, constituinte da teoria (VIANA, 2007a).

⁷ Isso pode ser verificado historicamente e a bibliografia existente sobre os movimentos sociais aponta para isso, mesmo quando não se faz tal afirmação. A razão disso se encontra no processo histórico no qual o processo de formação de grupos sociais em fusão precisa de algumas condições de possibilidade só encontradas no capitalismo, que é a emergência de uma sociedade civil organizada e meios tecnológicos de comunicação, entre outras (VIANA, 2016a).

⁸ Alguns grupos sociais são constituídos pelo capitalismo, como os estudantes, ecologistas, pacifistas, etc., outros existem antes dele, como o grupo social das mulheres, dos negros, etc. Porém, como já foi dito anteriormente, não basta a existência de um grupo social para que ele constitua um movimento social, pois outras determinações são necessárias, sendo que algumas delas só se manifestam na sociedade capitalista. A existência dos movimentos sociais pressupõe uma sociedade civil organizada, meios de comunicação e outros elementos que só se desenvolvem no capitalismo (VIANA, 2016a).

A sociedade moderna gera um fenômeno específico que denominamos movimentos sociais. Cada movimento social possui uma especificidade, que é sua forma singular de existência e de sua relação com o conjunto da sociedade. No entanto, isso nem sempre é perceptível quando não se possui uma base teórico-metodológica de análise. Esse é um dos motivos pelos quais os movimentos sociais são analisados separadamente ou em conjunto sob forma abstratificada⁹. Essa é uma das fontes geradoras de diversas definições problemáticas de movimentos sociais. Uma coisa é analisar o movimento social X ou Y, outra coisa é analisar os movimentos sociais em geral. Infelizmente, quando se trata de analisar os movimentos sociais em sua unidade, as abstrações metafísicas, as definições empíricas ou idiossincráticas acabam predominando. O que apresentamos no item anterior foi o conceito de movimentos sociais, revelando sua unidade. Agora é o momento de tratar da especificidade dos movimentos sociais específicos.

Existem diversos movimentos sociais. Uma lista que tentasse ser exaustiva seria longa e provavelmente poderia deixar algum movimento de fora. Os movimentos sociais mais abordados e reconhecidos socialmente são o negro, o estudantil, o feminino e o ecológico. Tomaremos estes casos como base para nossa análise a seguir. Esses quatro movimentos sociais possuem em comum, o que revela sua unidade, os elementos constitutivos que estão englobados no conceito de movimentos sociais. Todos eles possuem um grupo social de base, pois os movimentos sociais são compostos por indivíduos oriundos desses grupos que entram em “fusão”, ou seja, nem todos os indivíduos do referido grupo são integrantes do movimento. O grupo social dos estudantes, o grupo social das mulheres, o grupo social dos negros, o grupo social dos ecologistas¹⁰, são a base social destes movimentos e aquilo que lhe proporciona seus objetivos, que são a manifestação dos seus interesses, e que geram senso de pertencimento e mobilização. Isso só ocorre por causa de certas situações sociais específicas que atingem tais grupos e da insatisfação social derivada disso. Isso é comum a todos eles.

⁹ Aqui usamos o termo “abstratificação” num sentido semelhante ao que Erich Fromm (FROMM, 1976) usou, mas com um caráter mais amplo, significando as formas de abstração metafísica, distinta da abstração dialética realizada por Marx em sua análise da realidade (VIANA, 2007b).

¹⁰ Aqui talvez fosse importante acrescentar os movimentos populares ou movimentos sociais urbanos, mas esses termos se apresentam no plural, pois não se trata de apenas um movimento e sim de um conjunto deles, pois existem em torno de algumas questões comuns. Devido a essa característica específica desses casos e também por nenhum movimento específico destes dois conjuntos ter o mesmo destaque que os citados, então os deixaremos de lado.

E o que os diferencia? Se existe uma diversidade de movimentos sociais, então o que os torna diferentes? Sem dúvida, a diferença nasce no grupo social de base de cada movimento social. As diferenças entre os grupos sociais de base geram, por sua vez, diferenças na situação, insatisfação, senso de pertencimento, objetivos, mobilização. As mulheres formam um grupo social delimitado por sua corporeidade e por tudo que é derivado disso, além da situação social específica derivada dos processos sociais e históricos em relação com tal corporeidade. Os negros formam um grupo social delimitado também pela corporeidade, apesar das diferenças, pois nesse caso a diferenciação passa por gradações e isso gera uma maior dificuldade de delimitação em alguns casos. Os estudantes formam um grupo social delimitado pela condição estudantil, o que lhe coloca sua existência como dependente da instituição escolar. Os ecologistas, por sua vez, formam um grupo delimitado por aqueles que se unificam em torno de uma determinada concepção a respeito do problema ambiental¹¹.

Desta forma, a diferença de grupo social significa diferença de situação e, por conseguinte, de insatisfação. No entanto, no caso dos grupos sociais cuja distinção reside na corporeidade, a sua situação social específica é distinta em sociedades diferentes. A escravidão negra cria uma situação diferente para os negros no novo mundo, bem como sua inserção na sociedade capitalista pós-abolição. As relações raciais fundadas na exploração (escravismo colonial) ou no racismo (sociedade capitalista) são distintas e diferentes das que existem nas sociedades em que a população negra é quase que a totalidade (e em certos momentos históricos se constituiu como totalidade). Só existe motivo para existir um movimento negro quando existem relações raciais e essas ocorrem sob forma que gera insatisfação social, sendo uma situação social específica. Grupos sociais distintos possuem situações sociais específicas, ou seja, distintas. Isso, por sua vez, gera distintos objetivos, senso de pertencimento e mobilização. O grupo social das mulheres não tem como objetivo combater a destruição ambiental, nem o racismo, nem a melhoria da condição estudantil. Isso, no entanto, não impede que algumas mulheres coloquem isso como objetivo, especialmente aquelas que se inserem nesses outros grupos (mulheres ecologistas, mulheres negras, mulheres estudantes). No entanto, esse não é um objetivo específico do grupo social das mulheres.

¹¹ Os grupos sociais de base dos movimentos sociais podem ser corporais, situacionais, culturais (VIANA, 2016a). No caso acima, trata-se de dois grupos corporais, um situacional e outro cultural.

A situação dos estudantes é distinta da situação dos ecologistas, negros e mulheres, embora alguns sejam pertencentes a estes outros grupos ou se preocupem com sua situação e reivindicações. O mesmo vale para os ecologistas e negros, pois existem ecologistas estudantes, negros e mulheres, bem como pessoas negras que são ecologistas, estudantes e mulheres. O elemento gerador do movimento não é qualquer insatisfação e sim aquela que é própria do grupo e o que gera a sua mobilização.

O que interessa explicitar aqui é que um movimento social específico tem sua especificidade oriunda de qual é o grupo social de base, qual sua situação e insatisfação, e, por conseguinte, quais são seus objetivos, senso de pertencimento e formas de mobilização. Mas isso só pode ser compreendido através da relação específica de cada grupo social com a totalidade da sociedade.

A relação específica entre o grupo social e a sociedade, marcada por determinada situação que gera insatisfação¹², gera um movimento social específico, que, por sua vez, possui objetivos específicos e outras especificidades derivadas. Para compreender um movimento social específico é fundamental entender essa relação específica com o conjunto da sociedade. O movimento ecológico, por exemplo, só surge devido aos problemas ambientais gerados pela sociedade capitalista. Sem tais problemas, não existiria o grupo social dos ecologistas e nem o movimento ecológico. Na sociedade feudal também havia problemas ambientais, mas não havia uma sociedade civil organizada, meios tecnológicos de comunicação, etc., bem como o uso da força e da repressão eram constantes e essas determinações mostram a impossibilidade de existência de um movimento ecológico nessa sociedade. Essas condições de possibilidade, por sua vez, não geram imediata e automaticamente um movimento social. Isso só ocorre após a constituição de uma consciência a respeito da questão ambiental que deixa de ser individual e se torna coletiva, o que ocorre através de um senso de pertencimento grupal das pessoas preocupadas com o meio ambiente. A situação social que gera a insatisfação e grupo social não é suficiente para fazer emergir o movimento social, pois este depende de uma fusão que faça com que os indivíduos atomizados (parte deles) estabeleçam senso de pertencimento, objetivos, mobilização.

¹² Se a insatisfação é justa ou injusta, falsa ou verdadeira, isso não vem ao caso nesse momento. Os movimentos sociais conservadores, por exemplo, possuem uma insatisfação que muitos considerariam injustas, mas nem por isso deixa de ser insatisfação.

O caso do movimento ecológico é bem distinto do movimento negro, feminino, estudantil. A razão de existência do movimento ecológico é distinta da do movimento negro, bem como dos demais. Esses grupos sociais podem até criar um entrelaçamento reivindicativo, mas possuem objetivos específicos, dinâmicas, etc., bem distintos. A sua unificação só pode ocorrer quando se obtém consciência de que a raiz de sua insatisfação se encontra na sociedade como totalidade e nas relações sociais específicas que criam com cada grupo social, o que remete ao objetivo geral além dos objetivos específicos¹³.

Em síntese, os movimentos sociais específicos possuem em comum os elementos constitutivos de um movimento social e como diferença a especificidade destes elementos que são derivados de sua relação específica com a totalidade da sociedade capitalista. Por isso é necessário o desenvolvimento de pesquisas sobre cada movimento social específico.

Isso abre um amplo programa de pesquisa, pois se os movimentos sociais em geral encontram problemas conceituais, isso é ainda mais grave no caso dos movimentos sociais específicos. A maioria das pesquisas sobre alguns movimentos sociais específicos nem sequer aponta uma definição, muito menos um conceito¹⁴. Isso, por sua vez, é dificultado pela falta de um conceito de movimentos sociais e os mesmos problemas que geram tal falta nesse caso atinge também as pesquisas sobre movimentos sociais específicos.

Assim, somente com o desenvolvimento de conceitos a respeito dos movimentos sociais específicos é que poderemos avançar no sentido de não só ter uma teoria dos movimentos sociais em geral, mas também dos movimentos sociais específicos. E isso precisa ser realizado tendo em vista que os movimentos sociais específicos possuem uma grande complexidade. Além do conceito do movimento social específico, é necessário estabelecer quais são suas relações com o conjunto da sociedade (Estado, cultura, sociedade civil, partidos, etc.) e analisar suas diversas ramificações (organizações, tendências, ideologias, concepções, etc.).

Isso quer dizer que um movimento social específico não é homogêneo. Ele é marcado por divisões internas. O movimento negro, por exemplo, não é um todo homogêneo e uma rápida olhada em sua história (nos Estados Unidos ou no Brasil) ou em suas expressões contemporâneas, é suficiente para ver a diversidade de tendências, organizações, concepções, etc.

¹³ Daí a crítica ao “especifismo” (TARDIEU, 2014).

¹⁴ Isso pode ser visto na bibliografia que aborda movimentos sociais específicos, tanto livros quanto teses e dissertações. Assim, não deve causar espanto a inexistência de um conceito (ou mesmo definição) de movimento ecológico, para citar apenas um exemplo.

O mesmo vale e é perceptível no caso do movimento das mulheres, ecologista e estudantil, para nos limitarmos aos quatro casos que usamos como ilustração em nossa análise. Assim, um movimento social específico é, ele mesmo, uma unidade na diversidade. O conceito desse movimento expressa sua essência, sua unidade, mas sua manifestação concreta, histórica, espacial, remete para uma diversidade no seu interior.

Nesse sentido, num plano mais abstrato e geral, essa é a diversidade na unidade dos movimentos sociais. A compreensão da necessidade de aprofundamento da teoria geral dos movimentos sociais é fundamental, bem como de teorias dos movimentos sociais específicos, pois um processo enriquece o outro. Um desenvolvimento da reflexão aqui estabelecida remete para a necessidade de análises de determinados movimentos sociais específicos, o que não é nosso objetivo no presente momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso trajeto foi o de apresentar uma análise da unidade e diversidade dos movimentos sociais. O objetivo foi estabelecer uma distinção necessária e poucas vezes realizada entre movimentos sociais em geral e movimentos sociais específicos¹⁵. A perspectiva aqui adotada foi embasada no método dialético, pois este nos fornece ferramentais intelectuais que permitem resolver esse problema, ao tratar da questão da unidade da diversidade e de suas categorias de análise da realidade.

A partir do método dialético, buscamos resgatar a unidade dos movimentos sociais em seu conceito, após análise crítica de certas definições dos mesmos, e depois estabelecer a questão de sua diversidade. A diversidade de movimentos sociais é um elemento fundamental. O que ocorre mais frequentemente é o tratamento abstratificado dos movimentos sociais em geral, por alguns, e a abordagem de movimentos sociais específicos isoladamente, por outros. O percurso aqui realizado se justifica justamente pela tentativa de superação dessas duas formas de trabalhar os movimentos sociais.

¹⁵ Karl Jensen foi um dos poucos que chamou atenção e desenvolveu alguma reflexão sobre essa relação, ao distinguir a questão da generalidade e especificidade dos movimentos sociais (JENSEN, 2016).
V.5, n. 3. p. 142-156, Agos./Dez. 2016.

Por fim, a análise apontou para a necessidade de um conceito de movimentos sociais que dê conta da unidade e da diversidade, bem como de análises dos movimentos sociais específicos. Esse é apenas um ponto de partida que merece aprofundamentos e desdobramentos. Essa é a tarefa posta para os pesquisadores dos movimentos sociais.

REFERÊNCIAS

FROMM, Erich. *Psicanálise da Sociedade Contemporânea*. 6ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GOHN, Maria da Glória. 500 anos de Lutas Sociais no Brasil: Movimentos Sociais, ONGs e Terceiro Setor. *Revista Mediações*, 05(01), 2000.

_____. *História dos Movimentos e Lutas Sociais*. A Construção da Cidadania dos Brasileiros. 2ª edição, São Paulo, Edições Loyola, 2001.

_____. *Movimentos Sociais no Início do Século 21*. Petrópolis, Vozes, 2003.

_____. *Novas Teorias dos Movimentos Sociais*. 2ª edição, São Paulo, Edições Loyola, 2008.

_____. *Teorias dos Movimentos Sociais*. Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. 3ª edição, São Paulo, Edições Loyola, 2002.

HEGEL, G. F. *Introdução à História da Filosofia*. Coimbra: Armênio Amado, 1980.

JENSEN, Karl. *Que Fazer?* Goiânia: Edições Redelp, 2016.

LEIS, Héctor Ricardo. *O Labirinto. Ensaios sobre Ambientalismo e Globalização*. São Paulo: Gaia, 1996.

LOUREIRO, Carlos Frederico. *O Movimento Ambientalista e o Pensamento Crítico*. Uma Abordagem Política. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. *O Capital*. 5 vols. 3ª edição, São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MCCARTHY, J. e ZALD, M. Mobilização de Recursos e Movimentos Sociais: Uma Teoria Parcial. *Movimentos Sociais*, 02 (02), 2016.

TARDIEU, Serge. Crítica ao Especificismo. *Marxismo e Autogestão*, 01(02), jan. jun. de 2014.

VIANA, Nildo. *A Consciência da História*. Ensaio Sobre o Materialismo Histórico-Dialético. 2ª edição, Rio de Janeiro: Achiamé, 2007.

_____. *A Teoria das Classes Sociais em Karl Marx*. Florianópolis: Bookess, 2012.

_____. *Escritos Metodológicos de Marx*. 3ª edição, Goiânia: Alternativa, 2007.

_____. *Os Movimentos Sociais*. Curitiba: Prismas, 2016.

_____. Os Objetivos dos Movimentos Sociais. *Movimentos Sociais*, 01(01), jul./dez. de 2016.

Recebido em: 18 de out. 2016.

Aceito em: 22 de dez. 2016



VIVENDO DA NOITE: relatos e experiências de profissionais da música em Campina Grande - PB

Tiago Fernandes ALVES¹

Resumo

Ao contrário da noção de música como atributo divino ou dom, o trabalho musical não escapa das relações de exploração laboral e dos preconceitos regentes da percepção do senso comum. Inflação dos cachês, instabilidade laboral e econômica, falta de direitos trabalhistas, má formação e desvalorização, além do sucateamento de políticas públicas que atendam as reais necessidades da profissão são algumas das muitas questões envolvidas na vida musical. Objetiva-se, portanto, um diálogo crítico ao reducionismo sociológico da arte como estratégia de distinção social a exercer violência simbólica partindo de uma análise da realidade empírica da música como profissão. Para fins metodológicos utilizou-se coleta de relatos de músicos e musicistas paraibanos através de participação observante. A experiência como músico por parte do pesquisador permitiu acesso privilegiado ao campo de pesquisa utilizando seu capital social e cultural. Foi possível não apenas coletar dados, mas participar diretamente das sociabilidades nos bastidores do trabalho de palco, ensaios, negociações de shows além de entender as políticas e economias que regem um mundo muitas vezes obscurecido pelos excessivos holofotes. Como conclusão foi proposto um novo olhar a partir da realidade cotidiana profissional com a música, apontando as dificuldades, estratégias e táticas dos agentes que buscam a vida na madrugada adentro.

Palavras-chave: Arte. Música. Músicos e musicistas. Trabalhadores musicais.

LIVING FROM THE NIGHT: reports and music professional experience in Campina Grande - PB

Abstract

Contrary to the notion that sees music as a divine gift, working with music does not imply that one can escape from labour exploitative relation and the prejudice that there is in the perception of the common sense. Inflation paychecks, labour and economic instability, lack of labour rights,

¹ Graduação e Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutorado em sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

poor training and depreciation in addition to the public policy of scrapping that meet the real needs of the profession are some of the many issues involved in the musical life. My goal with this research is to present a critic dialogue with the sociological reductionism of arts as a distinguishing strategy to perform symbolic violence observing the analysis of the empirical reality of music as a profession. I will make use of my own experience as a musician and explore the contact I have had with professionals of the kind. I will describe situations dealing with backstage, rehearsing moments, contracts, political and economic aspects, all of which compose the obscure musical universe rather than the over-spotlighted one. To conclude, I propose a new look to the daily professional life of a musician, pointing out the difficulties, sociabilities and the strategies of the individuals who try to a make a living out of it throughout nights of work.

Keywords: Art. Music. Musicians and Musicians. Musical Workers.

INTRODUÇÃO

Ser músico/musicista é ser tomado pelo senso comum como “alguém que nasceu pra aquilo”, ou que “tem a música nas veias, no sangue”. O músico/musicista é um ser muitas vezes tomado como possuidor de um dom natural, ou até mesmo espiritual, um inatismo que ora trafega pelo essencialismo das forças naturais e genético-biológicas, ora por uma capacidade dada pelo divino. Ser músico/musicista é ser visto como alguém que trabalha com o que gosta e que, portanto, não exerce nenhuma atividade além daquela que não possa atrelar-se ao gozo, ao prazer. Ao subir no palco, sob os olhares da plateia e dos holofotes, o músico/musicista ganha ares de um ser distinto dos demais, como alguém que se alça para além do caráter de humano comum.

O músico/musicista é visto como louco, como “doídera”, expressão típica campinense. Por ser baterista é comum escutar a expressão (falsa, por sinal) de que “todo baterista é doido”. Nas palavras de Canclini (2012), essa noção de loucura, pobreza e sofrimento é uma das ferramentas pelas quais os produtores culturais e os especuladores da arte utilizam para agregar valor às obras. Autores como Beethoven, Van Gogh, Frida Khalo, Mozart são muito mais rentáveis se suas obras contiverem por trás trágicas histórias de superação, ou de ostracismo, preconceito, machismo.

A essencialização do artista causa a distorção de uma realidade que muitas vezes escapa aos olhares do público, sedento apenas do espetáculo. O trabalho nos bastidores e, principalmente, no cotidiano de ensaios e estudos técnicos diários, é sobrepujado pelo show, pelo concerto tomado pelo fervor das massas, pela ânsia da performance. O músico/musicista é, nesse momento,

transformado em artista. Deixa de ser um trabalhador e passa a ser alguém além do normal, quase um cumpridor de um dever que lhe foi designado pelas mais profundas forças sobrenaturais.

Contudo, para a sociologia, o músico, a musicista e a própria música são analisados pela vertente social, moldando-os, dando-lhes forma e conteúdo de acordo com os fluxos culturais sócio-históricos. Crítica do essencialismo, tanto do senso comum quanto de proposições filosóficas que evocam o inatismo, – do platonismo ao kantismo, diga-se de passagem – a sociologia buscou seu lugar ao sol no que tange a vida social em seu processo de construção histórico, deixando para trás o psicologismo e a essência humana. Dessa forma, a arte é vista como reflexo e produtora da própria realidade social, uma energia que nasce do indivíduo, mas que, de certa maneira, evoca todo arcabouço da vida coletiva, suas tensões, conflitos, status quo, classe, economia, religião, símbolos. A arte não pode ser separada daquilo que lhe dá tom, cor, pois cada traço artístico revela as linhas retas, precisas e tortuosas do mundo social e a forma como a coletividade se representa esteticamente.

É neste sentido que, como músico e sociólogo, busco neste trabalho apresentar algumas reflexões acerca da realidade empírica do/da trabalhador(a) da música na cidade de Campina Grande, estado da Paraíba, Brasil. Para tanto, objetivo um diálogo crítico entre concepções sociológicas construídas ao longo dos anos por modelos teóricos alicerçados em análises pautadas em diletantismos relativos à prática musical, ao seu reducionismo atrelado à noção de campos autônomos, às forças das chamadas indústrias do entretenimento, e como práticas de distinção social e de classe.

Apresentarei, portanto, relatos do cotidiano de vários músicos e musicistas em seu dia a dia de ensaios, estudos, negociações de shows e eventos em seus bastidores, a vida nos camarins como dados pertinentes à (re)formulação de perspectivas da vida com a música a partir de sua realidade empírica.

Não discutirei aspectos referentes ao processo de composição de músicas autorais, tampouco a vida como arranjador. Ficará para outro trabalho. O mais importante aqui é relatar experiências vividas ao longo dos anos como baterista e percussionista, dedicando horas diárias à prática instrumental, montagem e desmontagem dos instrumentos, quilômetros viajados em vans e noites sem dormir em uma dedicação a uma vida que exige paixão e, acima de tudo, coragem.

O texto encontra-se estruturado partindo de uma breve discussão teórica de conceitos fundamentais sobre arte e percepção artística, principalmente os desenvolvidos pela chamada Escola de Frankfurt e Bourdieu. O intuito é contrastá-los com a descrição de minhas experiências

individuais e as vivências e relatos de outros/outras trabalhadores(as) da música, estabelecendo aproximações e distanciamentos entre estas elaborações teóricas e a vida laboral do artista. Neste sentido, apresento, logo em seguida, uma série de situações e contextos que envolvem o mundo da música não contemplados por muitos dos teóricos da sociologia da arte. Descrevo os locais de trabalho e suas condições, as situações que envolvem o trabalho com a música e os interesses que estão envolvidos. Ao final concluo de forma a criticar o discurso criado em torno da arte e do artista, discursos gerados a partir de um diletantismo e de um academicismo que, muitas vezes, leem a realidade a partir de dados estatísticos, mas não contemplam a realidade prática musical. O objetivo é ir além do plano conceitual, apontando o cotidiano e as dificuldades de viver da música em regiões de parco investimento cultural, como no caso paraibano, onde os artistas têm que se submeter, muitas vezes, ao mercado cultural como única saída plausível, estabelecendo uma relação de puro exercício laboral em um mercado de trabalho informal, sem direitos garantidos e que se torna palco fértil da exploração econômica e da produção de megaespetáculos.

1 DO INFINITO AO ZOOM

A dança (não poderia escapar a essa analogia) entre o essencialismo e o sociologismo nos dá uma ideia de como o diletantismo de ambos os lados nos deixou legados muitas vezes intransponíveis. A crítica da ciência social ao essencialismo é justificável pelos excessos que essa visão atribui quando mira para a realidade social – inclusive material – e a enxerga como mero reflexo de uma essência imutável, como uma forma torpe que só percebemos pelas sensações, ora empíricas, ora intuitivas. O essencialismo nos deixou a ideia de que a realidade não é “real”, de que esse mundo não passa de sensações derivativas da “verdadeira” realidade, só perceptível pela inteligência. O artista, portanto, é alguém capaz de atingir uma forma de representação (falsa, nesse caso) da realidade, porém movido por forças que desconhece, que o comanda pelas mãos do demiurgo. É desse pensamento que se alimentou o senso comum, transformando o artista em um ser especial, dotado de um dom presenteado pela divindade eterna e que possui habilidades que nenhum outro ser humano tem. Essa ideia também é derivação da lógica religiosa, principalmente cristã, que afogou-se no sistema filosófico de Platão na fundamentação de sua lógica de negação do plano material terreno, como bem disse Nietzsche (1991), em prol de um mundo espiritual eterno, imutável e perfeito: o céu divino.

Tomarei como timão cronológico a análise proposta por Lipovetsky & Serroy (2015) na qual podemos entender a estetização da vida a partir de quatro fases históricas: a primeira é a da arte atrelada ao divino, aos rituais que tinham por função ligar o mundo coletivo ao espiritual; a segunda é a da arte como representação do poder político no período dos grandes impérios; a terceira é a arte pela arte pelo advento do capitalismo e o surgimento do indivíduo como ponto de inflexão das antigas estruturas sociais; a quarta e última é a arte como mercadoria – mercadoria estetizada –, onde indústria e estética se unem para constituir o que eles designam de capitalismo artista.

Neste sentido, observamos as duas primeiras fases do fazer artístico como funcionalidades coletivas, seja religiosa, seja política. Mas o artista como profissão nasce das transformações burguesas do mundo social, procurando viver de sua arte independentemente das amarras sociais antes em vigor, tomando a nova classe em ascensão como nicho de mercado.

É da terceira fase que nasce a reflexão da Escola de Frankfurt ao perceber a lógica massificante da produção artística pela perda de sua aura consequência de sua reprodutibilidade técnica (BENJAMIN, 1975), ou a redução das capacidades sensíveis pela infantilização das estruturas harmônicas e melódicas repetitivas, em que o processo comunicacional artístico perde sua potencialidade ao nada dizer, apenas a arte como entretenimento (ADORNO, 1975); (ADORNO; HORKHEIMER, 1975). A arte passa a ser vista como produto massificado e simplificado a ser facilmente consumida pela mão de obra fabril exaurida após horas de trabalho repetitivo. A arte continua como fantasmagoria das relações de produção, uma subestrutura que se ergue das questões fundamentais do processo de produção capitalista (MARX, 1981).

Apesar das fundadas críticas aos frankfurtianos que surgiram ao longo dos anos, frutos das transformações do modelo capitalista e das inovações comunicacionais, ainda podemos falar de indústria cultural sem incorrer em graves erros. As músicas que surgem como sucessos do próximo verão e do carnaval são gestadas por um articulado plano de marketing que lança no mercado um conjunto de acordes simples, uma melodia repetitiva com uma batida igualmente previsível, porém dançante, com uma letra que muitas vezes não diz nada com nada, apenas sílabas que se referem a atos sexuais ou a lógica do indivíduo contemporâneo do *carpe diem*. Sucessos das chamadas duplas sertanejas que são lançadas a diário pela empresa de entretenimento Som Livre dizem “Eu quero tchu, eu quero tchá...”, ou “ilarilariê, ô, ô, ô”, sucesso da famosa cantora “rainha dos baixinhos”, são bem próximas da alcunha de infantilização e regressão da audição presentes no ácido ensaio de Adorno. O mais novo sucesso do carnaval brasileiro deste ano, “As que

comandam vão no trá”, em que o “trá” sugere o som de uma rajada de metralhadora, deixa claro que, além de nossa compulsão por violência, assistimos um consumo crescente de mercadorias sonoras (VALENTE, 1999) que tocam exaustivamente nos meios de comunicação, em celulares, *ipods* e *iphones*. Diferente de uma produção centralizada e controlada como na época dos frankfurtianos, os novos meios de comunicação permitem o surgimento de sucessos de internet ao permitir que qualquer pessoa grave ou filme a si mesma produzindo material que pode se tornar “viral”, que esteja “bombando na internet”.

Contudo, na época das análises sobre a indústria cultural, pode-se afirmar que o controle sobre o processo de produção artística fixava-se em pontos exclusivos, centralizando decisões que permitiam a gestão da cadeia produtiva de mercadorias sonoras. O advento de novas tecnologias da comunicação, computadores, sintetizadores, compressores de voz, mesas digitais, softwares de programação e gravação, captação de microfones, salas de estúdio com isolamento acústico com materiais especiais unidos aos avanços da engenharia acústica, possibilitam total controle sobre cada som em sua textura, altura, timbre, velocidade rítmica, afinação, distorção, mistura. As gravações são digitalizadas em formatos diversos, cada pista de gravação em separado amplia as possibilidades quase infinitas de manipulação de cada instrumento e voz. Ao contrário das gravações e captações de áudio feitas em princípios da década de 1930, em que os instrumentistas tinham que gravar todos ao mesmo tempo, pois o processo era dispendioso e a tecnologia limitada – ou seja, se ocorresse um erro de execução da música o erro ficaria registrado – a tecnologia atual permite corrigir os erros e falhas, afinar um trecho da linha de voz e gravá-las várias vezes sobrepondo-as. Há o que podemos chamar de uma divisão do trabalho social quando se pode gravar um disco inteiro com pessoas de todas as partes do mundo sem que nenhuma delas precise de fato se encontrar. E ao contrário da repetibilidade de uma linha de produção fordista, as músicas de hoje buscam a criatividade, novas roupagens e sonoridades mais adaptadas a um novo capitalismo mais dinâmico e individualizado, um capitalismo artista (LIPOVETSKY; SERROY, 2015).

Nesta fase também podemos situar a já clássica análise de Bourdieu (1996) sobre a gênese do campo literário e artístico, assim como sua análise sobre o capital cultural como estratégia de distinção de classe (BOURDIEU, 2011). Entendendo a arte como sendo um campo autônomo e de regras próprias, o autor deixa claro que a obra artística só pode ser lida através da compreensão das normas que regem o campo, as práticas relativas ao seu funcionamento, assim como a relação entre ortodoxia e heterodoxia que exprimem as disputas internas políticas e os processos de

acumulação dos diversos tipos de capital (BOURDIEU, 1989). A crítica ao dom e ao caráter de genialidade do artista permitiu a Bourdieu desvencilhar-se das aporias que governavam a leitura do artístico como essência mitificada, avançando, e muito, a discussão sob uma perspectiva de uma sociologia contestante das relações desiguais de distribuição, não só dos bens econômicos, mas também dos bens culturais.

O problema decorre do esforço assombroso que muitos realizam para entender a realidade brasileira a partir da perspectiva bourdieusiana, uma vez que nossa sociedade não funciona segundo os padrões analisados pelo sociólogo francês. O grande problema foi, segundo Lahire (2002), a transferência de um esquema de sistema de disposições de uma sociedade pouco diferenciada (Cabilia) para analisar sociedades complexas e de extrema diferenciação. Ainda que Bourdieu tenha dado margem às transformações do *habitus* e do próprio funcionamento dos campos, ele os trata como desvios, como incongruências dos processos de socialização. Nesta perspectiva, Setton (2009) em defesa de Bourdieu, prefere o conceito de *habitus* híbrido, ou sincrético ao enxergar as socializações no contexto brasileiro como conjunções entre várias realidades culturais, mas nem por isso plurais e/ou incoerentes, como sugere Lahire. Ainda que a realidade seja complexa os resultados das socializações dos indivíduos seriam fatos sociais totais, pois um compêndio híbrido da totalidade coletiva.

Podemos perceber que a questão se refere à tentativa de encaixar a realidade ao plano teórico. Ainda que sua análise seja fundamental para a compreensão de nossa sociedade de um modo geral, há lacunas e problemas quando o plano empírico é brasileiro. Na contemporaneidade é problemático falarmos de reprodução de *habitus* primário em um contexto onde os indivíduos são constantemente atravessados por uma série de signos, reapropriando-os, ressignificando-os, dando-lhes novos usos e sentidos (RIBEIRO, 2008). As mídias locativas e os novos espaços de socialização por meio de redes *wi-fi* (BROTAS, 2012) nos trouxeram uma significativa mudança no que tange a formação de indivíduos permeados por signos culturais do outro lado do globo mesmo sem sair do seu quarto. A nossa casa não pode mais ser visto como um ambiente encerrado onde imperam os laços sociais familiares da década de 1970, onde muitas vezes (diria raras vezes nos dias atuais) pais/mães e filhos/filhas sentam à mesa pra jantar enquanto bocas silenciosas e cabisbaixas teclam compulsivamente a tela do celular, fotografam o prato de comida que esfria enquanto aguardam ansiosos pelos comentários nas redes sociais. A grande questão impera sobre os usos equivocados e excessivos das categorias bourdieusianas de campo, capital cultural, *habitus* em um frenesi explicativo de toda e qualquer realidade social.

Em tempos de uma sociedade de estética da imanência “na qual nenhum relato organiza a diversidade em um mundo cuja interdependência leva muitos a sentirem falta dessa estruturação”, a arte é atravessada – se não construída – por uma série de questões que estão além de sua jurisdição, além do que as noções de campos e de distinção social poderiam abarcar (CANCLINI, 2012, p. 26). Também ao contrário dos tempos dos frankfurtianos, em que havia uma produção e reprodução centralizadas por parte da indústria cultural, na quarta fase do processo de estetização o que assistimos é a descentralização dessa produção justamente pelo fim da passividade do espectador (THOMPSON, 1995) que agora interage com os meios de comunicação pelas mais variadas plataformas virtuais, assim como se tornou coprodutor de seu próprio espetáculo. Tampouco a noção de sociedade do espetáculo em que a fantástica caixa de imagens chamada TV nos condicionava modos de percepção desvirtuados (DEBORD, 2003) nos revela o hiperespetáculo que se tornou o mundo do capitalismo artista, onde fazemos espetáculo do espetáculo, produzindo nossa própria mídia simultaneamente lançada nas redes sociais em busca de curtidas e compartilhamentos (LIPOVETSKY; SERROY, 2015). Agora postamos fotos, comentamos matérias jornalísticas, debochamos de políticos e celebridades. O mundo virtual é uma construção midiática de nós mesmos, produzindo e lançando nossas imagens, músicas, preferências e opiniões. Somos nosso próprio espetáculo.

2 A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO É A CARNE NEGRA

Em bares de Campina Grande como Banana Beer, Chopp Time, Dr. Chopp, Picanha 200, Boteco, Bar do Cuscuz, entre outros mais, e em João Pessoa como o Barril 21, Dona Branca, Bessa Grill e Bessa Brasil, a proposta de violão e voz é muito comum. São locais que funcionam tanto como bares quanto como restaurantes. Atendem um público variado e possuem estrutura de funcionamento similar. Um palco que pode variar de tamanho e que permite até apresentações de grupos musicais maiores, como no caso do Bar do Cuscuz e Picanha 200 em Campina Grande, e do Bessa Grill em João Pessoa, está presente em todos esses ambientes com capacidades que variam entre dezenas até centenas de pessoas. A maioria desses bares em João Pessoa se encontra na orla marítima, setor de maior movimento turístico e apto para realização de shows e eventos na praia. Em Campina a maioria dos bares citados se encontra no bairro do Alto Branco, na Avenida

Manoel Tavares. Os demais estão dispersos em vários outros bairros, ou nas proximidades do centro, Açude Novo e Açude Velho.

Em geral o violão e voz é um arranjo simplificado e de baixo custo para os donos de bares e restaurantes que propõem/vendem um ambiente “aconchegante e agradável” ao som de “boa música”. Nesse caso o violão e voz é uma proposta de oferecer aos clientes uma paisagem sonora (SCHAFER, 1991) ideal para um “bom papo com os amigos”, ou para um jantar junto à família, com sua namorada, namorado. Neste caso a música tocada é de conhecimento comum, geral, ou seja, músicas tocadas nas rádios, nos programas de televisão onde cantores e cantoras competem para saber quem é a “voz do Brasil”, nas telenovelas dos diversos canais oferecidos ao público em geral. A paisagem sonora desses ambientes é a ideologia neoliberal tornada som.

Não há como não se referir a Bourdieu (2011) quando os marqueteiros e as propagandas desses locais falam em “bom gosto”, “estilo e sofisticação” como referências a uma elaboração estética com caráter de distinção social por meio de capital social e cultural. Neste caso as propostas do Campina Grill e do Picanha 200 em sugerir a sua clientela um ambiente diferenciado com “o que há de melhor da música popular brasileira” deixam claro que um determinado tipo de música é sinônimo de separação entre aquilo que é “ruim” e aquilo que é “bom”, onde seus clientes se sentem confortáveis junto dos seus pares em plano de igualdade intelectual (capital cultural) e poder aquisitivo (capital econômico).

Todavia, o violão e voz, assim como as demais formações, permanecem como arautos da lógica do acúmulo de capital por meio da exploração do trabalho dos músicos e musicistas de duas maneiras: se paga o serviço musical por meio de um cachê pré-estabelecido entre o contratante e o/a prestador(a) do serviço; ou se paga por meio do *couvert*, ou seja, o pagamento do trabalhador é relativo à quantidade de pessoas que comparecerem ao estabelecimento. Neste último caso tanto o prejuízo quanto o lucro² são divididos entre os prestadores do serviço musical

² Na verdade o lucro nunca é compartilhado, pois ao tomar para si adiantados 30% das entradas o dono/dona do estabelecimento garante abocanhar sempre o maior montante da renda, pois ainda lhe são somados os ganhos com a venda de comidas e bebidas, e é aí onde reside a maior fatia da arrecadação. Em bares e restaurantes como o Picanha 200, o *couvert* cobrado no ano de 2015 chegou a 15 reais por pessoa. Com um aforo de 150 pessoas (rotativas, então podemos falar em até 200 pessoas, ou mais) se pensarmos em uma consumação média de 25 reais, somam-se 40 reais por pessoa, totalizando 6000 reais. Desse montante apenas 1575 reais iriam para os músicos (um grupo com 4 componentes receberia 393, 75 reais cada um, um bom cachê para os padrões de Campina Grande e João Pessoa), dois terços da arrecadação com o *couvert*, e não da arrecadação total. Contudo, se a arrecadação com o *couvert* não for bem, os músicos compartilham o prejuízo (por exemplo, uma arrecadação que daria menos de 90 reais por músico). Mas isso não quer dizer que a casa não tenha tido um lucro maior do que se estivesse lotada, pois o que conta é a consumação média no estabelecimento, que não entra na “conta musical”.

e o contratante, mas, ainda assim, o contratante recebe 30% da bilheteria, ou do *couvert*. Dessa forma, mesmo com o cachê, os músicos e musicistas dividem o prejuízo, mas nunca o lucro, uma vez que o contratante, além da terça parte do arrecadado com a lotação da casa ainda lucra com a consumação, que, obviamente, não é repartida.

A prática do cachê, ainda que mais segura para os músicos e musicistas, deixa muito a desejar. Em dez anos praticamente não houve reajuste adequado à desvalorização da moeda brasileira em relação ao dólar, uma vez que o preço de boa parte dos instrumentos e equipamentos variam de acordo com essa moeda, e tampouco reativo à inflação e demais encarecimentos de consumo. O mesmo cachê que variava entre 70 e 100 reais hoje varia em torno de 100 a 150 reais. Ou seja, em muitos lugares ainda se paga o mesmo cachê de uma década atrás.

E a realidade das bandas não é muito diferente. Muitos músicos de bandas de forró, estilo predominante na região Nordeste, ainda recebem o mesmo cachê de dez anos atrás e, em outros casos, até menos. No caso de bandas como Magníficos, Mastruz com Leite, Capital do Sol, Cavalo de Pau, que são mais antigas, o cachê pago era de 200 reais por show, em média. No período junino um músico de uma banda como Magníficos poderia receber até 4 mil reais – ou mais –, algo em torno de 30 salários mínimos. Mas a realidade hoje é diferente. Bandas como Aviões do Forró, por exemplo, uma das bandas de maior sucesso na atualidade, paga o equivalente a um salário mínimo por mês e um valor de 40 reais por show, algo em torno de 1200 reais em média.

Essa prática de assalariamento dos músicos deu-se início há uns 15 anos, quando os empresários perceberam que o pagamento em cachê aos músicos era dispendioso e poderiam aumentar a margem de lucro. Os músicos de bandas de forró começaram deixar as bandas diante da precarização das condições de trabalho e dos baixos cachês. Os poucos que permaneceram recebem quantias baixíssimas e se submetem aos ditames dos empresários, pois estes baixaram os pagamentos com a certeza de que há um exército de reposição (MARX, 1980). E é neste ponto que é necessário uma análise mais técnica em relação à prática musical.

No ano de 1998 os músicos da banda Magníficos abriram uma empresa jurídica a fim de assegurar os direitos trabalhistas em risco no início do processo de terceirização musical. Para se ter uma ideia geral dos valores pagos outrora e os vigentes hoje, façamos um exercício matemático simples. Em 1998 o dólar valia (em média) algo em torno de 1,11 reais. O valor do salário mínimo na mesma época era de 130 reais. Ou seja, o salário mínimo comprava 117,11 dólares. Hoje, em tempos de forte crise econômica, onde a moeda americana alcançou elevados índices, o

salário mínimo compra 221,1 dólares, com sua cotação em 3,98 reais e um salário mínimo de 880 reais. Neste sentido, quando o músico ganhava 200 reais por show há 18 anos, ganhava mais de um salário mínimo por apresentação, o que lhe dava alto valor de compra frente aos baixos preços dos produtos em comparação com os dias atuais pelo retorno inflacionário e desvalorização da moeda³. A questão que se impõe refere-se ao cachê pago pela mesma banda na atualidade – que é de 100 reais – corresponder à praticamente 1/9 do salário mínimo atual. O poder de compra do músico caiu demasiadamente, sem falar no aumento do valor dos produtos básicos em relação a 1998.

No grupo de Ogírio Cavalcanti, por exemplo, em finais da década de 1970 e década de 1980, os músicos recebiam um valor proporcional ao valor do contrato pelo evento. Recebiam 10% do valor total, o que lhes permitia participar das flutuações dos valores de mercado. Ou seja, um grupo com sete integrantes angariava um montante de 70% do valor total do contrato, onde o dono dos 30% restantes ainda pagava o motorista e os dois ajudantes⁴.

Os cachês foram paulatinamente sendo substituídos por salários, diminuindo o ganho líquido dos músicos em períodos de muitos shows e aumentando os lucros dos empresários. Essa prática iniciou uma debandada geral dos melhores músicos que se dirigiram a outros segmentos: bandas baile, de eventos, de festas particulares e recepções. A cada vez mais baixa necessidade técnica necessária à execução das músicas de bandas de forró permitiu – e ainda permite – aos empresários o provimento de mão de obra barata e abundante.

A música massificada, em geral, é de fácil execução, logo, de fácil audição. As estruturas harmônicas, melódicas e rítmicas são repetitivas e de conteúdo bastante simplificado para atender a uma ode ao consumo em massa. Adorno (1975) deixou claro em seu escrito sobre o empobrecimento do ouvido que a perda da capacidade da música massificada em transmitir conteúdo de qualidade se dá justamente pelo que ele designou de infantilização. A música de massa seria algo próximo de músicas para crianças com refrãos repetidos ao extremo, melodias pobres e simples que qualquer iniciante em prática instrumental poderia executar. É nesse ponto

³ Não entrarei aqui em detalhes sobre as questões macroeconômicas referentes à época da implantação do Real, o controle inflacionário e valorização da moeda em relação ao dólar em toda sua conjuntura. Tampouco tenho por intuito descrever a situação de crise atual que é muito mais política que de fato econômica. Cito brevemente estas considerações para embasar minha argumentação de desvalorização do trabalho artístico que acompanha as lutas trabalhistas contemporâneas diante dos abruptos avanços das forças neoliberais em dismantelar os serviços públicos em prol de um sistema plenamente privado. Segue-se, portanto, uma batalha contra as aspirações terceirizantes e de flexibilização do mercado de trabalho artístico.

⁴ Não foi possível interar-me dos valores específicos dos ajudantes e do motorista, tendo em vista as dificuldades de entrevistar o dono do grupo.

que se constitui o exército de reposição outrora citado. Uma vez que músicas massificadas do chamado forró de “plástico” são de fácil execução, não é muito difícil encontrarmos jovens garotos instrumentistas sedentos de tocar em uma banda e fazer sucesso. Bandas como Forró Bakana, Conde do Forró, Forró do Chefe, Forró Ostentação são geridas por empresários que conseguem mão de obra musical barata em bairros mais humildes da cidade. Jovens músicos que querem iniciar a vida musical são contratados a baixos salários e cachês e se submetem a todo tipo de humilhação e exploração: viajar horas em vans e ônibus compartilhando espaço com os instrumentos, comendo em restaurantes de beira de estrada a comida mais barata, tocando sob condições que não escolhem.

É do conhecimento de todos que prefeituras gastam milhões em eventos patrocinados com dinheiro público. Bandas de forró e, nos últimos tempos, as duplas e cantores sertanejos, juntamente com os baianos do axé music e cantoras gospel, são as atrações mais visadas nas festas regadas a muito álcool com a massiva presença monopolística de empresas de bebidas como a Ambev (Skol), Coca-cola e Pepsi em eventos como Garota Vip, o São João em Campina Grande e Caruaru, e o Fest Verão em João Pessoa. Eventos desse porte possuem uma estrutura capaz de comportar dezenas de milhares de pessoas, gerando rendas capazes de pagar os contratos que podem chegar facilmente aos seis dígitos. Contudo, os músicos e musicistas, dançarinos e dançarinas, e toda equipe de montagem de palco, iluminação e segurança ficam aquém das fortunas geradas por esses eventos, recebendo quantias irrisórias pelo serviço prestado.

Um segurança, por exemplo, pode receber em torno de 40 reais em um evento desse porte. O pessoal responsável pela produção técnica, os chamados *roadies*, os que “pegam no pesado” carregando toda tralha, montando palco, as torres de som e iluminação, recebem em torno de 80 reais – estou sendo generoso, pois presenciei casos em que *roadies* receberam não mais que 40 reais, mesmo sendo os que mais trabalham, pois chegam antes para montar todo o equipamento e ficam até depois do evento para o desmonte –. O fato é que os eventos são verdadeiras máquinas de acúmulo de capital, pois usufruem do dinheiro público e privado, com retorno social na forma de entretenimento.

3 O QUE AS PAREDES PIXADAS TÊM PRA ME DIZER?

Os contratos são fechados com empresários que estão em conluio com as gestões políticas da situação. Um evento de grande porte dificilmente possuirá muitos empresários envolvidos, assim como possui poucas empresas patrocinando, monopolizando o consumo de bebidas. Os mesmos empresários possuem várias bandas que são alocadas dependendo do tipo de evento e do estilo de música que está em voga no momento. Assim, cantores como Capilé, em Campina Grande, e Roberta Silvana em João Pessoa e, mais recentemente também de João Pessoa a cantora Lucy Alves, uma das finalistas do programa televisivo *The Voice Brasil*, ao mudar seu estilo (ou simplesmente tocando todos os estilos) e possuindo contatos políticos (capital social), se dão ao luxo de estar sempre na cena local, participando dos shows e festivais realizados nos entornos das cidades. Eventos como o Festival de Inverno, São João, Rock Campina, Festival de Jazz, Projeto 7 Notas e as Quartas Musicais são encerrados em si mesmos, onde o vínculo político e pessoal permite aos mesmos artistas e cantoras se revezarem ao longo dos anos. Todo músico e cantora de Campina Grande sabem bem como funcionam os bastidores e as regras que regem o sistema de aprovação e reprovação dos projetos analisados por uma pretensa comissão julgadora que, ao final de tudo, são os próprios pares.

Várias foram as tentativas de se lançar uma proposta sindical a fim de profissionalizar e fiscalizar a profissão musical. A Acorde, Clave de Sol e mais recentemente os chamados Coletivos tiveram por intuito uma saída aos desmandos e incompetências da gestão da Ordem dos Músicos do Brasil que, ao final, só se preocupa com o recebimento de suas mensalidades sem nenhum retorno aos associados. Ainda que a realidade no sul do país seja outra, com cachês mais adequados às demandas da profissão, em nossa região ainda sofremos com as intervenções políticas, os conchavos público-privados e, conseqüentemente, os conluios entre músicos e artistas que se apropriam de secretarias de fomento à cultura como seus próprios quintais.

Neste sentido, o que temos é uma produção cultural que se fecha em si mesma e que dá pouca ou nenhuma visibilidade aos que são de fora do circuito. O que determina o que toca e quem toca não parte de uma lógica de classe que se estrutura como mecanismo de distinção social, mas sim uma fórmula de arranjos sociais por meio de capital social, de pares, não importando o estilo e tampouco a qualidade/competência do instrumentista, musicista, artista. Não há uma reprodução do capital cultural enquanto instrumento de distinção social, mas uma artealização das relações econômico-políticas.

Quando me refiro à qualidade, neste caso, não trato de uma relação qualitativa de disputa de classe entre o que é bom e o que é ruim, mas de uma análise da competência musical do

instrumentista e sua capacidade de execução técnica em um determinado trabalho. Ou seja, nem tudo que é simples é ruim, e nem tudo que é complexo é bom, o que importa, no mundo da profissão musical, é como esse simples e esse complexo são tocados⁵. Dessa maneira, o que desejo debater é o fato de que uma música de fácil execução técnica, como a massificada, tende a empobrecer o amplo e infinito mundo das expressões musicais a meros três ou quatro acordes, em uma sucessão preocupante de letras que se repetem em tediosas melodias levadas por um ritmo igualmente genérico. Essa sucessão de monotonias repetitivas distancia, e muito, o caráter artístico da música. Algo pode ser música, mas nem por isso será arte (VALENTE, 1999). O que temos é, portanto, mercadorias sonoras, produzidas em série para comporem um espetáculo que se desenrola como pano de fundo ao consumo de bebidas e a “pegação”, dos espetáculos da política como festa carnavalesca, das inaugurações de lojas como verdadeiros eventos e dos festivais de música locais como apadrinhamentos entre compadres e comadres – quantas vezes mais teremos em Campina eventos musicais homenageando Elis Regina, Tom Jobim, Luiz Gonzaga, Chico Buarque? –. A música se torna uma mercadoria, produzida em série – ainda que artealizada com o crivo de criatividade e inovação como nas de agências de propagandas, ou o conhecido prêmio Inovare promovido pela TV Paraíba para premiar os profissionais que mais inovaram para a mídia publicitária local – proporcionando baixa qualidade enquanto obra artística de expressão de ideias. O músico se torna um apêndice mecânico ao exercer uma única função, como no sarcástico e brilhante filme de Chaplin, *Tempos Modernos*, em que o trabalhador fabril expropria a si mesmo, desvanecendo seu corpo e sua mente em um movimento cíclico de estupefação do homem máquina. Tocamos os mesmos quatro, cinco acordes durante todo o show, a bateria faz o mesmo ritmo sem variação de tempo – vejamos o caso de cantores de vertente sertaneja, a “sofrência”, cantando as mesmas melodias e acordes em um ritmo repetitivo por ser trabalho de um teclado –, as melodias juntamente com as letras reforçam a percepção de que naquele tipo de música pouco há de inspiração.

O mais interessante é que não há diferenciação entre o tipo de capital cultural consumido por um professor universitário e um ajudante de serviços gerais, entre um negro da periferia e um branco do condomínio fechado. As mesmas bandas de forró e as mesmas duplas sertanejas, assim como o novo estilo do momento, a “sofrência”, são consumidos por uma vasta gama da

⁵ Podemos falar também de uma baixa qualidade das composições e o modo como elas refletem igualmente as repetições por estarem atreladas aos ditames da produção musical que se tornou uma profissão quase tão essencial quanto à de compositor, uma vez que “adéqua” a música ao que “pede” o mercado. Mas isso será objeto de outro artigo.

população em geral, sem que haja diferenciação de classes ou condição social. Diferentemente do que se passou na França analisada por Bourdieu para compor sua teoria sobre a distinção social, em Campina Grande e João Pessoa o diferencial, nesse caso, são os espaços separados pelo preço, as chamadas áreas *vip* e camarotes⁶. Um professor doutor estará na mesma festa que sua faxineira, mas estará sentado numa mesa diante do palco por ter pagado de 150 a 200 reais, enquanto ela estará em pé, a metros de distância de seu artista favorito ao ter pago meros 40 reais. A distinção social não se realiza pelo capital cultural, mas pelo valor econômico do espaço.

Daí a importante distinção entre músico/musicista e artista. A/O artista é a personagem, a figura insubstituível, a estrela. A/O artista é uma criação do gerenciamento empresarial, das forças midiáticas, da especulação das obras de arte, dos *hits* de sucesso, das coerções econômicas sedentas por mercadorias artealizadas (LIPOVETSKY; SERROY, 2015), pelos poderes públicos na espetacularização da política. A/O artista não são as/os produtoras/produtores de arte, são produtos da artealização do capitalismo artista, uma estetização da vida tomada como espetáculo do espetáculo (por isso no palco usam óculos escuros de noite, usam artifícios pirotécnicos, descem ao palco “voando”). A musicista e o músico são os que ficam na penumbra, atrás de todo o espetáculo de dançarinas e dançarinos, trajando roupas elegantemente iguais ou parecidas formando um padrão destoante das vestes do/da artista, fulgurante, iluminado(a), de cabelos esvoaçados por um ventilador gigante.

Há algo particular no público que consome música de massa: ele quer escutar nos bares e restaurantes as mesmas músicas que escutam em casa, no seu carro, na novela e filmes. É o que podemos chamar de “mais do mesmo”, sem novidades que possam dificultar o atributo de uma música de fundo, uma paisagem sonora que não desvie a atenção das conversações à mesa e das garfadas e goladas de cerveja e vinho. Os acordes têm que ser os mesmos, as melodias também, e as letras devem poder ser repetidas como nomes de velhos conhecidos. Assim, nos bares onde há música ao vivo, o/a músico/musicista tem que estar preparado/a para saber tocar as músicas que chegam na forma de pedidos escritos em guardanapos, onde, inclusive, no Banana Beer há um rapaz especialmente contratado para levar e trazer os mesmos. Os pedidos rejeitados pelo instrumentista são mal vistos, pois a plateia deseja escutar as músicas que gosta. Entre os músicos

⁶ Cf. ALVES, 2013, *A Produção do Espaço no Maior São João do Mundo*. Trabalho apresentado na XII Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão na UFCG, sobre a produção e ressignificação do espaço e os processos de distinção social na festa junina em Campina Grande.

nos perguntamos, em tom sarcástico, quantas vezes tivemos que tocar a música Girassol de Alceu Valença.

4 BRIXTON, BRONX, OU BAIXADA

Em tempos de capitalismo artista, em que tudo pode ser arte e que “todos somos artistas” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 112), no qual o novo em forma de estilo estetizado revela possibilidades inúmeras de se lançar e relançar os mesmos artistas em novas roupagens, a diluição e a descentralização do caráter artístico abre espaço para a proliferação de trabalhadores da música despreparados, sem especialização e, portanto, terceirizados e desvalorizados. A repetição do “mais do mesmo” revela a possibilidade de que “qualquer” um possa subir ao palco para tocar uma música de quatro acordes simples, simplificando músicas que exigem mais domínio técnico retirando-lhes as sétimas, nonas, quintas, tocando-as com acordes naturais e passando por cima dos arranjos rítmico melódicos. É comum encontrarmos nas noites pessoenses e campinenses instrumentistas tocando músicas como Flor de Lis, ou Oceano, ambas de Djavan, com acordes naturais simples ou “atravessando”⁷o tempo em sua outra canção Sina. Isso demonstra o despreparo de muitos músicos e musicistas, pois reflete também a política do “mais do mesmo”, pois não tiram as músicas, e quando as tiram o fazem por meio de revistas e sites de internet de vertente “Toque fácil”, “Aprenda violão de forma rápida e simples”, “Simplificando acordes”.

Em praticamente todas as festas que tocamos (casamentos, aniversários, recepções, formaturas) o repertório é o mesmo: as músicas se repetem em praticamente todos os grupos musicais. Essa repetição possibilita o que no mundo da música campinense chamamos de “mutreta”, ou seja, tocar sem ensaiar, pois os músicos já se conhecem e conhecem o repertório. Ser convidado em cima da hora para tocar por que um dos músicos faltou (deu um “bolo”, ou uma “manga” na gíria musical) é sinônimo de ir tocar sem ensaio ou, como muito, dar uma “passada no repertório” para ver os tons das músicas, entradas e finais. O caráter de “mutreta” dos

⁷ “Atravessar” o tempo é, entre os músicos, tocar no tempo errado, no pulso rítmico equivocado. Por exemplo, um blues ou jazz possuem pulso rítmico no contratempo. Portanto, seria um equívoco tocá-los a tempo, no “chão”. Algo parecido passa com a pulsação rítmica da música Sina. Por se tratar de um afoxé a pulsação rítmica confunde muitos instrumentistas por tocarem o violão na batida do bumbo da bateria, equivocando-se quando entram cantando terminando por “atravessar” a voz. “Atravessar” também se diz quando o baterista erra o tempo de uma “virada” – frase rítmica – entrando em outro compasso fora do tempo.

muitos concertos realizados em Campina reflete a desnecessária vontade do público em ouvir algo diferente daquilo que já está acostumado.

Ao mesmo tempo os músicos campinenses retratam a falta de profissionalismo ao se negarem uma nova proposta musical para o cenário local. Os “mangueiros”, como são conhecidos os músicos que “dão manga”, são personagens icônicos da música campinense, faltando a ensaios, chegando atrasados e até cancelando ou não comparecendo aos shows. Há, portanto, uma relação de retroalimentação entre um público que se contenta com o “mais do mesmo” e os instrumentistas que se acomodam no papel de reprodutores daquilo que é ditado pelos modismos e estilos que surgem a todo verão, novela, carnaval, São João. Mas a realidade também se mostra complexa quando se pretende fazer algo novo no cenário musical da cidade.

O mesmo é relatado por diversos músicos do período do Conjunto Ogírio Cavalcante, Banda Magia, Capilé e Os Vikings. Em muitas cidades do interior do Nordeste as ameaças eram constantes, com sujeitos armados com escopetas e revólveres sentados em cadeiras em frente ao palco. Em alguns relatos coletados dos músicos de Ogírio Cavalcante são constantes as situações de perigo. Houve uma em que tiveram que sair às pressas da cidade, conforme relatos de alguns músicos, pois um dos homens de posses estava furioso porque eles haviam terminado o show sem o seu consentimento, ainda que estivesse completamente embriagado e em outro local.

Em outro evento no bairro da Vila Cabral, em Campina Grande, durante um “showmício” – prática que foi posteriormente proibida pelo TSE – na campanha eleitoral para prefeitura da cidade em 2004, fomos alvejados por pedradas pelo público que ao fundo gritava, “toca forró!”. Essas intimidações, violências físicas e desrespeito para com a vida musical é parte de um mundo social em que o músico e musicista populares são vistos como vagabundos que não trabalham e que passam o dia fumando maconha. Uma piada contada entre os músicos que, se não fosse real seria mais engraçada, é de quando vamos preencher nossos dados em um formulário a pessoa pergunta “qual sua profissão?”, e ao responder “músico” a resposta dada é, “mas você trabalha com o quê?”

Muitas vezes, por se tratar de shows de três, às vezes quatro horas de duração, o repertório em casamentos e formaturas, necessariamente, deve atender a três requisitos básicos. Os primeiros blocos de músicas devem ser mais clássicas, lentas, pois os convidados estão se acomodando em suas mesas e o álcool ainda não foi servido. Nessa primeira fase são os mais velhos que preenchem a pista de dança ao som de boleros, jazz e blues que, segundo eles, “isso sim é que é música boa”. A segunda parte é dirigida ao público mais jovem. Nessa etapa são tocadas músicas mais

“animadas”, pra dançar. É o momento em que os *drinks* já foram servidos e os salgadinhos estão sendo distribuídos sobre as mesas. Nessa etapa são tocadas MPB, pop rock, e os sucessos internacionais, onde os mais jovens se apresentam pra dançar. A terceira fase é o momento das músicas de forró e, pra finalizar, os frevos e músicas disco. Nesse momento o álcool atingiu seu apogeu, as mulheres tiraram suas sandálias de salto alto, os homens dançam sem os paletós e as gravatas estão amarradas na cabeça. Máscaras, perucas e óculos coloridos são distribuídos para dar um colorido especial à festa, como se os próprios convidados fizessem parte do arranjo estético do evento. Os músicos não são exceção. Segundo os relatos e pedidos feitos (a mim diretamente) por parte das cerimonialistas⁸, a banda deve ser “animada”, deve ter um padrão estético “bacana”, “legal”, e os músicos e musicistas devem se trajar de forma apropriada para o evento. Logo, em um momento tal, dependendo do evento, principalmente se for uma formatura, colocamos óculos escuros, perucas e “entramos na onda” dos formandos. Nesses eventos é comum um show particular dos/das alunos(as) concluintes.

O músico nada mais é do que um artifício desse espetáculo, com sua cantora à frente do palco, bela e esbelta, com um vestido longo cravejado de pedras cintilantes, ou com um vestido igualmente luminoso, mas justo ao corpo e curto o suficiente para que sua silhueta seja consumida no show do desejo. Cada evento pede um novo espetáculo ainda maior, mais luminoso e “bacana”. Mesmo essa ânsia pelo novo se torna repetitivo. Agora, nos últimos anos, os noivos e noivas têm feito pedidos específicos em relação ao tipo de música a ser tocada em suas festas, um tipo de pessoalização sonora do evento, dando maior caráter ao espetáculo, onde “aqui só toca o que eles querem”. Ainda sobre o capitalismo artista, a tendência cada vez mais particularizada de se fazer arte remete a uma ampliação das formas estéticas e sua apropriação e consumo por parte do neoconsumidor, ávido consumidor insaciável pela novidade, mas à espera do mesmo repetitivo (paradoxo). Aos instrumentistas resta o trabalho de ambiências que dão novas cores às mesmas músicas. Novos pedais de guitarra e baixo, outros pratos de baterias e *samplers* (músicas pré-programadas) e *tablets* acoplados aos teclados que geram maiores possibilidades sonoras aos mesmos padrões acústicos. Um novo em constante renovação, mas que não escape das mãos dos neoconsumidores.

Nada diferente dos demais trabalhadores em eventos, entramos pelas portas dos fundos e comemos entre a correria dos garçons na parte detrás do palco. Os camarins, quando há, servem

⁸ Em geral são mulheres responsáveis pela organização dos eventos. Contratam o Buffet, a floricultura, a banda, inclusive solicitam certas músicas em momentos específicos da festa.

melancia, bananas, uvas e água. Em algumas oportunidades são servidas bebidas alcoólicas, todo um luxo, em geral cervejas. Houve eventos de grande porte em que até a água nos foi negada, chegando ao palco pelas mãos de outros companheiros de música que se dirigiram à cozinha. Em outros eventos nos colocam garrafas *pet* recicladas com água da torneira. A comida servida ao final do evento, em alguns casos, são os restos do que sobrou do Buffet. Quando as cerimonialistas ou os próprios contratantes nos são conhecidos, separam a comida dos músicos com antecedência, garantindo, assim, pratos ainda aquecidos.

Outra prática comum é a “vaquinha” entre os músicos (em geral entre cinco e dez reais cada um) para “ajeitar” um garçom para que não falte bebida alcoólica durante o show. O consumo de bebida alcoólica é uma prática comum – e seus excessos também – entre outras substâncias. A vida na noite é cheia de vícios e perigos. Para manter-se acordado depois de uma noite de sexta feira perdida de sono, ter que se levantar ao meio dia para comer e sair novamente para a passagem de som (montagem dos instrumentos e prova de som horas antes do evento, evitando possíveis contratempos) do evento de sábado à noite, é preciso no mínimo uns bons tragos de cafeína.

Muitos músicos levam sua própria bebida quando o local não a disponibiliza. Em muitas negociações contratuais o tema bebida sempre aparece como um termo quase inevitável. Contudo, muitos locais tomam as bebidas e comidas como regalias aos músicos, e a lógica é a de que “o cachê é baixo, mas tem comida e bebida grátis”. Muitos foram os shows de pouco público em que o pagamento ao final não dava nem pra pagar a conta da consumação no bar. Em outros tantos o pagamento ficou por conta de uma garrafa de uísque.

CONCLUSÃO

Nos últimos anos os naipes de metais – assim designados os instrumentos de sopro que tocam em conjunto certos arranjos: trombone, saxofone e trompete – estão sendo, em algumas bandas, substituídos por *samplers*, ficando o músico no palco apenas para encenar o espetáculo visual. Alguns grupos de artistas do segmento pop são conhecidos por não tocarem e cantarem ao vivo em seus shows, preferindo o *sampler* como forma de dar-lhe maior liberdade para dançar as coreografias com saltos e giros que certamente comprometeriam a performance vocal pelos movimentos de contração do diafragma. Mas o uso de *samplers* não é exclusividade das estrelas

pop e do forró. Em minha experiência como baterista em um grupo de banda baile na cidade de Granada, Espanha, tive que “tocar” à base de *samplers*, fato que me levou a questionar ao dono do grupo “qual seria minha função se um computador estava tocando por mim?”.

Empresas como Toshiba, Toyota, Vodafone, Sony têm investido maciçamente em tecnologia robótica, construindo robôs capazes de tocar instrumentos musicais. Alguns shows já foram realizados por robôs “acompanhando” cantoras e até mesmo sozinhos. A questão que me coloco é: a música se tornou tão repetitiva e sem expressão que máquinas podem realizar o trabalho de músicos instrumentistas? Até certo ponto, sim. Da mesma forma que uma máquina substituiu os antigos operários apertadores de parafusos nas linhas de montagem, porque não um robô substituir toda uma banda? Nas palavras do compositor, produtor e engenheiro de som Kenjiro Matsuo, ao ajudar a construir um robô guitarrista de 78 dedos que toca “notas impossíveis” a uma velocidade inumana, “devemos não apenas tocar, mas encantar”, uma vez que “creio que podemos encontrar um novo futuro para a música”⁹. Não se trata mais de tocar nem de compor, mas de encantar a plateia com um espetáculo fantástico por meio de composições feitas através de cálculos matemáticos, em busca de emoções humanas transformadas em algoritmos.

Músicos e musicistas, instrumentistas em geral são trabalhadores desvalorizados, que têm que se submeter aos imperativos de um universo artístico tomado pela estetização econômica, por uma dinâmica pessoalizada do espaço sonoro, pelo controle burocrático efetivado pelo monopólio dos contratos entre agências privadas empresariais e públicas, reproduzindo as músicas de sucesso com obsolescência programada, verdadeiras mercadorias sonoras.

Ao final de um curso superior de música o/a formado/a se questiona “onde vou aplicar isso?”, uma vez que o mercado musical não oferece outra possibilidade que não seja tocar para outras pessoas, pois o acesso às filarmônicas e sinfônicas é limitadíssimo a poucas vagas e por concurso público.

O mercado musical campinense e pessoense é fechado em um ciclo vicioso. Os espaços para realização de eventos independentes da produção cultural são escassos, e as pessoas envolvidas e dispostas a comprar briga com esta aparelhagem sofrem com o descaso do próprio público que, muitas vezes, se nega a pagar de cinco a dez reais para prestigiar um evento de grupos locais de música autoral. Contudo, o cenário mostra sinais de mudança. Em João Pessoa há uma retomada

⁹ <<http://extra.globo.com/tv-e-lazer/banda-japonesa-formada-por-robos-retoma-debate-sobre-musica-feita-por-cerebros-eletronicos-12455448.html>> Acesso em: 23 out. 2015.

do prestígio de grupos locais nos últimos anos após uma sucessão de políticas públicas de fomento aos artistas “da terra”. Muitos/muitas artistas aproveitavam o fato de estarem de posse da máquina estatal – Secretaria de Cultura – para promover seus próprios shows e de seus paisanos, estratégia essa que agora está proibida por lei. Houve também uma decaída de público em certos mega eventos, encarecidos e de baixa proposta cultural para um público que mostra sinais de desgaste da lógica do “mais do mesmo”.

Mas ainda é necessário por parte dos músicos e musicistas um ganho em termos de consciência de classe, não literalmente nos termos marxianos, mas uma forma de reencontro consigo mesmos, redescobrimo a liberdade de ideias para compor, buscando um piso salarial adequado com os anos de dedicação à prática instrumental, ao gasto com equipamentos, com ensaios, horas investidas tirando e repassando as músicas, tons, ritmos, arranjos. Ao invés de cairmos em uma lógica de competição à la *The Voice* Brasil, ou Superestar, onde cantores, cantoras e grupos musicais competem pra saber quem é o melhor, o mais veloz, o que grita mais alto, deveríamos buscar uma conciliação e entendimento de nossas reais necessidades sem inchaços de Ego perdidos por uma foto em uma reportagem de três linhas no Jornal da Paraíba ou por dois minutos ao vivo no JPB 1º edição.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. O Fetichismo na Música e A Regressão da Audição. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1975.

ADORNO, Theodor. & HORKHEIMER, Max. Conceito de Iluminismo. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1975.

ALVES, Tiago Fernandes. A Produção do Espaço no Maior São João do Mundo. Trabalho apresentado na *XII Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão*, UFCG, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. Cultura: rebelde e ingovernável. In: *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, p.71-89, 2009.

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Época de Suas Técnicas de Reprodução. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2011.

_____. A conquista da autonomia. A fase crítica da emergência do campo. In: *As Regras da Arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CANCLINI, Néstor Garcia. *A Sociedade Sem Relato: antropologia e estética da imanência*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. Versão eletrônica Coletivo Periferia. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/socespetaculo.pdf>, 2003.

LAHIRE, Bernard. Esboço de uma teoria do ator plural. In: *Homem Plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, p.15-100, 1988.

LYPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jonathan. *A Estetização do Mundo: viver na era do capitalismo artista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras Escolhidas*. Vol. 1. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Antropologia da Globalização: circulação de pessoas, mercadorias e informações. Texto apresentado como uma conferência no *Instituto de Altos Estudos Sociais da Universidad Nacional de General San Martín*, Buenos Aires, 16 de maio de 2008. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie435empdf.pdf>

SÁ, Simone Pereira de. Ando meio (des)ligado? Mobilidade e mediação sonora no espaço urbano. *Ecompós*, 14 (2), pp. 1-18. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/ecompos/article/viewFile/666/524>, 2011. Acessado em: 08 out. 2014.

SCHAFER, Murray. *O Ouvindo Pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. (2009). A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. *Revista Brasileira de Educação*. Vol.14 no.41. Rio de Janeiro.

THOMPSON, John Brookshire. *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VALENTE, Heloísa. *Os Cantos da Voz: entre o ruído e o silêncio*. São Paulo – SP: Annablume, 1999.

*Recebido em: 31 de agos. 2016.
Aceito em: 29 de nov. 2016.*



**O TRABALHO E OS IMPACTOS NAS RELAÇÕES
INTERSUBJETIVAS:
reflexões acerca das contribuições de Axel Honneth**

Rafaela Semíramis SUIRON¹

Resumo

Baseada nas preocupações teóricas de Axel Honneth, esta exposição é um esforço de desenvolver uma reflexão sobre a significação do trabalho na contemporaneidade e seus efeitos sobre as relações intersubjetivas, bem como demonstrar as consequências paradoxais que a partir daí se desenvolvem.

Palavras-chave: Axel Honneth. Trabalho. Relações Intersubjetivas. Moral. Paradoxo.

**LABOUR AND IMPACTS ON INTERSUBJECTIVE RELATIONS:
reflections on Axel Honneth's contributions**

Summary

Based on theoretical concerns of Axel Honneth, this article is an effort to develop a reflection on the meaning of labour in contemporary society and its effects on intersubjective relations as well as demonstrates the its paradoxical consequences as a start point.

Keywords: Axel Honneth. Work. Intersubjective Relations. Moral. Paradox.

INTRODUÇÃO²

A importância dada ao trabalho como um direito, uma afirmação da dignidade humana e/ou um meio de obter prestígio social, factualmente, continua sendo o elemento chave para

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais UNESP-Marília com apoio financeiro concedido pelo convênio Fapesp /Capes processo nº 2015/04672-9, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). E-mail: rsuiron@gmail.com.

² Neste artigo não entraremos no debate sobre o esforço de Axel Honneth, no âmbito da Teoria Crítica, em defender a *luta por reconhecimento* como construção da identidade pessoal e coletiva, mas apenas revelar algumas de suas contribuições acerca da análise da categoria trabalho na composição das relações intersubjetivas de reconhecimento.

concatenar as reivindicações de nosso tempo, tanto no plano da objetividade quanto das subjetividades sociais que dão sentido à vida.

Os *novos movimentos sociais* que surgiram após a crise financeira internacional de 2008 ainda contestam, ao redor do mundo, as políticas neoliberais de austeridade³. De modo geral, e considerando os diferentes contextos, eles questionam a viabilidade das diretrizes oficiais que regem o sistema econômico vigente e os reajustes fiscais que pesam sobre a classe trabalhadora. Nesse sentido, nos parece plausível que a categoria trabalho, embora renegada por algumas correntes do pensamento social crítico, ainda pode ser reconhecida como uma categoria central para explicar a relação entre indivíduo e sociedade, e, portanto, fonte profícua para a compreensão das contradições candentes engendradas no interior da produção capitalista em sua fase de intensa flexibilização e desregulamentação.

Dentre tantos autores que são referência sobre o tema, o sociólogo francês Robert Castel (1998) já alertava para o resgate da identidade pelo trabalho, deteriorada pela insegurança e falta de perspectivas geradas pelo desemprego e o trabalho precário. Com o olhar voltado à sociedade francesa pós década de 1970, o sociólogo observou que as diferentes camadas sociais, a exemplo dos jovens, vêm permanecendo à margem do trabalho formal, deslocam-se entre estágios e empregos provisórios (CASTEL, 1998, p.23). O conceito precarização, desenvolvido por ele, surge no bojo da crise da sociedade salarial, que tinha como um de seus pilares centrais o contrato de prazo indeterminado. Para o autor, a vulnerabilidade social, o desemprego e a desfiliação⁴, são fenômenos compreendidos a partir do aumento das práticas de contratações flexíveis por parte das empresas.

Considerando-se tais questões sobre o trabalho na sociedade contemporânea, este artigo trata de compreender as novas configurações da precariedade e flexibilidade laboral à luz do pensamento de Axel Honneth, filósofo e sociólogo pertencente à terceira geração da Escola de Frankfurt.

Ancorado na perspectiva da Teoria Crítica⁵, Honneth nos oferece nos textos “Trabalho e reconhecimento: tentativa de uma redefinição” (2008) e *Paradoxes of Capitalism*

³ Sobre este assunto ver: Estanque e Costa (2012)

⁴ A desfiliação é entendida pela condição de “ausência de inscrição do sujeito em estruturas portadoras de sentido” (cf.: CASTEL, 1999, p. 536), ou seja, quando as ligações socioeconômicas dos indivíduos em relação à sociedade estão fragilizadas, seja pelo prolongamento do período de desemprego ou pela dificuldade de inserção motivada, dentre muitos fatores, pela limitação etária (no caso dos jovens) ou pela baixa qualificação.

⁵ De acordo com Nobre (cf.: 2003 p.17) Honneth concorda com Habermas no sentido de uma construção da Teoria Crítica alicerçada em bases intersubjetivas e elementos universalistas, porém, ao contrário de seu antecessor, defende que a base da interação entre os sujeitos é o conflito, regido pelos princípios normativos da luta por reconhecimento.

(2006), alguns subsídios de como resgatar elementos da categoria trabalho que demonstram a construção de uma identidade e eticidade em seu entorno.

Como Honneth (2008) coloca no primeiro texto, o trabalho representa para a maioria da população que vive da venda de sua força de trabalho não somente uma maneira de subsistência, mas uma atividade em que é possível alcançar uma construção identitária, arraigada na importância do papel das contribuições autônomas dos indivíduos socialmente.

Nos textos supracitados, Honneth nos convida a compreender como o significado de trabalho, ao menos para a sociedade ocidental capitalista, assume um sentido mais amplo do que aqueles colocados pelos imperativos econômicos da sobrevivência. Com base em seus escritos sobre o tema e na sua teoria do reconhecimento (que não é o objeto deste artigo), pode-se dizer que para Honneth o trabalho social dos indivíduos possui um sentido moral, isto é, a busca de satisfação e motivação por aquilo que se faz dentro do sistema de trocas socialmente consolidado.

Nesse sentido, a finalidade proposta por este artigo vincula-se à compreensão dos elementos justificadores da atual organização capitalista do trabalho, que não só obstaculizam, mas obnubilam as reais reivindicações dos trabalhadores acerca de pressupostos normativos básicos, como por exemplo, o reconhecimento recíproco entre os mesmos através da solidariedade e eticidade desenvolvidas nas relações de trabalho.

Desta forma, o presente artigo está estruturado em duas partes. Em um primeiro momento demonstra-se como Honneth (2008) defende uma “crítica imanente” às relações laborais atuais mediadas pelo mercado. Para ele, esse tipo de crítica resgata os sentidos das normas morais que estão ancorados na atual organização capitalista do trabalho e revela, a partir daí, suas potencialidades intrínsecas.

Em seguida, destaca-se a questão da instrumentalização de um conjunto de princípios institucionalizados durante pós-guerra (legado do modelo fordista-keynesiano) e suas transformações em um novo sentido “funcional” que responderia às demandas da reestruturação neoliberal capitalista.

Com o intuito de delimitação da nossa exposição, discutir-se-á precisamente os efeitos paradoxais do capitalismo sobre a esfera do individualismo, compreendida por Honneth (2008), como aquela condizente a autonomia e autenticidade dos sujeitos. O que os autores tentam indicar em *Paradoxes of Capitalism* (Hartman; Honneth, 2006), é que, se por um lado, as demandas do capitalismo flexível exigem um sujeito cada vez mais motivado e mobilizado emocionalmente no envolvimento com o seu trabalho, por outro, aprofunda-se o terreno argiloso e instável no qual suas relações profissionais são construídas.

O SENTIDO MORAL NA ORGANIZAÇÃO CAPITALISTA DO TRABALHO

O conceito de trabalho social para Honneth (2008) pode ser entendido como realização e desempenho de uma atividade individual que integra parte dos esforços comuns da comunidade na qual se está inserido tendo como pressuposto certa solidariedade e eticidade, isto é, um conjunto de valores comuns pelos quais os indivíduos se reconhecem como autônomos através da estima mútua (cf. ALBORNOZ, 2011). A estima recíproca significa reconhecer, a partir da percepção de certos valores morais, as realizações e capacidades do outro como importantes para a ação comum em sociedade.

Em seu texto “Trabalho e reconhecimento: tentativa de uma redefinição” (2008), Honneth irá se preocupar com a maneira que a categoria trabalho poderia ser retomada como o cerne das preocupações da teoria social atual. Para ele, os teóricos são convidados a repensar essa categoria social e seu conteúdo emancipatório intrínseco, já que o mundo capitalista tem aprimorado cada vez mais as técnicas de exploração e acumulação de capital, visto que,

[...] uma parte crescente da população luta não somente para ter acesso a alguma chance de uma ocupação capaz de assegurar a subsistência; outra parte executa atividades em condições precariamente protegidas e altamente desregulamentadas; uma terceira parte experimenta atualmente a rápida desprofissionalização e terceirização de seus postos de trabalho, que anteriormente ainda tinham um status assegurado” (HONNETH, 2008, p.46).

Para refletir sobre o movimento de distanciamento da teoria social⁶ em relação à esfera do trabalho, Honneth nos convida a repensar sua importância fazendo o caminho inverso dos teóricos precursores da “sociedade do fim do trabalho” tendo como base três aspectos em seu texto.

No primeiro momento, Honneth (2008) analisa a categoria trabalho social a partir do prisma metodológico, considerando a necessidade de uma crítica externa e uma imanente para além das perspectivas utópicas, visando melhorias das relações de trabalho. A primeira corresponde às críticas direcionadas às relações modernas de produção tendo como princípio norteador a “solidariedade orgânica” (DURKHEIM, 1999) entre os indivíduos, ou melhor,

⁶ Sobre esse movimento Honneth (2008) comenta “Aquilo que ocorre na organização real do trabalho, a tendência ao retorno de um trabalho desprotegido como terceirizado, em tempo parcial ou domiciliar, se reflete igualmente de modo travesso no deslocamento da atenção intelectual e no interesse sócio-teórico: desiludidos, aqueles que ainda há quarenta anos colocavam toda esperança na humanização ou na emancipação do trabalho, voltam suas costas para o mundo do trabalho para dedicarem-se a temas bem diferentes, distantes da produção”.

parte de critérios baseados numa estruturação artesanal do trabalho ao criticar o objeto em questão: a organização capitalista de trabalho.

Já a crítica imanente parte da análise das percepções e valores morais dos indivíduos envolvidos no processo de organização do trabalho, não como passíveis diante da lógica do “sistema”, mas como autocontroladores das etapas de seu trabalho.

Honneth (2008) parte da argumentação de que o ideal organizacional de autocontrole do trabalho, como ocorre no tipo de trabalho artesanal, não pode ser encarado como um padrão de crítica externa perante a organização capitalista do trabalho, mas como um padrão imanente a ele, pois,

[...] se os sujeitos ocupados, com base na própria estrutura de sua atividade, têm o desejo de possuírem o controle de sua atividade, então se trata de uma exigência moral inserida imanentemente em relações de trabalho historicamente dadas e que, portanto, não precisa lhes ser apresentado de fora como um ideal (HONNETH, 2008, p.52).

Contudo, uma crítica inerente à organização do trabalho não pode se balizar por “pretensões e exigências que são levantadas por determinados grupos” (HONNETH, 2008, p.52) e que, portanto, carecem de elementos comprovadamente racionais que possam torná-las um “padrão para uma crítica imanente” (id., p.52). Como lembra Honneth, nem todo trabalho social se configura como atividade produtiva “orientada a fins” em que os indivíduos possuem certo controle de sua execução. Nas atividades de prestação de serviços, por exemplo,

[...] não se produz um produto, no qual as habilidades adquiridas pudessem se espelhar, mas tão somente se reage, na medida do possível com criatividade, às exigências pessoais ou anônimas daqueles em cujo benefício a prestação é efetuada. Em outras palavras, é extremamente despropositado querer afirmar a respeito de todas as atividades socialmente necessárias que elas, por si próprias, estão afeitas a uma estrutura conclusiva, orgânica, segundo o tipo do fazer artesanal (HONNETH, 2008, p.53).

Com isso, o autor considera que é possível fazer uma crítica racional ao trabalho a partir de “um padrão de medida que seja interno às próprias relações criticadas como uma reivindicação justificada” (id., p.54). Segundo a proposta de Honneth, a única solução desse impasse ao defender a permanência metodológica de uma crítica relativa à organização trabalho seria:

[...] procurar pelas raízes de tal exigência racional na forma real de organização do trabalho. Contudo, a argumentação aí apontada torna necessário não apenas visualizar o mercado capitalista sob a perspectiva funcionalista do incremento da eficiência econômica (HONNETH, 2008, p.54)

Para além da máxima habermasiana da separação conceitual de sociedade entre dois níveis: “sistema” (no qual o trabalho se situa) e “mundo da vida”⁷, Honneth chega à conclusão de que se seguido a perspectiva de que o mercado capitalista também possui a função de integração social, logo, terá de assumir que há um conjunto de “normas morais que subjazem ao moderno mundo do trabalho da mesma forma como as normas do agir orientado ao entendimento no mundo vivido” (id., p.54).

Em um segundo momento de seu texto, Honneth (2008) demonstra como a categoria do trabalho social pode assumir um papel normativo se ela estiver ligada às novas condições de reconhecimento no capitalismo atual, ou seja, à “moderna troca de realizações”, em que o trabalho autônomo esteja estruturado e organizado para ter reconhecimento pela sociedade. Para tal empreitada, recorre à obra de Hegel – *Filosofia do Direito* publicada em 1820 – para descobrir quais são esses novos elementos que configuram a nova forma de integração social na composição da organização capitalista⁸.

Segundo Honneth, para Hegel, as realizações do mercado, como mediador no suprimento das necessidades, não poderiam ser mensuradas somente a partir de “categorias da eficiência econômica” (HONNETH, 2008, p. 55), mas sua função deve ter uma espécie de apoio moral na sociedade para que possa ter legitimidade.

Deste modo, a troca de trabalho que satisfaçam as necessidades dos indivíduos por meio da mediação do mercado ocorre com consentimento dos mesmos somente quando é possível satisfazer determinadas condições normativas, que seriam: a remuneração pelo trabalho efetuado pelos indivíduos, garantindo a subsistência do sujeito autônomo e de sua família; bem como o desenvolvimento de atividades que sejam reconhecidas como uma “contribuição para o bem geral” (id., 59).

Nesse sentido Honneth(2008) parte da concepção de Hegel, uma vez que quer demonstrar a importância moral desses pressupostos para o funcionamento do sistema de troca mediado pelo mercado. Nessa linha de raciocínio, os indivíduos só se reconhecem como

⁷ “O conceito de ‘sistema’ diz respeito à razão ‘instrumental’ e corresponde aos âmbitos de reprodução ‘material’ da sociedade, em que se exige que as atividades racionais com “respeito a fins” de todos os indivíduos sejam eficientemente coordenadas. Já o conceito ‘mundo da vida’ é introduzido como um complemento necessário do conceito de ação comunicativa, pois servirá como meio adequado para a reprodução ‘simbólica’ daquele”. (WERLE; MELO 2007, p.9) Ou então, em outras palavras. “[...] o mundo da vida, é reservado à esfera da razão comunicativa, espaço por excelência da intersubjetividade, da interação. O segundo, o sistema, é movido predominantemente pela razão instrumental, onde se estruturam as esferas do trabalho, da economia e do poder” (ANTUNES, 2009, p.155)

⁸ As referências à Hegel empregadas por Honneth foram extraídas da publicação alemã *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, de 1970. Neste artigo, utilizo a versão brasileira publicada pela Editora Martins Fontes (2000).

sujeitos privados e autônomos à disposição uns para os outros quando é garantida a manutenção de suas próprias vidas por meio da colaboração social de seus trabalhos.

Como adverte Honneth (2008), Hegel não deixou de notar as contradições que o novo sistema econômico compreendia. A organização do trabalho mediada pelo mercado implica na posse da produção genérica dos homens nas mãos de apenas alguns, gerando a miséria e a formação de uma parte da “população que está destituída de qualquer chance do reconhecimento de realizações do trabalho mediado pelo mercado, e com isso padece com a falta da ‘honra burguesa’” (id., p.56). Para que essa contradição fosse “corrigida”, seria necessário resgatar e corrigir os princípios normativos no interior do próprio sistema econômico que surgia em sua época. Assim,

Segundo a convicção de Hegel, pertence às próprias condições morais da organização capitalista que as realizações do trabalho do indivíduo não sejam remuneradas apenas com um salário capaz de assegurar a subsistência, mas que também em sua estrutura mantenham uma forma que permita reconhecê-lo como contribuição para o bem geral fundada em habilidades. (HONNETH, 2008, p. 57).

Desse modo, encontra-se na teoria de Hegel (2000) a necessidade da criação de certas condições dentro do sistema capitalista de maneira que as habilidades e contribuições autônomas dos indivíduos sejam valorizadas socialmente. Todavia, para que isso ocorra é preciso que o desenvolvimento da economia capitalista tenha certas normas morais como âncora. Isto é, mesmo que essas normas estejam vinculadas ao novo contexto de sociabilidade capitalista, e que não são factualmente possíveis de cumpri-las, se mostram como potencialidades engendradas nessa própria contradição, uma vez que indivíduos podem recorrer a elas quando se sentem prejudicados ou lesados. Sobre esses pressupostos positivos Honneth afirma que,

[...] os acontecimentos no mercado de troca de trabalho, amplamente intransparente, se realizam sob pressupostos de normas morais que permanecem válidas mesmo quando o desenvolvimento histórico as transgrida. Ao mesmo tempo, estas certezas normativas de fundo formam o recurso moral ao qual os atores podem recorrer quando quiserem questionar as regulamentações existentes na organização capitalista do trabalho: não se necessita então recorrer a um reino de valores transcendentais ou a princípios universalistas, mas somente à mobilização daquelas normas que já estão admitidas como condição da compreensão e aceitação na constituição do moderno mercado de trabalho. (HONNETH, 2008, p.60)

Ao final de sua análise sobre a categoria de trabalho social, Honneth (2008) se baseia na ideia de “organização justa do trabalho” de Durkheim (1999) para tratar das exigências “imanescentes que estão conectadas com este acoplamento estrutural entre trabalho e reconhecimento” (Honneth, 2008, p.49) diante da estruturação do mundo do trabalho.

Segundo a argumentação de Honneth, Durkheim também se preocupou em analisar as demandas acerca do trabalho “dotado qualitativamente de sentido como reivindicações imanentes da nova forma da economia” (id., p.60). Obedecendo à perspectiva hegeliana, Durkheim analisa a estrutura da organização capitalista do trabalho como a sustentação à integração das sociedades modernas, bem como os aspectos normativos que estão na base de troca do trabalho mediada pelo mercado. Tais aspectos se apresentam ocultados na função “autorreguladora” do mercado a partir de pressupostos e ideias contrafactuais⁹. Sem esses seria impossível legitimar o funcionamento do mercado perante os indivíduos (cf.: Honneth, 2008, p.60).

O questionamento levantado na obra de Durkheim em *Da divisão do trabalho social* (1999) é: como numa sociedade industrial em que são necessários cada vez mais níveis de especialização se mantém o “espírito de conjunto da sociedade”? Para ele, assim como para Hegel (2000), não é plausível legitimar a moderna economia somente em índices de crescimento e eficiência; é preciso que haja uma aceitação de tipo moral por parte dos indivíduos envolvidos no processo de exploração para que seja possível a “integração social”. Em suma, Durkheim (1999) procurou encontrar os “germens” da solidariedade entre os indivíduos na própria estrutura de organização capitalista do trabalho.

Nesse sentido, Honneth (2008) elucida que:

[...] a divisão do trabalho mediada pelo mercado, surgem relações nas quais os membros da sociedade podem desenvolver uma forma especial de solidariedade denominada “orgânica”, porque no reconhecimento recíproco de suas respectivas contribuições para o bem-estar conjunto eles se sabem interdependentes. (HONNETH, 2008, p.61)

Os pressupostos normativos necessários para a manutenção da integração social, por meio da organização capitalista do trabalho para Durkheim, são a justiça (na remuneração) e a equidade (na divisão do trabalho). Essas condições morais aparecem nas relações de troca do mercado de trabalho como pressupostos contrafáticos “sem cuja vigência não poderia surgir uma consciência de pertinência social” (HONNETH, 2008, p.62).

Para Durkheim há ainda outros pressupostos morais capazes de manter a integração social nas relações de trabalho mediadas pelo mercado. Cada trabalhador precisa situar suas atividades individuais no processo produtivo cooperativo, relacionando-as com aquelas dos

⁹ Embora Honneth (2008) não se aprofunde nessa questão em Durkheim, entendemos que o sentido filosófico de ideias contrafactuais se refere a um conjunto de situações possíveis de acontecerem dependendo de um ou outro condicionamento determinante. O uso do “se” num argumento contrafactual, por exemplo, permite pensar como uma suposta realidade seria se um fato diferente ou oposto pudesse ocorrer, tornando-o assim factualmente possível.

demais trabalhadores. Seguindo esse sentido, o resgate das formas “orgânicas” de solidariedade pelas novas relações de trabalho somente é possível na medida em que elas “forem experimentadas por todos os trabalhadores como um esforço comum e cooperativo para o bem geral” (id., p.62)

Portanto, segundo a interpretação durkheimiana, o engendramento de formas “orgânicas” de solidariedade só ocorre a partir do momento em que os indivíduos tomem o trabalho complexo não apenas como atividade cooperativa em que cada qual esteja envolvido na sua atividade especializada, mas que tenham como exigência sua qualidade e sentido perante uns aos outros, ou em outras palavras, que suas tarefas contribuam para a coletividade e possam estar relacionada com o restante dos trabalhos socialmente necessários. É nesse sentido que para Durkheim:

A divisão do trabalho pressupõe que o trabalhador, bem longe de permanecer curvado sobre sua tarefa, não perca de vista os seus colaboradores, aja sobre eles e receba sua influência. Não é portanto uma máquina que repete movimentos de que não apercebe a direção, mas sabe que tendem para algum lado, para uma finalidade que ele concebe mais ou menos distintamente. Ele sente que serve alguma coisa (DURKHEIM, 1984, p.167 apud HONNETH, 2008, p.62-63).

Por fim, Honneth (2008) conclui afirmando que uma crítica imanente às relações de trabalho contemporâneas só teria sentido como uma crítica racional e universal, no sentido dado por Hegel (2000) e Durkheim (1999), partindo do pressuposto de que o mercado de trabalho capitalista não é apenas um meio de eficiência econômica, mas um meio de integração social, portanto, como parte correspondente ao mundo social da vida (HONNETH, 2008, p.65). Ou seja, é preciso dar um passo adiante em relação às análises que se restringem a identificar o mercado capitalista de trabalho apenas por meio da integração sistêmica. É preciso analisá-lo a partir de sua integração social, que “depende do cumprimento de promessas morais” (id., p.64).

OS EFEITOS PARADOXAIS DO CAPITALISMO

A preocupação central em *Paradoxes of Capitalism* de Martin Hartmann e Axel Honneth¹⁰ é de revelar como a mobilização de determinados princípios normativos presentes nas sociedades ocidentais do pós-guerra perderam seu conteúdo intrinsecamente transformador e emancipatório no capitalismo contemporâneo e como “em muitos casos, eles

¹⁰ Os trechos que seguem do artigo *Paradoxes of Capitalism* de Martin Hartmann e Axel Honneth são de tradução livre.

se tornaram meros conceitos de legitimação para um novo nível da expansão capitalista” (HARTMANN; HONNETH; 2006, p. 41).

A partir desse pressuposto, a ênfase que daremos nas linhas que seguem é revelar como os princípios de determinados avanços morais adquiridos pelas sociedades capitalistas ocidentais durante o período do estado de *bem-estar social* se reverteram em seu contrário, ou em outras palavras, como a “grande parte do progresso normativo das últimas décadas foi transformado em seu oposto, uma cultura que diminui a solidariedade e independência” (HARTMANN; HONNETH; 2006, p. 41).

Para os autores, a chamada “era da social democracia” foi marcada pelo crescimento de ideais morais subjacente às novas esferas de reconhecimento gerando assim uma espécie de “excedente normativo institucionalizado” capaz de mobilizar “reivindicações legitimáveis que apontam para além da ordem social estabelecida” (id., p.42).

Conforme apontam, é possível visualizar no contexto do estado de bem-estar social quatro esferas normativas por meio das quais os indivíduos reivindicavam o reconhecimento e a valorização de suas características pessoais, tais como: o individualismo como ideia de autonomia e autenticidade de si; a concepção igualitária de justiça; o desempenho e realização pessoal no trabalho como status e a estima social; e por fim, a ideia romântica de amor. (cf.: ROSENFELD, 2007).

Ao longo do texto a preocupação de Hartmann e Honneth (2006) não parece girar em torno de uma comprovação efetiva desses ideais na realidade, mas trata-se de, segundo os autores, evidenciar o *potencial transformador* que esse “excedente normativo” pode ser articulado dentro de um espaço de ação garantido pela regulação do Estado sobre a economia e as políticas sociais, fazendo valer as potencialidades morais circunscritas às quatro esferas de reconhecimento descritas acima. Em suma, trata-se de demonstrar como o Estado pode “amortecer” os imperativos do sistema econômico capitalista, pois:

[...] quanto mais o Estado está em condições de verificar as tendências de acumulação do capital por meio de políticas sociais e econômicas regulatórias, maior a oportunidade para que os membros da sociedade para fazer valer, e às vezes institucionalmente implementar, os potenciais morais nas quatro esferas (HARTMANN; HONNETH; 2006, p. 42).

Nesse sentido, não é aleatório o fato, – conforme afirmam os autores – que nos países capitalistas do ocidente onde a social democracia se efetivou, foi possível observar uma espécie de “aumento ou a generalização das normas que tinham sido institucionalizadas na cultura do capitalismo” (id., p. 43), período esse caracterizado por um “progresso moral” sobre as esferas do reconhecimento entre os sujeitos (ROSENFELD, 2007, p.449).

Porém, com o desenvolvimento econômico baseado nos princípios e políticas neoliberais a partir da década de 1980 ocorre um movimento de deslegitimar o capitalismo regulamentado pelo Estado em seu papel como mediador na integração da vida em sociedade. Observamos assim, na era do capitalismo flexível, o enfraquecimento dos potenciais normativos (normas e valores morais) herdados do Estado de bem-estar social, que a partir das “novas estruturas organizacionais econômicas” são instrumentalizados de acordo com as necessidades dessas mesmas, porém, exauridos de seu sentido emancipador (cf.: ROSENFELD, 2007, p.450). Em suma, os autores de “Paradoxos do Capitalismo” compreendem que além de ser um sistema que possui seus próprios movimentos, o “novo capitalismo” pode ser compreendido como um “sistema social que força continuamente instituições político-sociais para se adaptar às estruturas econômicas transformadas” (HARTMANN; HONNETH; 2006 p. 42).

Assim, o conceito “revolução neoliberal” é utilizado pelos autores para designar esse momento do desenvolvimento capitalista com o intuito não somente de avaliar seus processos sistêmicos, mas, sobretudo, entendê-lo como um sistema econômico que necessita mobilizar determinadas “instituições político-sociais para se adaptar às transformações econômicas estruturais” (id., p.45).

De encontro com essa tese, os autores argumentam que para tais práticas capitalistas contemporâneas existirem necessitam ter algum tipo de justificativa aceitável entre os sujeitos atingidos por essas mesmas práticas.

Se antes era possível ser “experimentada” pelos indivíduos a sensação de que o trabalho era um ambiente propício para desenvolver suas potencialidades em longo prazo, hoje, a gestão capitalista procura otimizar processos e lida com projetos de curto prazo.

Em outras palavras, no mercado de trabalho capitalista contemporâneo há a procura de pessoas que se envolvem e se arriscam em novos projetos flexíveis, de tal forma que possam trabalhar em rede ao mesmo tempo em que desenvolvam de maneira autônoma e responsável para além da imposição tradicional e hierarquizada do sistema taylorista-fordista de organização do trabalho.

Para Hartmann e Honneth, um dos critérios mais significativos para descrever o “novo” capitalismo é a disposição dos indivíduos “de ‘auto responsabilmente’ trazer suas próprias capacidades e recursos emocionais para suportar o serviço de projetos individualizados” (HARTMANN; HONNETH; 2006, p.45). A automotivação e o empreendedorismo serão os princípios norteadores dessa nova fase do “capitalismo em redes”.

Em suma, a tese principal que nossos autores querem defender é que esse “novo” capitalismo acaba por reverter as conquistas normativas institucionalizadas na era da social democracia transformando-as numa forma moderna. Em outros termos, poderíamos dizer que as “novas” estruturas organizacionais da vida societária em geral apropriam-se, ao seu modo, das “velhas” conquistas normativas no âmbito das esferas do reconhecimento, retirando de seu núcleo seu sentido emancipador, permitindo, assim, que o “novo” capitalismo tenha sucesso – ao menos aparentemente para os indivíduos – como um “modelo integrador” (ou justificador) “que contribui mantendo algumas das realizações institucionalizadas da era social-democrata em condições socioeconômicas alteradas” (HARTMANN; HONNETH; 2006 p.46).

Justamente dessa alteração que produz a contradição paradoxal na qual os autores se referem: quando a tentativa de efetivação de uma intenção normativa por parte dos indivíduos se defronta com uma probabilidade reduzida de sua realização.

A mudança do contexto social, sob uma nova forma de organização do capitalismo, ao invés de propiciar um aumento da autonomia dos indivíduos em seu sentido positivo “produz” o efeito contrário. Assim, a maior autonomia de que gozam os indivíduos passou a tomar “a forma de exigências descabidas, disciplina, ou insegurança” (id., p. 49) ocasionando a perda da solidariedade entre os mesmos.

Sob a pressão da “reestruturação neoliberal do sistema econômico capitalista”, a esfera da autonomia individual, arraigada ao valor normativo adquirido durante a era da social-democracia, está carregada de um novo sentido que conseqüentemente também incide sobre o mundo do trabalho, uma vez que os indivíduos compreendem suas ocupações não como “cumprimento de deveres sociais”, mas como “medidas susceptíveis de revisão em sua autorrealização experimental” (id.; p. 49). Nesses termos, a permanência por longo prazo numa empresa passa a ser relativizada, já que essa nova definição é instrumentalizada para justificar a dissolução de garantias jurídicas e legais, bem como a crescente flexibilidade das ocupações. A quebra de solidariedade entre os sujeitos no local de trabalho ocorre justamente porque se torna cada vez mais difícil se envolver em redes profissionais de longo prazo, seja com empresas ou com colegas.

Ao longo do texto, Hartmann e Honneth (2006) procuram evidenciar que no capitalismo flexível os indivíduos são chamados a todo o momento para responder demandas que envolvem suas capacidades subjetivas. Conforme sugerem as próprias determinações do “capitalismo orientado por projetos” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009), os trabalhadores mais “valiosos” são aqueles que desenvolvem uma ação automotivada como empreendedores,

que possuem capacidades de agirem de forma autônoma e são convidados a participarem da empresa, trazendo “novas habilidades comunicativas e emocionais, bem como recursos para dar suporte a fim de cumprir as metas do projeto que eles são mais ou menos responsáveis por definir” (HARTMANN; HONNETH, 2006, p.49).

Na realidade, como defendem os autores, as demandas exigidas dos indivíduos sob o capitalismo flexível provocam a quebra de barreira entre as esferas do privado e do profissional. De modo que, enquanto são mobilizados recursos motivacionais informais da vida pessoal para servir aos propósitos das atividades profissionais – a chamada colonização da racionalidade econômica pelo “mundo da vida” – ocorre também o seu contrário, ou seja, a introdução de recursos utilitários circunscritos à reprodução do sistema econômico capitalista nas relações intersubjetivas informais do cotidiano.

Como consequência desse movimento de informalidade da economia – ou então, no campo da reprodução “material da sociedade” (cf.: WERLE; MELO, 2007) – e de racionalidade econômica do informal, os autores chegam a três tipos de fenômenos sobre as relações intersubjetivas. Primeiro, quando há integração de habilidades emocionais pelos processos de trabalho e “imperativos econômicos são introduzidos nas relações informais” (HARTMANN; HONNETH, 2006, p.49), ocorre a dificuldade de distinguir nas relações intersubjetivas aspectos baseados em imperativos econômicos dos aspectos baseados nas relações informais entre os indivíduos, como por exemplo, as amizades autênticas daquelas por interesses.

Em um segundo momento, quando há a desvalorização das experiências passadas dos indivíduos em favor da valorização das contribuições no trabalho por projetos locais, e a busca por pessoas cuja personalidade, seja responder de maneira flexível aos novos desafios, o ideal de autenticidade perde sentido. Ele passa ser instrumentalizado a fim de legitimar as relações de trabalho no capitalismo contemporâneo, dificultando, por exemplo, o reconhecimento das contribuições individuais dos trabalhadores dentro de uma empresa e a falta de memória sobre suas realizações. Dessa maneira “a pessoa não é mais apreciada como tal, mas sim tendo em vista suas habilidades aqui e agora” (HARTMANN; HONNETH, 2006, p. 50).

Por fim, os autores advertem que como não há o reconhecimento na vida profissional, há uma “mescla” entre público e privado, formal e informal, na busca de reconhecimento das realizações e qualificações. Assim, os indivíduos compensam suas frustrações em outras esferas da vida cotidiana, como por exemplo, a exposição da vida privada nos programas

estilo ao *talkshows*, ou até mesmo, em um exemplo não tão distante do nosso cotidiano, as redes sociais.

Com base no que foi descrito até aqui, para Hartmann e Honneth (2006) uma das facetas do novo “capitalismo em rede” ou “capitalismo flexível” é de instrumentalizar determinados valores morais outrora institucionalizados, retirando da esfera do individualismo, como esfera normativa de reconhecimento, seu conteúdo emancipatório da autenticidade e autonomia, cuja objetividade está alicerçada numa conquista moral do “Estado Social do pós-guerra e do modelo taylorista e fordista de trabalho” (ROSENFELD; SAAVEDRA, 2015, p.33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a categoria de trabalho social para Honneth implica em fazer o resgate das teorias de Hegel (2000) e Durkheim (1999) quando, principalmente, se pretende criticar o mercado capitalista de trabalho não apenas em seu aspecto ao cumprir eficiência econômica, mas em sua função de integração social. Negar essa última premissa – à luz dos argumentos de Honneth – seria negar que normas morais são necessárias ao atual modelo de organização do trabalho capitalista, as quais inclusive oferece, ao menos no plano da aparência, legitimidade aos indivíduos, tanto nos regimes de regulação pós-fordista, quanto em países em que as relações de trabalho desregulamentadas são facilmente reconhecidas.

Por meio da teoria de Honneth é possível revelar como a categoria trabalho ainda pode assumir papel normativo que traz sentido à vida. Isto é, como essa categoria pode assumir esse papel diante das “novas” condições de reconhecimento pela sociedade das individualidades em jogo, uma vez que os trabalhos autônomos são realidades presentes e que necessitam estar estruturados e organizados para obterem o reconhecimento.

Assim, retornando aos clássicos, como Hegel (2000) e Durkheim (1999), a base argumentativa de Honneth se debruça sobre a revelação de pressupostos normativos básicos que, através no mercado capitalista, são possíveis de serem legitimados por meio da “luta por reconhecimento”. Em suma, para o autor tais pressupostos normativos estão vinculados à organização capitalista dando-lhe sustentação moral e legitimidade entre os participantes do mercado de trabalho em favor do “bem geral” da sociedade, porém, quando infringidos são tidos como valores capazes de arregimentar a luta por reconhecimento em torno de um “vocabulário moral” (Honneth, 2008) possível de ser legitimado.

Nesse sentido, a abordagem de Honneth (2008) revela que diante das contradições implícitas no capitalismo, em que uma parte da população não alcança o reconhecimento pela mediação do mercado nas relações de troca capitalistas, resta aos prejudicados pelo sistema “mobilizar” certas normas e valores que sustentam moralmente as relações modernas do mercado de trabalho. Em outras palavras, trata-se de se debruçar sobre o *trunfo* dos potenciais normativos básicos existentes na sociabilidade capitalista, revelando a possibilidade de alcançar o autêntico significado emancipatório de tais valores e normas.

De acordo com os argumentos de Honneth (2008), tanto Hegel (2000) como Durkheim (1999) enxergam que a condição de existência do mercado capitalista de trabalho como promotor da coesão social só é possível pela aceitação moral dos indivíduos envolvidos. Por isso, a “solidariedade orgânica” de Durkheim (1999), desenvolvida nas sociedades industriais, é aquela capaz de arregimentar um conjunto de indivíduos em torno do bem-estar comum pautado na interdependência de suas contribuições através do trabalho. De acordo com essa premissa tal intento apenas é possível quando os indivíduos envolvidos tenham como exigência normativa que suas contribuições sejam dotadas de qualidade e sentido reciprocamente entre os membros da sociedade.

Por fim, o mercado de trabalho assumindo a função de integrador social tem seu funcionamento legitimado a partir de determinados valores e ideais contrafactuais, os quais têm uma ligação com o mundo social estabelecido pelas relações intersubjetivas informais, tornando-os possíveis de serem alcançados.

Com base na exposição acima, podemos tecer outras reflexões sobre o mundo do trabalho, levando em consideração os impactos desse “novo” mercado de trabalho sobre os sujeitos. Em *Paradoxes of capitalism* (2006) nossos autores percebem que a perspicácia do capitalismo flexível está justamente em tornar algo intrínseco aos valores morais dos indivíduos e de suas relações intersubjetivas informais acerca da autenticidade, da concepção igualitária de justiça, do desempenho pessoal e do ideal de amor em força motriz capaz de responder às intenções das grandes organizações. Tal fenômeno possui uma temporalidade histórica e ganha sua forma mais acabada a partir da década de 1980, com a consolidação dos preceitos neoliberais sobre as diversas esferas da sociabilidade.

As consequências desse processo sobre as diversas aquisições normativas alcançadas com o Estado de cariz social da década de 1960 foram inúmeras, e, portanto, não foram incluídas nesse breve artigo. Contudo, sobre a “esfera do individualismo”, ao qual nos propomos examinar no início desde o início, buscamos abordar alguns de seus aspectos.

A importância da análise dos autores sobre a perda do significado emancipatório, em torno da esfera do individualismo, reside no fato de demonstrar como num dado momento histórico do capitalismo flexível, os indivíduos não são reconhecidos por suas habilidades e qualificações por meio da contribuição social de seu trabalho, ao mesmo tempo em que são “culpados” individualmente pelos fracassos dos projetos profissionais nos quais estão envolvidos. Tais projetos tornaram-se tão flexíveis e pontuais que é impossível mostrar as competências e os valores dos indivíduos socialmente.

Eis que seria esse o movimento que Honneth e Hartmann (2006) denominam de “contradição paradoxal”, uma vez que há a tentativa de realizar uma intenção normativa circunscrita a uma esfera de reconhecimento, mas devido à própria estruturação das relações capitalista de trabalho (flexíveis; por projetos de curto prazo) a probabilidade dessa realização diminui. Desse modo, o individualismo como conquista normativa perde seu significado originário, uma vez que essa contradição paradoxal se instala corroendo o caráter emancipatório e os valores morais institucionalizados nessa esfera. Em suma, a esfera do individualismo é instrumentalizada com a finalidade de responder às demandas do atual sistema de produção capitalista ao transferir a responsabilidade pelos fracassos e sucessos aos sujeitos individualmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBORNOZ, Suzana Guerra. As esferas do Reconhecimento: uma introdução a Axel Honneth. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 14, n. 1, p. 127-143, 2011.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho. Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.

CASTEL, Robert. *Metamorfoses da questão social :uma crônica do salário* . Petrópolis, Editora Vozes, 1998.

BOLTANSKI, Luc e CHIAPELLO, Éve. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ESTANQUE, Elísio; COSTA, Hermes Augusto. Trabalho, precariedade e movimentos sociolaborais. In.: ALVES, G; ESTANQUE, E. (org.). *Trabalho, juventude e Precariedade: Brasil e Portugal*. 2ª. ed. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2012.

HARTMANN, Martin; HONNETH, Axel. Paradoxes of capitalism. *Constellations*, USA, Volume 13, No 1, 2006.

HEGEL, G. W. F. *Princípios da Filosofia do Direito*. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HONNETH, Axel. *Luta por Reconhecimento - A Gramática Moral dos Conflitos Sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. Trabalho e reconhecimento: tentativa de uma redefinição. *Revista Civitas*, Porto Alegre, v.8, n.1, p. 46-67, Jan./Abr., 2008.

NOBRE, Marcos. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica. In: HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003, p. 07-19.

ROSENFELD, C. L. Paradoxos do capitalismo e trabalho em *call centers*: Brasil, Portugal e Cabo Verde. *Cadernos CRH*, Salvador, v.20, n.51, p. 447-462, Set./Dez., 2007.

ROSENFELD, C. L.; SAAVEDRA, G. A. Reconhecimento, teoria crítica e sociedade: sobre desenvolvimento da obra de Axel Honneth e os desafios da sua aplicação no Brasil. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 15, n. 33, p. 14- 54, Mai./Ago.2003.

WERLE, D. L.; MELO, R. S. Introdução: Teoria crítica, teorias da justiça e a “reatualização” de Hegel. In: HONNETH, A. *Sofrimento de indeterminação: uma reatualização da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Editora Singular, Esfera Pública, 2007.

_____. Reconhecimento e justiça na teoria crítica da sociedade em Axel Honneth. In: NOBRE, M. (Org). *Curso livre de Teoria Crítica*. Campinas, SP: Papyrus, p.183-198, 2008.

Recebido em: 14 de set. 2016.

Aceito em: 28 de nov. 2016.



**CRÍTICA FEMINISTA AO CONTRATUALISMO:
interfaces de gênero na obra de Rousseau**

Leticia Machado SPINELLI

Resumo

O artigo que segue pretende explorar, dentro do amplo espectro da crítica Feminista ao contratualismo, as interpretações de gênero presentes em alguns pontos da obra do Rousseau. Servindo-se de uma apresentação sedutora, cuja sobriedade vela a profundidade do dano causado, Rousseau engendra um discurso de gênero marcado pela opressão e desqualificação da figura feminina. No bojo da convicção de que homens e mulheres são naturalmente diferentes, se extrai a tese de que cabem a eles funções e comportamentos específicos em vista do gênero a que pertencem.

Palavras-chave: Feminismo. Crítica. Gênero. Contratualismo. Rousseau.

**FEMINIST CRITIQUE TO CONTRACTUALISM:
gender interfaces in Rousseau's work**

Abstract

This paper aims to explore, within the large spectrum of feminist critique to contractualism, the gender interpretations present in some points of Rousseau's work. With a seductive approach, whose sobriety conceals the depth of the damage caused, Rousseau inserts a discourse of gender marked by oppression and disqualification of the female figure. With the conviction that men and women are naturally different, Rousseau extracts the thesis that fit them specific functions and behaviors in view of the gender to which they belong.

Key-words: Feminism. Critical. Gender. Contractualism. Rousseau.

Explicitar as interfaces de gênero na obra de Rousseau guarda como pressuposto básico o limite comum entre a teoria rousseauiana e a teoria feminista traçado a partir da abordagem oferecida pelo filósofo acerca da mulher e do seu papel no interior da vida social. Dentro dessa

¹ Professora temporária e pesquisadora junto ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na modalidade PNPd (CAPES).

² Eis a passagem completa: “Se os cristãos devem ser advertidos de não se vingarem, mesmo depois de repetidas V.5, n. 3, p. 196-213, Agos./Dez. 2016. 196

abordagem pode-se visibilizar um exercício teórico composto por duas operações entre si complementares: por um lado, elucidar o feminismo enquanto teoria crítica, cuja característica principal se assenta na tomada de gênero enquanto categoria de análise, por outro, ainda, frente a um autor clássico, se impõe a “permissibilidade” de uma abordagem pouco convencional e insólita. Semelhante exercício, certamente, colabora na quebra de paradigmas reflexivos e análises repetitivas, descortinando novas perspectivas de leitura e confrontando, no interior da teoria rousseauiana, suas teses capitais com a abordagem de gênero.

Rousseau é o teórico contratualista que operou mais vigorosamente a sujeição feminina a partir da construção de estruturas simbólicas de opressão. A profusão de informações acerca das relações de gênero é tão ampla em sua investigação a ponto de, em 1792, Mary Wollstonecraft tomá-lo como referência crítica em sua obra (marco do feminismo moderno) “A vindication of the Rights of Woman”. O fato de Rousseau ter se dedicado com mais esmero do que Hobbes e Locke a pensar as relações de gênero frutificou mais em desserviço para as mulheres do que em vantagem: sua contribuição para a análise do feminino foi tão ampla quanto arrasadora. Todo o empenho rousseauiano em delinear a verve da natureza feminina, o comportamento daí oriundo bem como a educação a ela adequado contribuiu fortemente para a cristalização de uma ideologia de gênero simbolicamente tecida e fortemente coercitiva do ponto de vista da práxis relacional. No texto que segue, essas questões serão tratadas, sobretudo, a partir das considerações de Carole Pateman e Susan Moller Okin. Esse referencial crítico fundante se legitima no sentido de que essas teóricas se dedicaram sobremaneira à releitura das teses do contratualismo, em geral e, de Rousseau, em particular.

1 FEMINISMO ENQUANTO CRÍTICA DO CONTRATUALISMO

Feminismo e contratualismo passaram a dialogar a partir da reinvenção do feminismo enquanto teoria crítica, cuja motivação se deu nos termos de uma reação ao que teóricas feministas denominam de *gender blind*. Inerente a um domínio mais amplo, atinente à tradição epistemológica e às práticas científicas, a tarefa crítica do feminismo propõe descortinar a opressão de gênero inerente à produção e perpetuação do conhecimento. Sob o questionamento acerca do “gênero” da produção do conhecimento, as feministas pretendem por um lado, alertar que as construções teóricas clássicas são, em certo sentido, agenciadoras das modernas relações opressoras

de gênero e, por outro, inaugurar uma abordagem de “desconstrução\reconstrução” teórica na qual gênero é alçado à categoria de análise. Percebe-se no interior desse exercício uma sinergia entre o domínio epistemológico com aquele dos costumes, uma vez que se busca esclarecer a dupla implicação entre os campos teórico e cultural.

Esse movimento de reinterpretação e descortinamento é especialmente vocacional junto à teoria política feminista. O potencial crítico da teoria feminista como um todo e da teoria política feminista, em particular, representa, portanto, um projeto capitaneado pelo registro do exame, revisionismo e da reconstrução teórica embasados quer na detecção quer no questionamento de uma epistemologia androcentricamente tecida e fundamentada. Isso pode ser explicado em vista de uma sólida tradição epistemológica em que “mulher” aparece como um sujeito alheio na produção de conhecimento e também como um “não-problema” teórico. A teoria política, por exemplo, vem se ocupando intensamente com temas vinculados à subordinação e às relações de poder sob as dicotomias mestres/escravos, pobres/ricos, patrão/empregado, Estado/ cidadão entre outras, sem abarcar e, por vezes até legitimando, a opressão de gênero.

Dentro de um espectro reflexivo bastante sólido e coeso, fundamentado na epígrafe da opressão das mulheres, a teoria feminista busca, portanto, não só tratar da questão embrionária da desigualdade de gênero dentro de um discurso fechado e com instrumentalização conceitual própria, mas também, e isso denota o seu vigor e ambição teórica, visitar e reler teorias já consolidadas e difundidas. Mais do que polemizar, tal abordagem propõe novas reflexões acerca de antigos temas, lutando contra a cristalização de teses e inaugurando novas perspectivas teóricas.

1.1 A figura feminina no contratualismo clássico

A abordagem crítica do contratualismo enquanto um fértil campo de análise sob a perspectiva de gênero se intensificou, sobretudo, na década de 70 a partir do exame da dicotomia público/privado. Mapeando teses centrais e passagens significativas (particularmente das obras de Locke, Hobbes e Rousseau), as teóricas feministas passaram a desvendar a lógica subversiva (do ponto de vista de gênero) inerente à investigação desses autores. Locke, por exemplo, em sua “Carta acerca da tolerância”, afirma que escolher a religião é uma questão tão privada do indivíduo quanto “semear a sua terra ou casar a sua filha”² (LOCKE, 1983a, p. 11). O mais

² Eis a passagem completa: “Se os cristãos devem ser advertidos de não se vingarem, mesmo depois de repetidas provocações e múltiplas injúrias, como não deverão com muito mais razão os que nada sofreram evitar toda a violência e hostilidade, e tomar o máximo cuidado para não ocasionar mal algum nos que nada os ofenderam. Devem, sobretudo, se precaver de não prejudicar os que somente tratam da sua própria vida, preocupam-se tão-somente (não importa o que pensam deles) em poder cultuar Deus como acreditam ser-lhe o mais aceitável e

intrigante é que essa passagem é escrita sob a égide da emancipação e da condescendência, o que desvenda que a assimetria de gênero nela propagada se constitui num pseudoproblema quer no interior da teoria lockeana quer na sua perpetuação no âmbito acadêmico, uma vez que não há, dentre os comentadores, a preocupação de abordar a opressão nela contida. A teoria feminista enquanto teoria crítica guarda como tarefa o exercício teórico de uma releitura que descortine a opressão de gênero agenciada no interior de teorias clássicas, bem como a negligência a ela dispendida. Carole Pateman observa, nesse sentido, o diferencial da verve reflexiva inerente a essa tarefa:

A teoria feminista é distintiva porque levantou um novo problema; ou mais precisamente, a teoria feminista insiste que no coração da teoria política moderna encontra-se um problema reprimido - o problema do poder patriarcal ou o governo das mulheres pelos homens ³(PATEMAN, 1989, p.02)

A gênese embrionária do exercício de liberar o problema do poder patriarcal reprimido no interior da teoria política foi o lema “o pessoal é político”⁴, engendrado como uma resistência à dicotomia público/ privado. A defesa da privacidade, tal como proposta por Locke, por exemplo, se constitui, por um lado, em um meio de agenciar a exclusão da mulher da esfera pública bem como de definir o interior da vida doméstica como um domínio imune à interferência externa. Teses complementares acerca da “natureza feminina” se constituem como abono de tal posicionamento: o próprio Locke promulgava, a propósito do casamento, uma inferioridade natural da mulher frente ao homem: “sendo, portanto, necessário que a última determinação, isto é, a regra, seja fixada de algum modo, cabe naturalmente à parte do homem, por mais capaz e mais forte” (LOCKE, 1983b, p. 65). Hobbes, embora não defenda que as mulheres sejam

praticar a religião que julgam propiciar-lhes maior esperança da salvação eterna. Enquanto nos assuntos domésticos, na administração dos bens e em problemas de saúde física, toda a gente se julga capaz de discernir o que é mais conveniente e orientar-se pela vida que lhe parece a melhor. Pois ninguém reclama ao seu vizinho porque ele não sabe administrar seus negócios. Ninguém se enfurece com outrem por ter errado semear a sua terra ou casar sua filha. Ninguém tenta reformar um perdulário por ter gasto sua fortuna numa taverna. Ninguém se manifesta ou proíbe alguém de demolir, construir ou de fazer quaisquer despesas segundo sua vontade. Ao passo que se um homem não frequenta a igreja e não se comporta de acordo com as cerimônias estabelecidas, ou se não faz com que seus filhos sejam iniciados nos sagrados mistérios desta ou daquela congregação, ocasiona ruidosas reclamações e acusações”.

³ “Feminist theory is distinctive because it has raised a new problem; or most precisely, feminist theory insist that a repressed problem lies at heart of modern political theory - the problem of patriarchal power or the government of women by men”.

⁴ Ainda que nem sempre explicitado, “o pessoal é político” na verdade tornou-se a afirmação que sustentou o que a maioria das pensadoras feministas estava dizendo. Feministas de diferentes tendências políticas, e em uma variedade de disciplinas, revelaram e analisaram as conexões múltiplas entre os papéis domésticos das mulheres e a desigualdade e segregação a que estão submetidas nos ambientes de trabalho, e a conexão entre sua socialização em famílias generificadas e os aspectos psicológicos de sua subordinação (OKIN, 2008, p. 313).

naturalmente inferiores⁵, afirma que no Estado “na maior parte dos casos, embora nem sempre, a sentença é favorável ao pai; porque na maior parte dos casos o Estado foi criado pelos pais, não pelas mães de família” (HOBBS, 1983, p. 123). Rousseau, por sua vez, a par de explorar em profundidade a questão dos papéis de gênero forjado a partir da “mística feminina”, defende que “já que a família se vincula à sociedade pelo seu chefe, é a sua condição que dita a condição de toda a família”⁶(ROUSSEAU, 1969c,p.766). Todas essas passagens, embora se sirvam de diferentes vias convergem para uma reclusão da mulher à esfera doméstica. A dicotomia público/privado, em que o público (produtivo e político) é identificado com o masculino e, o privado (reprodutivo e natural), reconhecido como domínio feminino, vela as relações de poder inerentes à vida doméstica, uma vez que separa as esferas política, econômica e privada. Insistir, tal como no contratualismo clássico, na não reciprocidade desses domínios, repercute numa carência teórica relativamente a um domínio importante da vivência humana. O conceito lockeano de família é um exemplo de conexão entre a reclusão feminina à vida doméstica e sua subordinação ao poder patriarcal: “Consideremos então um chefe de família com todas essas relações subordinadas de mulher, filhos, servos e escravos, unidos sob a regra doméstica da família...” (LOCKE, 1983b, p. 66).

O destaque das relações assimétricas de gênero contida nas categorias políticas tradicionais não se constitui, geralmente, em um recurso teórico de fácil trâmite entre os comentadores. Passagens como essa de Locke acerca da família não provoca “gana” intelectual suficiente a ponto de ser abordada sob uma perspectiva de gênero, uma vez que as relações assimétricas entre os sexos são ignoradas como um tema relevante para discussão. Apoiada no lema da “mentalidade de seu tempo” existe a interpretação de que a questão de gênero não encontra legitimidade de reflexão junto às teorias clássicas, uma vez que existe apenas a reprodução de uma realidade atinente a um determinado recorte histórico. Sob esse aspecto, a aplicação da teoria feminista enquanto uma teoria crítica apresenta a contraproposta de apresentar a discussão acerca do quão a questão de gênero pode ser considerada vital junto à análise e legitimação de uma teoria. A tarefa revisionista da teoria feminista se assenta no sentido de, por um lado, avaliar o impacto que as teses oriundas de tais teorias representam na realidade contemporânea e, por outro, como um exercício epistemológico, propor uma releitura do ponto de vista do gênero.

⁵ “Aqueles que atribuem o domínio apenas ao homem, por ser do sexo mais excelente, enganam-se totalmente. Porque nem sempre se verifica essa diferença de força e prudência entre o homem e a mulher de maneira a que o direito possa ser determinado sem conflito”(HOBBS, 1983, p.123).

⁶ “comme la famille ne tient à la société que par son chef, c’est l’état de ce chef que régle celui de la famille entière”.

1.2-O “gênero” do sujeito do contrato

A gênese argumentativa da teoria feminista na sua crítica ao contratualismo procura apontar as bases patriarcais inerentes à teoria do contrato. Uma das barreiras apresentadas às críticas feministas é a suposição, inerente ao contratualismo, de que o indivíduo ou sujeito do contrato é universal, portanto, não caracterizado a partir do gênero. Nesses termos, tomar gênero enquanto categoria de análise redundaria em “corporificar” o sujeito, dito universal, do contratualismo. Ocorre que, no que se refere à concepção da mulher bem como a sua função no interior da sociedade, o contratualismo serviu-se justamente de dados particulares à natureza feminina como métrica reflexiva. Isso, por si só, já põe em dúvida a neutralidade e universalidade inerente à concepção de sujeito operada pela teoria do contrato. No “Segundo tratado sobre o governo”, Locke afirma que “Deus, que deu o mundo aos homens em comum, também deu a razão para que o utilizassem para maior proveito da vida e da própria conveniência” (LOCKE, 1983b, p.45). Em seguida, ele ainda coloca: “Embora a terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa...” (LOCKE, 1983b, p. 45). Em Rousseau: “o pacto social estabelece entre os cidadãos uma tal igualdade que todos se comprometem sob as mesmas condições, e devem usufruir todos os mesmos direitos”⁷ (ROUSSEAU, 1969b, p.374).

É difícil coadunar essa suposta igualdade concedida à humanidade com passagens que depreciam a figura feminina. O que mais se sobressai e se constitui em objeto de reflexão do feminismo enquanto teoria crítica é a contradição inerente à construção do sujeito universal das teorias clássicas. Ocorre que o sujeito pretensamente neutro e universal revela-se parcial e particular à medida que essas passagens confluem para ambiguidades quando comparadas com outras referentes à imagem da mulher, uma vez que ou retira a figura feminina do campo semântico de homem (universal) ou sujeito cidadão, ou, simplesmente se constituem em uma retórica da igualdade⁸. Há, pois, uma tensão entre uma igualdade fundada no quesito espécie e uma desigualdade baseada na perspectiva do gênero. Movidos por uma desatenção ou negligência

⁷ “le pacte social établit entre les citoyens une telle égalité qu’ils se engagent tous sous les mêmes conditions, et doivent jouir tous des mêmes droits”.

⁸ “O status das mulheres enquanto indivíduos é, portanto, imediatamente solapado do estado natural. Seres que sempre fazem um contrato no qual se submetem a outros que detem uma superioridade natural não podem ser livres e iguais a outros e, conseqüentemente, não podem se tornar indivíduos civis quando se faz a passagem para a sociedade civil”(PATEMAN, 1993, p.82).

frente à antinomia natureza/convenção, os teóricos contratualistas defendem uma igualdade fundada na razão que não funda uma igualdade de gênero⁹.

Foi esse tipo de registro que motivou o feminismo enquanto crítica a descortinar as bases patriarcais do contratualismo. Embora patriarcalismo e contratualismo operem sob registros distintos, o primeiro com base na hierarquia entre os sexos e o segundo sob o pressuposto da individualidade e da igualdade, a teoria do contrato tomou emprestada a lógica de gênero característica do patriarcado à medida que dedicou-se a definir o sujeito do contrato. Pateman observa que os contratualistas se equivocaram ao supor que a introdução da noção do contrato atuaria como um declínio do patriarcalismo. Descortinando teses clássicas inerentes à teoria do contrato a partir da perspectiva de gênero, ela põe em destaque que tal teoria, a bem da verdade, supôs e reintroduziu a opressão masculina por sobre as mulheres gerando um contrato aparentemente universal que se solidifica como desigual. O que Pateman pretende destacar, enfim, é que o patriarcado não foi eliminado, mas reinventado sob uma nova roupagem e conjuntura. Nesse contexto, ela insere o que denomina contrato sexual:

O contrato sexual faz parte do contrato original, e contar a história completa implica a modificação da leitura dos textos, os quais não podem continuar a ser interpretados a partir dos limites patriarcais estabelecidos pelos próprios teóricos clássicos do contrato. É para que os textos sejam reinterpretados, as relações contratuais da sociedade civil também tem que ser repensadas (PATEMAN, 1993, p.326)

Pateman observa que a invisibilidade do contrato sexual por parte dos teóricos políticos se justifica pela própria gênese do termo patriarcado que, na sua forma embrionária, está vinculado ao poder paterno. A autora pretende pôr em destaque que o poder paterno é apenas uma das dimensões do patriarcado, a qual está submetida, aliás, à relação do homem\marido frente à

⁹ Terrel Cavel, diante do sujeito abstrato da teoria política, fornece uma abordagem tripartite à medida que defende nesse modelo relações entre o homem e a mulher, o homem e a família e os homens perante um modelo de masculinidade: “O indivíduo abstrato, além de mascarar a sexualidade, a capacidade reprodutiva e papéis domésticos (estabelecidos ou potenciais) dos homens em relação às mulheres e crianças, também oculta o caráter competitivo e hierarquizado de masculinidades dominantes em comparação com homens que não correspondem a esses padrões”* (CAVEL, 2000, p.494). A relação dos homens perante os padrões de masculinidade é especialmente explorada pelo autor em vista da sua defesa de uma teoria de gênero que não seja sinônimo de “feminismo”. Cavel desenvolve a sua reflexão no sentido de que os homens também são vítimas, ainda que em menor grau, do modelo do sujeito abstrato. Isso, embora pareça válido (e cujo exame em profundidade não interessa aqui), não modifica o fato de que mesmo esses homens que não se encaixam no modelo “tradicional” de masculinidade estão, mesmo assim, em vantagem perante as mulheres, além de serem social e culturalmente encorajados e se constituírem como opressores do sexo feminino. A análise das castas de masculinidade pode ser muito enriquecedora para a compreensão das relações dos homens (gênero masculino) entre si, mas não altera, tampouco torna compreensível, a relação de dominação dos homens sobre as mulheres. Deter-se, nesse ponto, inclusive, pode gerar uma alienação do problema real oriundo do modelo do sujeito abstrato. *“L'individu abstrait, outre qu'il masque la sexualité, les capacités reproductives et les rôles domestiques (établis ou potentiels) des hommes par rapport aux femmes et aux enfants, occulte aussi le caractère compétitif et hiérarchique des masculinités dominantes elles mêmes par rapport aux hommes que ne correspondent pas a ces standards”.

esposa\mulher¹⁰. A dicotomia público \privado também corrobora para sonegar o contrato sexual ao nível do invisível, uma vez que a identificação do contrato com a esfera pública da liberdade civil sugere uma irrelevância, do ponto de vista político, da esfera privada. Isso repercute quer num desinteresse pelo contrato matrimonial e pela vivência doméstica quer na exclusão da mulher da vida pública. A figura feminina não dispõe das condições necessárias para atuar como um sujeito político pleno, e, portanto, sujeito do contrato. O homem como sujeito universal e a mulher como sujeito particular se reflete na própria participação da mulher na vida pública: o homem participa enquanto cidadão neutro, livre e igual, a mulher é inserida enquanto mulher, corporificada numa condição e natureza particular.

Embora a teoria do contrato, em sua gênese, opere sob o registro da liberdade e universalidade, contribuiu contra a neutralidade, uma vez que engendrou estruturas sociais assimétricas tomando gênero como ponto de partida. Foi justamente a constatação de uma pseudo universalidade inerente às teorias, em geral, e ao contratualismo, em particular, que tem se constituído na base do exercício crítico da teoria feminista. Susan Okin, nesse sentido, observa que

Existe uma tendência generalizada na filosofia política em fazer declarações alegadamente gerais como se a raça humana não fosse dividida em dois sexos e, depois, ignorar o sexo feminino por completo, ou para avançar para discutir o assunto longe de ser coerente com as afirmações que foram feitas sobre o 'homem' e 'humanidade'¹¹ (OKIN, 1979, p.394).

Okin defende que existe uma pseudouniversalidade, na qual “universalidade” diz respeito ao emprego de “homem” em sentido genérico e, portanto, concebido enquanto espécie independentemente do gênero, e “pseudo” se refere à prática real opressiva e sexista por sobre a linguagem universal. Pateman, por sua vez, apresenta um argumento mais vigoroso no que tange à suposta universalidade contida nas alegações dos teóricos clássicos do contratualismo, propondo que há um mal entendido ou desvio interpretativo no que tange ao caráter genérico do sujeito do contrato.

Os teóricos clássicos do contrato formularam primeiro teorias gerais da vida social e política que dependiam da premissa da liberdade e da igualdade como um direito de

¹⁰ “Para que Adão fosse pai, Eva teve que se tornar mãe. Em outras palavras, o direito sexual conjugal precede necessariamente o direito de paternidade. A gênese do poder político reside no direito sexual ou conjugal de Adão, e, não, em sua paternidade. A autoridade política de Adão está assegurada antes que ele possa se tornar pai”(Pateman, 1993, p.133).

¹¹ “There has been a pervasive tendency in political philosophy to make allegedly general statements as if the human race were not divided into two sexes, and then either to ignore the female sex altogether, or to proceed to discuss it in terms far from consistent with the assertions that have been made about ‘man’ and ‘humanity’”.

nascença, e seus textos ainda informam e ajudam a constituir teoria política no final do século XX -, mas de uma forma debilitada. Os termos ‘homens’ e ‘indivíduos’ em seus textos são agora lidos como genérico ou universal, como todos, inclusive. Mas isso está mal interpretado. Os teóricos clássicos do contrato (com uma notável exceção) argumentam que a liberdade natural e igualdade eram direito de nascença de um sexo. Somente os *homens* nascem livres e iguais. Os teóricos do contrato construíram a diferença sexual como uma diferença *política*, a diferença entre a liberdade natural dos homens e sujeição natural das mulheres¹² (PATEMAN, 1989, pp.4-5)

Enquanto Okin argumenta no sentido de uma pseudo universalidade que na linguagem inclui homens e mulheres, mas, na prática, é sexista e opressora, Pateman supõe já no cerne da teoria do contrato o caráter subversivo e dominador inerente à terminologia e arranjo conceitual com os quais é construída a explicitação do sujeito do contrato. Tomando essa lógica interpretativa, passagens como a de Rousseau que apresenta que o pacto social estabelece igualdade a todos os cidadãos não pode ser lida no sentido inclusivo de gênero, mas nos termos de exclusão das mulheres como sujeitos/cidadãos. Esses termos podem até conter o sentido universal, mas cuja universalidade abarca tão somente o gênero masculino. Se consolidam, portanto, duas hipóteses de interpretação: a primeira na qual há, no interior do contratualismo a tendência a uma pseudouniversalidade, ou seja, que existe a crença num sujeito universal que, mesmo que não abrangendo na prática o sujeito feminino, ainda se sustente enquanto universal e, por outro, uma aceção na qual a universalidade atribuída ao sujeito do contrato é limitada, na sua gênese, ao sujeito masculino. Sob essa segunda hipótese interpretativa, não haveria qualquer incoerência no interior das teses de universalidade do sujeito em confronto com a opressão feminina. O equívoco restaria atribuído a uma interpretação tradicional referente ao sujeito do contrato como detentor de uma universalidade no sentido rigoroso do termo.

Ver já, na formação teórica embrionária do contrato, a opressão de gênero, resulta mais plausível uma vez que isenta os autores clássicos, indiscutivelmente valorosos em suas teorias, de um engano banal em admitir o sujeito do contrato *strictu sensu* e concomitantemente excluir as mulheres como cidadãs no mesmo nível de igualdade dos homens. Portanto, por um lado, existe um equívoco de leitura que gera a atribuição de uma incoerência às próprias teorias clássicas, por outro lado, ainda, vislumbra-se claramente na gênese do contratualismo, um veio antifeminista. O

¹² “The classic contract theorists first formulated general theories of social and political life that depended upon the premise of freedom and equality as a birthright, and their texts still inform and help to constitute political theory in the late twentieth century - but in an emasculated form. The terms ‘men’ and ‘individuals’ in their texts are now read as generic or universal, as inclusive everyone. But this is misreading. The classic contract theorists (with one notable exception) argued that natural freedom and equality were the birthright of one sex. Only *men* are born free and equal. The contract theorists constructed sexual difference as a *political* difference, the difference between men’s natural freedom and women’s natural subjection”.

antifeminismo não necessariamente guarda o feminismo como seu oposto, mas carrega o sentido de bloquear a possibilidade de relações simétricas entre mulheres e homens.

2 O ANTIFEMINISMO DE ROUSSEAU

Conforme observa Okin, cabe ao feminismo trazer à tona os argumentos de gênero apresentados na investigação de Rousseau por dois motivos intimamente vinculados: primeiro, “as mulheres são um ‘não-problema’ em muitas das grandes obras da filosofia política, e Rousseau é um dos poucos grandes filósofos que apresenta uma quantidade considerável a dizer sobre as mulheres e seu lugar na sociedade”¹³; segundo, os argumentos apresentados por Rousseau acerca das relações de gênero exemplificam “o caminho que os filósofos políticos, à proporção que tenham se dedicado ao assunto, tendem a discutir sobre a metade feminina da raça humana”¹⁴ (OKIN, 1979, p.393).

A par dessas duas justificativas, pode-se apresentar mais duas igualmente valiosas, e ainda mais restritas à apresentação da teoria de Rousseau. A primeira emerge do matiz rousseauiano no que tange às suas reflexões acerca da mulher. Rousseau engendrou com bastante ardid o que hoje se denomina de *mística feminina*: a naturalização do ser feminino a partir de um campo semântico marcado pela fragilidade, afetação e coquetismo. Isso pode ser vinlumbrado claramente na descrição de Sofia que, a bem da verdade, se traduz pela descrição da natureza da mulher: Rousseau apresenta Sofia, seus “dotes” naturais e sua educação, como o modelo da mulher genuína e do tratamento a ela adequado.

Outro ponto que torna a obra de Rousseau especialmente interessante para uma análise a partir do crivo do gênero é o fato de, embora suas teses comungarem na direção de uma subordinação feminina, não haver dados claros que comprovem a crença de uma inferioridade natural da mulher. Geralmente, autores que adotam uma subordinação de gênero, guardam na gênese de seus argumentos a tese de que as mulheres são, por natureza, inferiores aos homens. Rousseau, por sua vez, defende que, do ponto de vista fisiológico, mulher e homem são iguais (detêm os mesmos órgãos, as mesmas necessidades e o mesmo funcionamento). Sua análise é

¹³ “women are a non-issue in many of the great works of political philosophy, and Rousseau is one of the very few major philosophers who had a considerable amount to say about women and their place in society”.

¹⁴ “the way that political philosophers, in so far as they have referred to the subject, have tended to argue about the female half of the human race”.

construída sobre a dicotomia espécie/gênero, em que a primeira representa tudo o que o homem e a mulher têm em comum e o gênero comporta tudo o que os distingue (Cf. ROUSSEAU, 1969c, p. 693). Em Rousseau, a diferença (não necessariamente em termos de inferioridade e superioridade) entre os sexos é elevada à categoria de paradigma para a construção das relações e papéis de gênero no interior da vida social. Esse tipo de abordagem representa um desafio particular ao feminismo enquanto teoria crítica uma vez que, suplantando o argumento biológico, traz elementos sociais e utilitários em prol da legitimidade da opressão feminina. Segundo Penny Weiss, “nossa compreensão do pensamento antifeminista precisa ser ampliada para abranger um pensador como Rousseau, que defende papéis sexuais por causa de sua utilidade social, e não porque ele acredita que tais papéis são biologicamente determinados”¹⁵ (WEISS, 1987, p. 83). Diferentemente do habitual, Rousseau não parte de uma inferioridade natural da mulher e supõe a partir dela o seu papel social, mas em avaliando as condições e campo de atuação da mulher no interior da sociedade, corrobora e, de certo modo, justifica a subalternidade feminina.

2.1 Complementariedade de gêneros e mística feminina

No livro V do “Emílio”, destinado à apresentação de Sofia, Rousseau traça a gênese da natureza feminina. A personagem é inserida na trama nos seguintes termos: “Não é bom que um homem esteja só. Emílio é homem. Nós lhe prometemos uma companheira, é necessário dar-lhe. Essa companheira é Sofia”¹⁶(ROUSSEAU, 1969c, p. 692). Tal como Rousseau apresenta a inserção da figura feminina, a razão do “aparecimento” da mulher está vinculada à solidão do homem. O autor, contudo, acrescenta, e daí emerge a chamada tese da complementariedade de gêneros que o homem e mulher necessitam-se mutuamente:

A mulher e o homem foram feitos um para o outro, mas a sua mútua dependência não é igual: os homens dependem das mulheres por seus desejos, as mulheres dependem dos homens por seus desejos e por suas necessidades. Nós subsistiríamos melhor sem elas do que elas sem nós¹⁷ (ROUSSEAU, 1969c, p.702).

Numa tese de complementariedade de gêneros se supõe que um oferece ao outro aquilo que lhe falta. Dentro dessa lógica, Rousseau, porém, surpreende ao estabelecer o conteúdo da

¹⁵ “Our understanding of antifeminist thought needs to be broadened to encompass a thinker like Rousseau, who advocates sex roles because of their social utility rather than because he believes such roles are biologically determined”.

¹⁶ “Il n’est pas bon que l’homme soit seul. Emile est homme; nous lui avons promis une compagne, il faut l lui donner. Cette compagne est Sophie”.

¹⁷ “La femme et l’homme sont faits l’un pour autre, mais leur mutuelle dépendance n’est pas égale: les hommes dependente des femmes par leurs desirs; les femmes dependente par leurs besoins; nous subsisterions plutôt sans eles qu’elles sans nous”.

complementariedade de cada um dos sexos: por um lado, o homem age sob o império do desejo enquanto a mulher atua sob a necessidade, por outro, ainda, ele deixa claro (e não poderia ser diferente) que a necessidade é uma dependência mais vigorosa do que o desejo, de maneira que a dependência das mulheres legitima a sua subserviência. A complementariedade, aqui, é, portanto, construída nos termos de uma assimetria que enfraquece em muito a mutualidade a ela inerente enquanto interdependência.

A tese da complementariedade de gênero está intimamente vinculada à mística feminina, uma vez que Rousseau descreve a natureza da mulher nos termos de uma adaptação às carências e necessidades dos homens. *Mística feminina* é o título de um livro escrito por Betty Friedan que se tornou *best seller* e leitura indispensável de teóricas e ativistas feministas. Lançado na década de 60, portanto no domínio da segunda onda do feminismo, a obra aborda a partir do modelo da dona de casa americana, as imposições sócio-culturais que moldavam o comportamento e a identidade da mulher. Conforme Friedan, “a mística feminina afirma que o valor mais alto e o compromisso único da mulher é a realização de sua feminilidade” (FRIEDAN, 1971, p.40). Ao que acrescenta: “A mística feminina é tão poderosa que a mulher não mais cresce sabendo possuir os anseios e a capacidade que lhe foram negados” (FRIEDAN, 1971, p.61). E ainda: “A anatomia é o destino da mulher, dizem os teóricos da feminilidade. A personalidade feminina é determinada por sua condição biológica” (FRIEDAN, 1971, p.70).

Por mística feminina entende-se, portanto, a descrição e definição da mulher segundo pares e arranjo conceitual que engendram a subordinação da mulher mediante um simbolismo cujo amplo espectro compreende, por exemplo, fragilidade, paciência, compreensão, afetividade e cuidado como se oriundos e característicos de sua natureza. Seguindo uma mística feminina, a complementariedade de gêneros sugerida por Rousseau, a bem da verdade, se constitui mais num sentido unilateral do que recíproco, uma vez que a mulher é descrita nos termos de uma figura de apoio frente à índole e possibilidades de desenvolvimento do homem.

Eles se complementam no sentido de que na mulher é engendrada uma verve natural (segundo a mística feminina) de correspondência e adaptação às carências e desejos masculinos: “um deve ser ativo e forte, o outro passível e fraco. É preciso necessariamente que um queira e possa; basta que o outro resista pouco. Estabelecido esse princípio, segue-se que a mulher é feita especialmente para agradar ao homem” (ROUSSEAU, 1969c, p.693). A complementariedade de gêneros também envolve a mística feminina frente às imperfeições masculinas:

A primeira e mais importante qualidade de uma mulher é a doçura. Feita para obedecer um ser tão imperfeito como o homem, frequentemente cheio de vícios e sempre tão cheio de defeitos, ela deve aprender a suportar mesmo a injustiça, assim como os erros de seu marido sem se queixar¹⁸ (ROUSSEAU, 1969c, pp.710-711).

A doçura, qualitativo que compõe o campo semântico da mística feminina, é engendrada no sentido de complementar os vícios e defeitos dos homens, suportando até mesmo a injustiça sem se queixar! Sofia (modelo ideal da mulher) é dada a Emílio e atua como um meio de favorecimento daquele que é o fim de seu companheiro, tornar-se um homem pleno e desenvolvido. Considerando que Emílio foi criado para ser um homem independente e bom cidadão, Sofia não poderia sê-lo. Sua função está em proporcionar (mediante cuidados domésticos, amorosos e sujeição) que Emílio possa realizar o seu destino. Sofia atua como uma figurante sendo que, ela mesma, guarda nessa figuração, de favorecimento da realização de seu companheiro, seu próprio fim. Nesses termos, Sofia, assim como o gênero feminino, guarda seu destino fora de si.

A subversão do ideal da mulher defendido por Rousseau comporta certo caráter trágico à medida que observamos o desfecho da história de suas heroínas. Sofia foi criada para a virtude, mas acaba seguindo o percurso do casamento, do adultério e da morte. Júlia, por sua vez, representa mais fielmente o ideal feminino: a sua redenção está no casamento por dever e consideração a seu pai. Júlia, aliás, buscando corresponder aos bons costumes e à honestidade conjugal, morreu duas vezes: morreu existencialmente ao casar por obrigação e viver uma vida de aparência de satisfação em vista da manutenção de sua honra e virtude e, depois, padeceu fisicamente num acidente cuja casualidade e imprevisão são de difícil convencimento. Júlia corresponde mais fielmente à mulher ideal de Rousseau justamente por viver uma vida de anulação em vista dos deveres para com sua família e a sociedade. Aliás, ao reencontrar Saint Preux, Júlia deixa claro que a vida cívica e o bom casamento não comportam o amor¹⁹.

2.2- Papéis de gênero e educação

¹⁸ “La première et la plus importante qualité d’une femme est la douceur; faite pour obéir à un être aussi imparfait que l’homme, solvable qui plein de vices, et toujours si plein de défauts, elle doit apprendre de bonne heure à souffrir même l’injustice, et à supporter les torts d’un mari sans se plaindre”.

¹⁹ “O amor é acompanhado por uma constante ansiedade de ciúme ou de privação, pouco conveniente ao casamento que é um estado de gozo e paz. Não se casa para pensar unicamente um no outro, mas para cumprir conjuntamente as funções da vida civil, governar prudentemente a casa, formar bem seus filhos. Os amantes só veem a si mesmos, ocupam-se apenas de si mesmos e a única coisa que sabem fazer é se amar” (ROUSSEAU, 1969a, p.372) “L’amour est accompagné d’une inquiétude continuelle de jalousie ou de privation, peu convenable au mariage, qui est un état de jouissance et de paix. On ne s’épouse point pour penser uniquement l’un et l’autre, mais pour remplir conjointement les devoirs de la vie civile, gouverner prudemment la maison, bien élever ses enfants. Les amans ne voyent jamais qu’eux, ne s’occupent incessamment que d’eux, ne s’occupent incessamment que d’eux, et la seule chose qu’ils sachent faire est de s’aimer”.

De acordo com sua tese magna de que a natureza é um modelo normativo de valor – e se aproveitando da instabilidade do termo natural²⁰, Rousseau prescreve o comportamento feminino nos termos do que supostamente dita a natureza de cada gênero. Não se trata de uma teoria que guarde como pressuposto explícito uma inferioridade feminina, mas uma *diferença* entre os sexos. Seu argumento básico é que a natureza criou homens e mulheres de modo distinto e que cada um deve seguir a sua função e competência natural: “Se quereis estar bem orientado? Seguis sempre as indicações da natureza. Tudo o que caracteriza o sexo deve ser respeitado como estabelecido por ela”(ROUSSEAU, 1969c, p.700)²¹. “Honrai vosso estado de mulher e em qualquer condição que o céu vos tenha colocado, sereis sempre uma mulher de bem. O essencial é sermos o que a natureza nos fez, somos sempre demais o que os homens querem que sejamos”²²(ROUSSEAU, 1969c, p.736). Ingrid Markus defende quatro sentidos distintos para o termo “natureza” no seu uso por Rousseau:

Em primeiro lugar, o que é ‘natural’ é o que se encontra no estado original da natureza, conforme descrito no *Segundo Discurso*. Em um segundo sentido, o que é ‘natural’ é o que é compatível com o corpo, os próprios atributos biológicos. Em terceiro lugar, o que é ‘natural’ é o que é o resultado da adaptação ao seu meio ambiente - é o que se pode esperar que aconteça dada certa condição. E em quarto lugar, o que é ‘natural’ é simplesmente o que é bom²³ (MARKUS, 2002, p.204).

Tomando esse espectro interpretativo oferecido pela comentadora, o sentido de “natural” que parece contemplar mais fielmente o parecer de Rousseau acerca da natureza feminina é aquele que identifica “natural” com “bom”. “Bom”, por sua vez, pode ser tomado nos termos de “bom em si” e “bom para”. O primeiro carrega o sentido de algo que encerra a bondade em si mesmo sem referência a qualquer fim externo a si, enquanto o segundo representa um meio para a realização de algo. Sua bondade, portanto, está condicionada à realização de algo exterior a si

²⁰“Ele está usando o conceito do natural e da lei da natureza de forma muito seletiva, a fim de justificar o que ele, o filósofo, considera ser bom e útil para a humanidade. A natureza que estabelece como lei todos estes aspectos da dependência da mulher ao homem não é claramente o original estado de natureza, no qual os sexos foram pouco diferenciados e igualmente independentes” (OKIN, 1979, p.401). “He is using the concept of the natural and the law of nature very selectively, in order to justify what he, the philosopher, deems to be good and useful for mankind. The nature that lays down as law all these aspects of woman's dependence on man is clearly not the original state of nature, in which the sexes were scarcely differentiated and equally independent”.

²¹ “Voulez-vous toujours Être bien guidé? Suivez toujours les indications de la nature. Tout ce qui caracterize le sexe doit être respecté come établi par elle”.

²² “Honorez vôtre état de femme et dans quelque rang que le Ciel vous place vous serez toujours une femme de bien. L’essenciel est d’être ce que nous fit la nature; on n’est toujours que trop ce que les hommes veulent que l’on soit”.

²³ “First, what is natural is what is find in the original state of nature, as described in the *Second Discourse*. In a second sense, what is 'natural' is what is compatible with the body, one's biological attributes. Third, what is 'natural' is what is the result of adapbility to one's environment - it is what one can expect to happen given certain condition. And fourth, what is 'natural' is simply what is good.”

mesmo. “Bom para” corresponde de maneira mais fiel ao argumento rousseauiano à medida que ele vem acompanhado de uma lógica utilitária que visa delimitar o que seria “conveniente” à educação e formação social da mulher. No caso o “natural” (e a suposta educação e ele correspondente) é engendrado como um meio para a satisfação dos anseios da sociedade patriarcal. Geralmente, Rousseau usa termos como “útil”, “necessário” e “adequado” para se referir à instrução feminina: “De início, é necessário exercitá-las na obrigação a fim de que não lhes custem nada domar todas as suas fantasias para lhes submeter às vontades de outrem”²⁴ (ROUSSEAU, 1969c, p.709). Ao que se pode acrescentar: “O que Sofia sabe de melhor, e que fizeram-na aprender com mais cuidado, são os trabalhos de seu sexo...”²⁵ (ROUSSEAU, 1969c, p.747). Essas observações de Rousseau relativamente à natureza do sexo feminino servem de base para legitimar a tese de que cada um deve receber uma educação concernente com o seu caráter. Daí emerge a questão de que o natural não é concebido nos termos de um inevitável, caso contrário não seria necessário remeter a uma educação. Torna-se mais claro, portanto, o caráter utilitário das funções de gênero.

Rousseau naturaliza características supostamente femininas instrumentalizando-as dentro de um profundo esquema de opressão de gênero. A divisão das atividades de gênero parece ter como fim último resguardar a mulher no interior do lar e no cuidado da família, retirando-a da vida pública. Na definição de Rousseau “a família é (...) o primeiro modelo das sociedades políticas; o chefe é a imagem do pai, o povo é a imagem das crianças, e todos nascem iguais e livres, alienando sua liberdade apenas para a sua utilidade”²⁶(ROUSSEAU, 1969b, p.352). O autor parte do princípio de que os laços de sangue são, em si mesmos, frágeis, carecendo de certa logística de cuidado e afeto intrafamiliar que, desde a infância, fomente a unidade da família. Isso é necessário (e tomando em relevância que a família se constitui simultaneamente, num modelo diminuto da sociedade) em vista de evitar que os membros se envolvam pensando apenas em si mesmos e nos seus interesses. No *Emilio*, Rousseau continuamente reitera a importância do cuidado das crianças não serem delegados a terceiros sob pena dos pais perderem a estima e o respeito dos filhos.

²⁴ “Il faut d’exercer d’abord à la contrainte, a fin qu’elle ne leur coûte jamais rien, à dompter toutes leurs fantaisies pour les soumettre”aux volontés d’autrui”.

²⁵ “Ce qui Sophie sait mieux et qu’on lui a fait apprendre avec le plus de soin, ce son les travaux de son sexe...”

²⁶ “La famille est donc si l’on veut le premier modèle des sociétés politiques; le chef est le image du père, les peuple est le image des enfans, et tous étant nés égaux et libres n’aliéent leur liberté que pour leur utilité.”

Rousseau sempre lembra que a finalidade da tarefa é comum, mas o trabalho atinente a cada sexo é diferente bem como nos gostos que os dirigem. Há, portanto, em sua abordagem uma forte ênfase nos papéis forjados a partir do gênero. Susan Okin observa, nesse sentido, que

Ele não tem interesse em descobrir o que o potencial inato de uma mulher pode permitir que ela alcance como uma pessoa independente, mas apenas se preocupa em adequar o seu papel como complemento subordinado do homem na família patriarcal²⁷ (OKIN, 1979, p. 406).

Em síntese, o discurso de Rousseau envereda para a direção não do ser da mulher e seus potenciais reais, mas qual função a mulher deve desempenhar. Ele afirma, por exemplo, que “a arte de pensar não é alheia às mulheres, mas elas devem tocar apenas levemente nas ciências de raciocínio”²⁸(ROUSSEAU, 1969c, p.791). Como comparsa dessa idéia pode-se apresentar a seguinte passagem:

Oh amável ignorante! Feliz daquele que se destina a lhe instruir. Ela não será a professora de seu marido, mas seu discípulo. Antes de desejar sujeitar-lhe a seus próprios gostos, ela toma os dele. Ela será melhor para ele do que se fosse culta: ele terá o prazer de lhe ensinar tudo²⁹ (ROUSSEAU, 1969c, pp.769-770).

Isso é especialmente intrigante (salvo a possibilidade da ironia!) num contexto no qual o protótipo da mulher se chama Sofia, sabedoria. Sofia, a mulher, não foi, contudo, destinada à sabedoria nos mesmos termos que os homens. À Sofia não cabe a sabedoria, mas sabiamente viver dentro dos “desígnios” da natureza feminina. Ela falhou na observação desses desígnios. Na sua falta vem embricada a tendência de toda mulher ao fracasso. Segundo Okin, “o que aprendemos com os desfechos das histórias das mulheres ideais de Rousseau é que a sua prescrição para as mulheres foi impossível inclusive dentro dos limites de seu próprio pensamento e escritos”³⁰ (OKIN, 1979, pp.415). É curioso que dentro da própria ficção (em si mesma livre), Rousseau tenha destinado tamanho infortúnio às mulheres. Mesmo Sofia, seu protótipo de mulher, que nasceu e viveu no campo – portanto, longe das seduções de uma vida social agitada, acabou sucumbindo à dissimulação e ao adultério.

²⁷ “He has no interest at all in discovering what woman's innate potential might enable her to achieve as an independent person, but is concerned only with suiting her to her role as man's subordinate complement in the patriarchal family”.

²⁸ “L'art de penser n'est pas étranger aux femmes, mais elles ne doivent faire qu'effleurer les sciences de raisonnement”.

²⁹ “Ô l'aimable ignorante! Heureux celui que'on destine à l'instruire. Elle ne sera point le professeur de son mari mais son disciple; loin de vouloir l'assujeter à ses goûts ele prendra les siens. Elle vaudra miex pour lui qu'e si ele étoit savante: il aura le plaisir de lui tout enseigner. Il est tems, enfin, qu'ils se voyent; travaillons à les rapprocher”.

³⁰ “What we learn from the denouements of the stories of Rousseau's ideal women is that his prescription for women was na impossible one, even within the confines of his own thought and writings”.

A construção da mulher em Rousseau resulta frágil, sobretudo, em vista que ele não procura delimitar o que é a mulher na sua essência e destino como ser humano, mas o que ela deve ser em vista do seu gênero dentro de uma sociedade patriarcal. Conforme observa Else Wiestad “Rousseau descreve com precisão e em detalhe uma nova, invasiva e não violenta técnica de controle que visa internalizar a restrição colocada sobre as mulheres através de um programa de educação”³¹(WIESTAD, 2002, p.171). A educação feminina não é fonte de liberdade, mas ardidamente engendrada para promover sujeição. Toda a estrutura da educação está ancorada em certa teleologia natural que é forjada no sentido de manter a ordem social androcentricamente fundada.

A crítica feminista ao contratualismo, em geral, e a Rousseau, em particular, apresenta duas questões entre si complementares: por um lado, o da legitimidade de uma crítica aos clássicos e, por outro, o da viabilidade de repensar as estruturas sociais contemporâneas sob o aporte de uma releitura das teses que moveram a sociedade até o presente. A crítica se sustenta, basicamente, na justificativa de que as limitações históricas da produção das obras não elimina a possibilidade de sua leitura fora de uma perspectiva essencialista da cultura. A par disso, se busca apontar que, tendo em vista o caráter androcêntrico do projeto moderno, a estrutura social da vida presente vem contaminada desde a sua raiz, de maneira que se impõe a necessidade de uma reconfiguração das práticas sociais tomando gênero enquanto categoria de análise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVEL, Terrel, *Théories politiques féministes et théories postmodernes du genre*. In: MOTTIER, Véronique; SGIER, Lea. *Genre et politique*. Paris: Gallimard, 2000, pp.455-506.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. *Feminismo e política: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 2014.

FRIEDAN, Betty. *Mística Feminina*. Tradução de Áurea B. Weissenberg. Petrópolis: Vozes, 1971.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, forma e poder de m estado eclesiástico e civil*. Trad. de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. In: Hobbes\Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural,1983.

³¹ “Rousseau describes precisely and in detail a new, invasive, and nonviolent technique of control that aims at interbalizing the constraint laid on women through a program of education”.

LOCKE, John. *Carta acerca da tolerância*. Trad. de Anoar Aiex. In: *Locke/ Coleção Os Pensadores*, 1983a, pp.1-30.

_____. *Segundo tratado sobre o governo*. Trad. de E. Jacy Monteiro. In: *Locke/ Coleção Os Pensadores*, 1983b, pp.31-132.

MARKUS, Ingrid. Feminine Concealment and masculine openness. In: LANGE, Linda (ed). *Feminist interpretations of Jean Jacques Rousseau*. Pennsylvania: Pennsylvania state University Press, 2002, pp.187-212.

MORGENSTERN, Mira. Rousseau and Modern Feminism. In: *Pensée Libre. Rousseau and Criticism/ Rousseau et la critique*. Edited by sous la direction de Lorraine Clark and Guy Lafrance. Ottawa: 1995, pp. 155-167.

OKIN, Susan Moller. Rousseau's Natural Woman. In: *The Journal of Politics*, Vol. 41, No. 2 (May, 1979), pp. 393-416.

_____. Gênero, o público e o privado. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(2): 440, maio-agosto/2008, pp. 305-332.

PATEMAN, Carole. *The disorder of womem. Democracy, Feminism and political theory*. Stanford: Stanford University Press, 1989.

_____. *O contrato sexual*. Trad de Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1993.

ROUSSEAU. Jean Jacques. *La nouvelle Héloïse*. Oeuvres completes. II. Édition publiéé sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond. Paris: Gallimard, 1969 a.

_____. *Du contrat social*. Oeuvres completes. III. Édition publiéé sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond. Paris: Gallimard, 1969 b.

_____. *Emile*. Oeuvres completes. IV. Édition publiéé sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond. Paris: Gallimard, 1969 c.

WEISS, Penny A.. Rousseau, Antifeminism, and Woman's Nature. In: *Political Theory*, Vol. 15, pp. 81-98, 1987.

WIESTAD, Else. Empowerment Inside Patriarchy: Rousseau and the masculine construction of femininity. In: LANGE, Linda (ed). *Feminist interpretations of Jean Jacques Rousseau*. Pennsylvania: Pennsylvania state University Press, 2002, pp.169-186.

Recebido em: 20 de jul. 2016.

Aceito em: 19 de nov. 2016.



SOBRE O POLÍTICO

Sidnei Ferreira de VARES¹

Resenha do livro: MOUFFE, Chantal. *Sobre o Político*. 1. ed. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015. 135 p.

Chantal Mouffe, nascida em 1947, em Charleroi, é uma cientista política belga quase desconhecida do público brasileiro. Pesquisadora experiente, tendo atuado em diversas universidades da na Europa, América do Norte e América Latina, desenvolvendo pesquisas na área da teoria política e dedicando-se, especialmente, ao tema democracia. Atualmente é professora de Teoria Política na Universidade de Westminster, em Londres. Seu mais novo trabalho, “Sobre o Político”, recentemente publicado no Brasil – aliás, o primeiro trabalho da autora traduzido para o português – apresenta uma importante reflexão sobre o campo político, que, além de desconstruir muitas das posições consagradas sobre o tema, ajuda-nos a pensar sobre a essência do universo político.

O livro em questão está estruturado da seguinte forma: um competente prefácio escrito por Katya Kozicki, professora da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Católica do Paraná – que tem o mérito de apresentar panoramicamente ao leitor brasileiro a visão de Chantal Mouffe –, uma breve introdução, seguida de quatro capítulos e da conclusão.

O “Prefácio à Edição Brasileira” situa, de maneira clara e organizada, os argumentos centrais apresentados por Mouffe ao longo do livro. A partir de alguns conceitos-chave, como os conceitos de político, hegemonia, democracia etc., Kozicki perfaz os movimentos da autora belga, explorando não só as características gerais de seu pensamento, mas, sobretudo, as críticas por ela endereçadas ao pensamento pós-político, em especial a Urick Beck e Anthony Giddens, para os quais as rivalidades inerentes ao campo político podem e devem ser superadas.

¹ Doutor e mestre em Educação pela FEUSP. É professor dos Cursos de História, Pedagogia e Filosofia do UniFAI.
V.5, n. 3. p. 214-118, Agos./Dez. 2016.

O primeiro capítulo, “A política e o político”, apresenta inicialmente uma importante distinção de ambas as noções, procurando delimitar o que é da ordem da ciência política (que tem como escopo a política enquanto prática) e da teoria política (que se dedica a refletir a respeito da essência do político), ou, na esteira de Heidegger, uma distinção entre o nível “ôntico” e o “ontológico”. Tal distinção tem um motivo: embora as pesquisas de Mouffe se enquadrem no nível das práticas políticas, portanto no nível ôntico, a autora sustenta que grande parte da incapacidade de se pensar de forma política deve-se à ausência de uma reflexão no nível ontológico, que leve em conta os aspectos passionais – e não apenas os aspectos racionais – que definem o universo político. Ancorada na obra “O Conceito de Político” de Carl Schmitt, sobretudo em sua crítica à abordagem liberal e racionalista do político, Mouffe define o político em termos de antagonismo, isto é, em termos de amigo/inimigo, salientando, pois, a inafastabilidade do conflito nesta esfera. Isso, porém, não torna a autora um mero decalque de Schmitt, muito pelo contrário. A intenção da autora é demarcar sua oposição à perspectiva liberal e, concomitantemente, criar canais democráticos que suponham o respeito às diferenças. Em todo resto, porém, sua postura difere radicalmente da postura de Schmitt, que, como se sabe, definia a democracia como um *demos* homogêneo. Nesse sentido, a preocupação de Mouffe diz respeito ao modo como a distinção amigo/inimigo pode ser compatível com o pluralismo democrático. Destarte, a noção de antagonismo reclamada por Mouffe expressa um conjunto de relações de poder, ou seja, um campo clivado, passional e conflitivo – o que ela chama de “modelo adversarial” –, que é a própria da política democrática.

O segundo capítulo, “Para além do modelo adversarial?”, Mouffe analisa a ideia, inicialmente defendida na década de 1960, sobre a chegada de uma sociedade pós-industrial, que resultaria, mais tarde, no fim das ideologias. Para tanto, a autora se detém no pensamento de dois autores: Ulrich Beck e Anthony Giddens. O primeiro deles ficou conhecido em virtude de seu conceito de “sociedade de risco”, a partir do qual defende que a política não pode ser mais pensada dentro dos espaços tradicionais, sendo atravessada pela dúvida constante. Desta feita, os grupos sociais mais diversos poderiam moldar a política, num exercício de baixo para cima. Já o segundo ficou conhecido pelo conceito de “modernização reflexiva”. Entre suas ideias destaca-se o esvaziamento da dicotomia direita/esquerda, que teria marcado o experimento moderno, em favor de uma “terceira via”, isto é, de uma noção de política não conflituosa. Na visão de Mouffe, os autores acima mencionados estariam em consonância com o pensamento neoliberal, pois ao negarem a forma agonística inerente ao político, estes parecem não perceber que concorrem para

validação de um pensamento antagonista, que, ao fim e ao cabo, culmina em um pensamento unitário já que, nesse modelo, uma das partes tende a eliminar a outra. No final do capítulo, a autora ainda analisa o fenômeno do “Novo Trabalhismo”, característico da renovação da social-democracia, procurando demonstrar a relação deste com o ideário neoliberal.

No terceiro capítulo, “Atuais desafios da visão pós-política”, Mouffe dedica-se a explorar o deslocamento da distinção nós/eles da esfera política para a esfera moral, bem como suas conseqüências no plano político interno e externo, focando, em especial, o populismo de direita e o terrorismo. Os exemplos selecionados pela autora são variados, indo desde Partido da Liberdade Austríaca (Áustria) até Vlaams Belang (Bélgica) e o Front Nacional (França). Sua intenção é justamente demonstrar os riscos que uma perspectiva consensual pode oferecer ao campo da democracia política. Isto porque, argumenta a autora, o êxito desse tipo de populismo de direita repousa na supressão das fronteiras entre direita e esquerda, sacrificando assim o debate agonístico, pondo em risco a própria democracia. A reação ao crescimento desses partidos e organizações políticas populistas de direita, quase sempre restrita à condenação moral, mostra-se incapaz de superar os antagonismos e gerar uma forma agonística de expressão política. O resultado disso: o oponente já não é pensado como adversário, mas como inimigo. No que se refere ao terrorismo, Mouffe chama atenção para os acontecimentos de 11 de setembro de 2001 à luz da teoria de Carl Schmitt, e crava que o terrorismo é resultado de uma reconfiguração do político no plano internacional, que, a partir dos anos de 1990, engendrou uma nova ordem mundial calcada em uma única superpotência, a saber, os Estados Unidos. Coincidentemente, a proliferação dos grupos terroristas só cresceu depois disso. Na leitura de Mouffe, isso se deve ao fato de que a ausência de pluralidade no campo político – que impede que os conflitos assumam um caráter agonístico – facilita o surgimento de uma disputa entre inimigos – no sentido schmittiano –, onde se admite, inclusive, a eliminação física do oponente.

O título do quarto e último capítulo, “Qual ordem mundial: cosmopolita ou multipolar?”, reflete a abordagem pretendida por Mouffe. Trata-se, pois, de indagar que tipo de perspectiva o mundo contemporâneo deve assumir. Há, aqui, uma distinção fundamental para a compreensão do que está em jogo. Isto porque, na ótica da autora, os defensores de um mundo cosmopolita esbarram na ideia de uma ordem social mundial integrada, negando, assim, o pluralismo necessário e inerente ao exercício democrático. Não por acaso, Mouffe inicia este capítulo analisando o chamado transnacionalismo democrático. A ideia, tão difusa entre pensadores de diferentes matrizes teóricas tais como Daniele Archibugi, David Held, Michael

Hardt e Antonio Negri, de que a democracia pode ser cosmopolita, isto é, estendida a todos os países, nações e culturas, é, para a autora belga, equivocada, pois, em última instância, a ideia de uma sociedade global, baseada em um modelo único de governança e sem antagonismos, nega o agonismo necessário à verdadeira democracia. Por isso, a autora advoga a necessidade de uma ordem mundial multipolar, pois, em sua leitura, só uma sociedade plural, que garanta o debate sadio entre pólos e visões distintas pode, de fato, ser chamada de democrática.

Por isso, em sua “Conclusão”, Mouffe destaca o fato de que o debate agonístico não pode se dar em torno de demandas que invalidem a própria democracia, ou seja, de demandas que questionem suas instituições básicas, já que a planificação das posições políticas tende a negar a própria noção de política. Nesse sentido, reconhecer as relações entre entes políticos específicos, tanto em termos nacionais quanto em termos partidários, constitui uma saída necessária à democracia.

Aqueles que, após a derrocada do socialismo no Leste Europeu nos anos de 1990, acompanharam as discussões na área da teoria política, viram emergir uma série de teorias, que, por diferentes caminhos, apontavam para a superação dos antagonismos no campo político, sobretudo a velha dicotomia entre direita e esquerda, seja por meio de uma “terceira via” – tal como Anthony Giddens – ou de uma ética racional, calcada em valores universais, constituída no exercício da dialogicidade – conforme Jürgen Habermas. Ambas as perspectivas, no entanto, têm em comum o fato de sacrificarem os antagonismos típicos do campo político em favor de uma sociedade sem conflitos. Segundo Mouffe, em ambos os casos, a grande dificuldade é justamente essa: tentar superar aquilo que, em essência, define a política. O mérito de Mouffe reside em sua capacidade de definir a essência do político, a saber, a pluralidade de pensamento. Qualquer posição que sacrifique isto, em nome, por exemplo, de uma conjuntura unitária, estará concorrendo para a destruição da própria democracia. Porém, dizer que a democracia deve ser plural não significa que os diferentes devem se considerar inimigos, mas apenas adversários. Particularmente, penso que este trabalho ajuda-nos a pensar sobre os limites da esquerda e da direita radicais, que, quase sempre, ignoram a noção de pluralidade. Por outro lado, é difícil pensar que o modelo adversarial possa tornar-se hegemônico sem desvirtuar-se em um modelo antagonístico, pois a radicalidade da luta entre os que mantêm o poder – seja em termos locais ou

em termos nacionais – parece sempre voltar-se para a eliminação do rival. Com efeito, as fronteiras entre antagonismo e agonismo, conceitos caros à autora, não são fáceis de ser estabelecidas no plano da realidade política e social, visto que os fatores que deterioram a relação adversarial, convertendo-os em uma relação amigo/inimigo – por exemplo, os fatores econômicos – são poderosos e, por vezes, incontroláveis.

Recebido em: 07 de set. 2016.

Aceito em: 15 de out. 2016.



IMAGENS DO AMOR ROMÂNTICO NO CINEMA HOLLYWOODIANO

Jainara Gomes de OLIVEIRA¹
Tarsila Chiara SANTANA²

Resenha do livro: ROSSI, Túlio Cunha. *Uma sociologia do amor romântico no cinema: Hollywood, anos 1990 e 2000*. São Paulo: Alameda, 2014. 374 p.

Escrito originalmente como uma tese de doutorado em Sociologia, defendida em março de 2013, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH/USP, Brasil, este livro do sociólogo Túlio Cunha Rossi, professor do Departamento de Sociologia e Antropologia do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão – DESOC/CCH/UFMA, analisa a produção dos discursos e das imagens do amor romântico construídos em filmes do cinema hollywoodiano, anos 1990 e 2000. Foi publicado em São Paulo, na primavera de 2014, pela editora Alameda, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, e se caracteriza como um relevante marco teórico e metodológico para a sociologia das emoções e do cinema.

O livro está dividido em seis capítulos, além de uma introdução, uma conclusão e de um prefácio, este último, por sua vez, escrito por seu orientador de doutorado, o sociólogo Paulo Menezes, professor do Departamento de Sociologia da FFLCH/USP. No prefácio que abre este livro, já de entrada, com uma escrita precisa e clara e, ao mesmo tempo, com sólida fundamentação teórica, Menezes sublinha a particularidade deste livro, qual seja: o livro de Rossi apresenta uma análise oportuna, na área da sociologia brasileira, por investigar o sentimento amoroso através do cinema e, mais precisamente, a partir dos filmes classificados como “comédias românticas”. Esta relação entre amor e cinema, na análise de Menezes, continua sendo um tema

¹ Doutoranda em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina [PPGAS/UFSC] e bolsista do CNPq. E-mail: gomes.jainara@gmail.com

² Mestranda em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte [PPGAS/UFRN] e bolsista do CAPES. E-mail: tarsila.chiara@gmail.com

pouco explorado pela sociologia e, em particular, pela sociologia brasileira, o que, por conseguinte, também confere singularidade à análise sociológica desenvolvida por Rossi.

No primeiro capítulo, “Construindo o amor romântico enquanto discurso”, o autor aborda os significados sociológicos do amor, para, assim, situar esse sentimento enquanto ideal que orienta condutas morais em relação à performatização da vida íntima. No segundo capítulo, “O amor como conto de fadas hollywoodiano”, o autor analisa a experiência da individualidade e das condutas morais que caracterizam a conquista amorosa protagonizada pelas personagens do filme “Uma linda mulher”. No terceiro capítulo, “O cinema como referência em questões do amor”, o autor analisa as incertezas e as contingências que marcam a experiência do amor entre as personagens do filme “Sintonia de Amor”. No quarto capítulo, “Amor contingente no espetáculo visual da tragédia”, o autor discute a junção entre tragédia e história de amor, de maneira a destacar a imprevisibilidade que perpassa a projeção da vida afetiva na experiência amorosa dos personagens do filme “Titanic”. No quinto capítulo, “Olhando o amor mais perto”, o autor aborda os ideais de amor vivenciado no filme “Closer: perto demais”, enquanto formas de olhar o mundo, os quais ajudam a problematizar o relacionamento amoroso, sem, contudo, restringi-lo ao plano do subjetivo e do imaginário. Por fim, no sexto capítulo, “A descoberta de si como protagonista”, o autor discute como a linguagem cinematográfica é marcada pelo “sonho hollywoodiano” apresentado no filme “O Amor Não Tira Férias”, nesse sentido há uma forte valorização entre as personagens da individualidade enquanto elemento fundamental e legitimador da vida íntima. Como se vê, nos seis capítulos que estruturam este livro, as imagens do amor romântico atravessam todos os filmes analisados pelo autor.

Na análise destes filmes, nesse sentido, a partir de uma perspectiva sociológica de orientação weberiana, particularmente sob a ótica da sociologia das emoções e da sociologia do cinema, Rossi (p. 15) organiza seu esquema metodológico da seguinte forma:

Primeiramente, foi realizada uma extensa pesquisa bibliográfica a respeito da constituição de concepções de amor na modernidade, no que se percebeu uma particular relevância do amor romântico com modelo de referência ideal para a vida afetiva. A partir disso, estabeleceu-se como objeto de análise e discussão o conjunto de prescrições, modelos e ideais de amor difundidos e reproduzidos na contemporaneidade, enquanto construção social e histórica em constante transformação, conforme os contextos de sua manifestação. Uma vez desenvolvido esse objeto e situando-o num contexto recente marcado pela ampla presença de mídias de comunicação de massa, elegeu-se o cinema como mídia a partir da qual os discursos e modelos de amor contemporâneos são analisados e discutidos.

A partir do esquema metodológico descrito acima, portanto, Rossi procura esmiuçar as construções do amor romântico nas produções cinematográficas, particularmente as de origem estadunidenses. O autor discute e problematiza, em profundidade, o caráter de universidade que estas produções possuem, enquanto edificações culturais e históricas de imagens amorosas, uma vez que alcançaram um público significativo, seja se referindo a outras obras, seja constituindo novas referências.

Em sua análise sobre os modos de produção e construção nas narrativas do cinema hollywoodiano, dos modelos ideias que conformam a experiência do amor romântico, Rossi procura desnaturalizar a experiência amorosa. Com isto, o autor procura, ao mesmo tempo, decompor a vivência do amor nos filmes do cinema hollywoodiano. Os filmes selecionados, nesse sentido, têm em comum o fato de apresentarem a constituição de relações amorosas como narrativa central. Isto posto, Rossi também atenta para os gêneros cinematográficos que caracterizam os filmes selecionados, os quais eram considerados, pelo senso comum, pela crítica e por sites especializados como “comédias românticas”.

No entanto, como ressalta Rossi, o fato de reconhecer estas classificações de gênero, que constituem os parâmetros para a indústria cinematográfica, não significa corroborar a categorização acionada por críticos e produtores, mas, sim, perceber sua relevância sociológica para a distribuição e direcionamento de produtos para seduzir espectadores específicos, assim como para servir de orientação à imprensa especializada em cinema. O autor sublinha, nesse sentido, que não se trata de uma classificação rígida, sendo assim as classificações em gêneros são construções estratégicas e só possuem relevância se forem validadas, em suas diversas modalidades, tanto pela crítica quanto pelo público espectador. Assim sendo, ao discutir a produção do cinema industrial, Rossi (p. 16) coloca que:

Além de reforçar o caráter industrial das produções hollywoodianas, determinando diretrizes gerais para cada produto, a existência e o reconhecimento de gêneros contribuem fortemente para o estabelecimento de expectativas mais ou menos específicas por parte do público, sendo mais um elemento que orienta o olhar espectador ao ver o filme.

Nesse sentido, quando Rossi se refere aos filmes selecionados, desta amostra em particular, como “comédias românticas”, o mesmo tem por finalidade entender como tais filmes, uma vez lançados para atrair espectadores específicos, são recebidos no mercado cinematográfico. Ao mesmo tempo, o autor também procura perceber as especificidades que caracterizam essa

classificação em gênero tanto entre o público quanto entre os distribuidores e os críticos. Tendo isso em vista, Rossi (p. 17) ressalta que:

[...] entende-se nesta pesquisa que a comédia romântica se caracteriza pela presença de dois protagonistas – na maioria dos casos um homem e uma mulher – que se encontram por alguma obra do acaso e, de início, consideram-se muito diferentes e às vezes até se repelem. Ao longo da narrativa, porém, entre várias situações mais ou menos cômicas, descobrem um no outro uma crescente e inesperada admiração que se revela em óbvia e irresistível atração, às vezes rechaçada, às vezes assumida. As situações ao longo desses filmes tendem a conduzir à consciência de que, a despeito das diferenças – sejam elas sociais, morais, ou de personalidade -, os dois personagens foram feitos um para o outro e, ao final, devem superar ou enfrentar algum último empecilho contra sua união para enfim serem recompensados pelo *happy end*. (grifos do autor).

Sob a ótica da sociologia do cinema de Pierre Sorlin, o autor não buscou apenas selecionar os filmes classificados como “comédia romântica”, mas também procurou organizar, em um período específico, filmes que tenham alcançado uma grande audiência ou que tenham estimulado discussões importantes. Com base nesses critérios, para compor a amostra, foram selecionadas cinco produções, anteriormente referidas, do período entre 1990 e 2000. O autor constata, nesse sentido, que os filmes classificados como “comédias românticas”, no cinema hollywoodiano, são produções de menor custo financeiro e de fácil retorno, como demonstram as cifras de bilheteria. Além disso, o fato de serem filmes conhecidos pelo grande público, como ressalta o autor, é importante para contextualizar o filme enquanto memória e valor simbólico.

O filme, deste ponto de vista, constitui uma realidade sempre em construção. De modo que, enquanto construção social, moral e estética, este apresenta uma multiplicidade de olhares e revela as diversas experiências que organizam esses olhares singulares. Nessa direção, o mesmo possui o papel de qualificar o entendimento cultural do sentimento amoroso, e, neste livro em particular, as imagens do amor romântico no cinema hollywoodiano.

Nesse sentido, sob a ótica da sociologia das emoções, Rossi problematiza a construção social do amor romântico enquanto discurso. Constata, deste modo, que os sentidos culturais atribuídos ao amor, no Ocidente, esbarram em uma variedade de definições conceituais, as quais apontam para os limites que delineiam a universalidade do amor. O autor, ao contrário das perspectivas universalistas, procura mostrar as formas específicas que o amor assume, em um contexto cultural particular. Nessa direção, Rossi realizou sólidos diálogos teóricos com os sistemas de pensamento de Norbert Elias, Francesco Alberoni, Stendhal, Georg Simmel, entre

outros, para, assim, abordar sociologicamente o amor como um elemento fundamental de constituição do simbólico das sociedades. E assim chega à seguinte conclusão:

Não é o amor, [...], uma entidade enigmática que orienta a vida afetiva, mas o próprio ato consciente de orientar a vida afetiva e sexual de uma maneira específica, culturalmente ancorada na imaginação. O amor não está nem nos gestos, nem nas imagens, palavras ou sensações, mas no ato de significá-lo de forma diferenciada, ao mesmo tempo individualizada, a partir de códigos, símbolos e prescrições que são culturalmente reproduzidos, reconhecidos e valorizados (p. 358).

Nesta obra resenhada, portanto, o autor coloca a construção discursiva do amor romântico como um lugar central no quadro teórico e metodológico por ele edificado. Nesta obra pioneira e atual, o autor elabora uma análise extensa e profunda sobre a linguagem cinematográfica do cinema hollywoodiano. O que faz da referida obra uma leitura oportuna para todos os pesquisadores que se interessam pela problemática teórica e metodológica do entendimento da relação entre “amor romântico” e cinema.

Recebido em: 30 de set. 2016.

Aceito em: 02 de dez. 2016.



INTERFACES ENTRE SEGREDOS, MISTÉRIOS E DEMOCRACIA: notas de Norberto Bobbio

Cristiano das Neves BODART¹

Resenha do livro: BOBBIO, Norberto. *Democracia e Segredo*. Organização Marco Ravelli; tradução Marco Aurélio Nogueira. 1º ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

A organização nominada “Democracia e Segredo”, publicada em 2011 na Itália e, em 2015, no Brasil, reúne quatro textos curtos, originalmente publicados em 1980, 1981, 1988 e 1990 pelo pensador e jurista Norberto Bobbio.

Bobbio nasceu em 18 de outubro de 1909 em Turim, Itália, e faleceu nessa mesma cidade, em 09 de janeiro de 2004, com 94 anos. Foi um renomado intelectual nos campos do Direito, da Filosofia e da Ciência Política, tendo sido professor de Filosofia do Direito e Filosofia Política. Maior parte de sua atuação docente se deu na Universidade de Turim (1948-1979), tendo abandonado definitivamente a vida universitária em 1984. A bibliografia dos escritos de Bobbio computa cerca de 2025 títulos, entre obras de ensaios, direito, ética, comentários políticos e textos filosóficos. Dentre as suas obras mais conhecidas estão “Dicionário de Política” (coautor), “O Futuro da Democracia”, “Qual Socialismo?”, “Teoria das Formas de Governo”, “Estado, Governo e Sociedade”, “Teoria Geral da Política”, “Liberalismo e Democracia”, “Teoria Geral do Direito”, “Conceito de Sociedade Civil”, “Qual Democracia?” e “Direita e Esquerda”.

A organização realizada pelo sociólogo, Marco Ravelli, dos quatro textos de Bobbio sobre as interfaces entre segredos, mistérios e regimes políticos, com atenção especial à democracia, não poderia chegar ao Brasil em melhor hora; não que os “jogos” políticos desvelados por Bobbio no

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo/USP. Professor adjunto da Universidade Federal de Alagoas/Ufal.

interior do regime democrático italiano não estivessem presentes antes no Brasil, mas recentemente tornaram-se mais evidentes devido as recentes operações da Polícia Federal, tais como as operações “Mãos Limpas”, “Zelotes” e “Lava Jato”. Bobbio nos oferece elementos para entendermos, em grande medida, a realidade brasileira, ainda que sua empiria fosse a experiência italiana.

Democracia e Segredo (2015) foi traduzido para o português pelo professor de Teoria Política da Universidade Estadual Paulista e doutor em Ciência Política (USP), Marco Aurélio Nogueira.

A obra traz um prefácio do organizador da obra, seguido dos quatro textos de Bobbio. O primeiro intitulado “O poder invisível”; o segundo, “O poder invisível dentro do Estado e contra o Estado”; o terceiro “Democracia e segredo” e; o último, “Segredo e mistérios: os poderes invisíveis”.

No prefácio, Marco Ravelli destaca a preocupação de Bobbio, relativamente cedo, em janeiro de 1970, com o “poder invisível” no interior e ao redor do Estado. Esse tema será retomado pelo jurista ao longo das décadas seguintes em textos curtos, alguns deles reunidos na obra aqui resenhada. O prefaciador destaca as origens do uso, por parte de Bobbio, do termo “poder invisível”, e seus correlatos. Apresenta, ainda, os contextos históricos italianos que levaram o jurista a escrever cada um dos textos dessa coletânea. É importante não olvidarmos que Bobbio foi um intelectual que esteve próximo da vida pública, sendo alguns de seus textos originalmente publicados em revistas e jornais e, quase sempre, em diálogo com os acontecimentos de sua época.

Os quatro textos foram escritos em momentos distintos. Os dois últimos apresentam-se como reforços argumentativos, com alguns aprofundamentos inexistentes nos dois primeiros textos. Acreditamos que tenha sido isso que levou o organizador a manter uma sequência cronológica das publicações.

Bobbio (2015) tem, nos quatro textos, o objetivo de esclarecer a composição dos jogos que envolvem o Estado, seja este autoritário ou democrático. Para o autor há em todos os regimes um “poder visível”, oficial e, um “poder invisível”, não oficial; embora, nos regimes democráticos, o poder não oficial tende a ser ainda mais invisível. Ainda que a regra no sistema democrático seja a publicidade, algum tipo de exceção existe em qualquer democracia (p.21). Algumas dessas exceções, destaca o autor, são legítimas e/ou saudáveis à manutenção da democracia, outras perniciosas. É importante considerar que Bobbio está se referindo a democracia real italiana,

distanciando-se de uma descrição do tipo ideal, nos moldes weberiano. Essa diferenciação, como destacou Dahl (2001) e o próprio Bobbio (2010), é fundamental para evitar desentendimentos comuns quando se discute a temática democracia. O autor está, a partir da empiria, preocupado em descrever como é o regime político e não como deveria ser, ainda que esta pretensão acaba aparecendo por vezes nos textos.

No primeiro texto, Bobbio inicia reafirmando a publicidade dos atos do governo como regra na democracia, destacando que só assim há um desejável controle e crítica da sociedade civil desses atos. Retoma um princípio apresentado por Kant para desenvolver seus argumentos: “Todas as ações relativas ao direito de outros homens cuja máxima são susceptível de publicidade são injustas” (p. 31). Será justamente da publicização de atos que haviam sido mantidos em segredo, justamente por não serem susceptíveis de publicidade por serem injustos ou ilegais, que consiste o escândalo. Nesse sentido o Estado é marcado por segredos e publicidades. Mas, a ideia que Bobbio desenvolve vai além disso. Sua proposta é desvelar que em qualquer forma de governo há poderes invisíveis, inclusive na democracia. Por isso destacou que

[...] a democracia costuma ser acusada de não cumprir a promessa de eliminar as elites do poder. Não cumpriu a promessa do autogoverno. Não cumpriu a promessa de integrar a igualdade formal com a igualdade substantiva (BOBBIO, 2015, p. 32).

Bobbio afirma que o poder invisível continua a existir. Segundo ele, debaixo de um governo há um governo que age na penumbra, o “subgoverno”; mais embaixo um governo ainda mais obscuro, o “criptogoverno”. Segundo o autor, o poder invisível pode assumir várias formas, destacando aquela que se volta contra o Estado, aquela que busca extrair vantagens do governo e; aquela instituída oficialmente pelo próprio governo, tais como o serviço de segurança. O certo é que “o poder é opaco” e “a opacidade é a negação da democracia” (BOBBIO, 2015, p. 35).

No segundo texto, Bobbio buscou destacar de que forma o poder invisível estaria presente dentro do Estado e contra o Estado. Evidencia que a presença de um poder invisível que atue paralelamente e, ao mesmo tempo dentro e contra, o poder do Estado é inadmissível em regimes democráticos, ainda que esteja presente. Para defender esse posicionamento retoma a origem etimológica da palavra “República”. Argumenta ainda que “[...] não existe democracia sem opinião pública, sem a formação de um público que pretenda ter o direito de ser informado das decisões que são tomadas em nome do interesse coletivo e de exprimir sobre elas sua própria crítica livre” (BOBBIO, 2015, p. 41).

O “olhar Panóptico”, que tudo vê e não pode ser visto, característico dos estados despóticos, deve dar lugar, na democracia, às ações realizadas sob à luz do sol, sendo vista sem poder ver. Bobbio encerra o segundo texto externalizando seu otimismo, mas deixando evidente que é necessário “ter coragem e agir de modo consequente” para que haja um maior aperfeiçoamento da democracia.

O terceiro texto, “Democracia e segredo”, escrito em março de 1988, é o mais extenso da coletânea, com 33 páginas. Neste o autor parte do princípio de que por muito tempo o segredo teria sido a essência do poder. É feita uma apresentação de autores que ao longo da história relacionaram o poder ao segredo, sendo este, em muitas situações, uma arma do Estado. Para tanto, destaca algumas das maneiras do uso do segredo no processo de dominação. A legitimidade da existência dos segredos dos governantes e do Estado, argumenta Bobbio, esteve por séculos atrelada a ideia de que o poder do rei era derivado de Deus, sendo o suserano seu representante na terra. Na modernidade, em nome da burocracia, criou-se o “segredo oficial”, este sendo o domínio do conhecimento técnico [ou especializado] não dispostos à todos, sendo cada vez mais inacessível à massa. Destaca também a potência do segredo nas relações internacionais e o benefício do segredo em alguns casos permitidos pela Constituição e que não trazem prejuízos a terceiros.

Bobbio, embora diferencie a democracia da autocracia, utilizando-se do elemento “transparência”, afirma que esta, mesmo nos regimes democráticos implica um “duplo Estado”: um visível, dirigido pelas regras da democracia que prescrevem a transparência e; um invisível que existe paralelamente ao visível ou dentro dele. Mas o autor se mostra, em certa medida, otimista, ao afirmar que “a violação da publicidade é, num sistema democrático, condenada pela opinião pública e pode mesmo ser passível de sanções políticas, comprovando assim que o controle democrático pode ter certa eficácia” (p. 68). Ao afirmar isso, Bobbio ignora o fato de que há muitos políticos que, comprovadamente corruptos, não são punidos politicamente, se reelegendo e continuando na vida pública por anos, questão provocativa para pensarmos a atual realidade brasileira.

No último texto, “Segredo e mistérios: os poderes invisíveis”, Bobbio aprofunda uma questão também presente nos textos anteriores: a diferença entre segredos e mistérios. Destaca que o segredo é um ato de escolha, enquanto que o mistério não o é. O segredo dar-se, atesta o autor, por uma imposição, enquanto que o mistério por insuficiência de nossas capacidades cognitivas.

Ainda que distintos, ambos podem coexistir, afirma. O autor atesta, por vezes, que “o segredo encontra-se no mais recôndito cerne do poder” e que “o segredo favorece o desvio”, por isso em regimes democráticos os segredos seriam perigosos e, na maioria dos casos, prejudiciais. Para ele, “de segredo em segredo, de desvio em desvio, pode ocorrer que uma instituição criada para prevenir ou obstaculizar um improvável golpe de Estado comunista nos tenha feito de fato correr o risco de enfrentar um golpe de Estado de direita [...]”. Eis outra questão que nos leva a pensar o papel do parlamento brasileiro no recente impedimento da presidente eleita Dilma Rousseff.

Bobbio encerra seu texto com uma indagação que envolveu a realidade italiana de 1990, a qual nos leva a pensar o contexto atual brasileiro: “Seria exagerado dizer que chegamos a um ponto limite, a partir do qual somente se vislumbra a derrota da democracia?” (p. 83). O conhecimento público de poderes invisíveis, que atuam contra o Estado e dentro dele, seria um sinal de sua maximização ou a resposta do regime democrático rumo a seu aperfeiçoamento? Nesse sentido a obra resenhada é, associada a uma escrita fluida, bastante provocadora!

Ainda que Bobbio indique a existência de poderes invisíveis, seu conceito parece não abarcar uma análise mais aprofundada do poder, tais como àquelas apresentadas por Bourdieu, em “O Poder Simbólico”, e por Foucault, em “A microfísica do Poder”. Ainda que tivesse feito menção à ideia de “olhar Panóptico”, também utilizado por Foucault para discutir a importância do uso do segredo e da vigilância constante das massas na sociedade moderna, sua abordagem do poder nos pareceu superficial. Nesses textos que compõe a coletânea resenhada, Bobbio limita-se às relações de poder entre indivíduos, grupos e instituições, desconsiderando outras formas de manifestações do poder, inclusive as mais sutis e simbólicas. Todavia, Bobbio nos desvela faces das relações de poder que são reconhecidas pela sociedade apenas em momentos pontuais de publicização de escândalos, tais como aqueles que hoje vivenciamos no Brasil.

O autor, em outra obra (1986, p. 145) afirma que é necessário “considerar o Estado como fundado sobre um contrato social” para entendermos a democracia, partindo da ideia de que “o poder sobe de baixo para cima e não desce de cima para baixo”. Nesse ponto, Bobbio busca refutar a ideia marxiana (2005 [1843]; 2008[1857]) - ao mesmo tempo que defende o regime - de que a democracia seria um Estado mercantil burguês. Os quatro textos, aqui resenhados, frutos da empiria, acabam testemunhando contra Bobbio ao evidenciar as relações de poder no interior e ao redor do Estado, sem, contudo, a sociedade ser parte consciente dessa disputa, justamente por tratar-se de “segredos” presentes nos Estados autocráticos e democráticos. Para Marx não

existe um estamento *uno* do Estado², como propôs Hegel; ao contrário, a “polícia”, os “tribunais” e a “administração” não representariam a sociedade civil, antes são “delegados do Estado para administrar o Estado contra a sociedade civil” (MARX, 2005 [1843], p.68). Destarte, Bobbio descreve uma empiria que evidencia a influência de grupos sobre o Estado [a cabo, a dominação], o mesmo ocorrendo por meio de seu esboço histórico; fato que corrobora para responder seu questionamento final. A este afirmamos que sim; seria, de fato, exagerado dizer que a Itália havia chego a um ponto limite, a partir do qual somente se vislumbraria a derrota da democracia, isso porque sua análise demonstra que as denúncias trazidas à democracia italiana apenas evidenciam elementos que sempre estiveram presentes no interior e ao redor do Estado, independente do regime político adotado.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. *Democracia e Segredo*. Organização Marco Ravelli; tradução Marco Aurélio Nogueira. 1º ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

_____. *Qual democracia?* Trad. Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Bertrand: Rio de Janeiro, 1998.

DAHL, Robert A. *Sobre a Democracia*. Trad. Beatriz Sidou. Brasília: Editora UnB, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

MARX, Karl. *Crítica da Filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo. 2005.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

Recebido em: 16 de set. 2016.

Aceito em: 21 de nov. 2016.

² Para Hegel “o Estado como soberano deve ser Uno, Um indivíduo, deve possuir individualidade. O Estado é Uno ‘não somente’ nessa individualidade; a individualidade é apenas o momento natural de sua unidade, a determinação natural do Estado” (MARX, 2005 [1843], p. 45-47). Assim, existiria uma a “consciência do Estado”, a “vontade do Estado”, a “potência do Estado”, sendo essa a essência espiritual da sociedade. A crítica de Marx dar-se por acreditar ser essa perspectiva irrealista e modelada a partir do Estado absolutista, ignorando outras possibilidades.



A MICROSSOCIOLOGIA DA CLANDESTINIDADE E AS POSSIBILIDADES DA POLÍTICA

Marcelo Fontenelle e SILVA¹

Resenha do livro: *Sinais de fumaça na cidade: uma sociologia da clandestinidade na luta contra a ditadura no Brasil.* ACSERALD, H. 1ª edição, Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2015, 220 págs., ISBN 978 85 8316 019 9

O livro aqui resenhado é de autoria de Henri Acserald e é produto de uma pesquisa coletiva intitulada *Clandestinidade e Cidade*, realizada entre 2008 e 2012 com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro – FAPERJ. A análise desenvolvida trata de uma microssociologia que não se desliga dos processos históricos mais amplos, dando especial atenção às implicações causadas pelo contexto excepcional do regime autoritário instaurado em 1964.

O autor caracteriza os regimes autoritários como sendo marcados pela restrição das arenas públicas, ou seja, pela restrição dos “espaços onde (...) atores individuais e coletivos se empenham em esforços de definição e controle de situações percebidas como problemáticas” (p. 37). Com a restrição das possibilidades de ação política decorrentes do fechamento das arenas públicas, a adesão dos militantes a um novo meio bastante distinto daqueles a que estavam habituados e a própria condição política destes sujeitos, gerou-se uma tensão própria às interações protagonizadas por estes militantes nesse contexto. Buscou-se discutir, assim, como se deu a constituição desta tensão.

Para atingir tais objetivos, o autor parte de “uma interpretação microssociológica dos episódios narrados, tendo por base os conceitos *goffminianos* de *situação de interação*, *consenso operacional*, *expressões emitidas* e *expressões transmitidas*” (p. 36), e toma como material empírico

¹ Mestrando em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão, bolsista CAPES e integrante do Núcleo de Estudos sobre Poder e Política (NEPP), coordenado pela Professora Dra. Arleth Borges. E-mail: marcelofontenelle@hotmail.com

entrevistas realizadas com 50 militantes que estiveram na clandestinidade na cidade do Rio de Janeiro durante o período de 1969 a 1973, que foi o período do ápice do “endurecimento” do regime.

Já no primeiro capítulo, intitulado “Entre a lua e a rua – uma topologia social da clandestinidade política na cidade do Rio de Janeiro”, o autor analisa as relações estabelecidas pelos clandestinos na cidade, estabelecendo uma topologia que possibilita a compreensão das distâncias entre os militantes e os demais atores com quem interagem, bem como padrões de interação por eles protagonizados.

Percebeu-se, assim, um forte sentimento de isolamento experimentado pelos militantes clandestinos, o que era sustentado pelos limites impostos à sua sociabilidade, pelo impedimento de manutenção das relações que tinham anteriormente e, também, por conta do caráter das relações internas às organizações de que participavam. Além da forte compartimentação interna dessas organizações, elas tinham a não identificação plena como uma forma de autoproteção. A clandestinidade era, assim, para um número significativo de militantes, fortemente marcada pela autorreclusão.

Nessas relações, explicitava-se uma certa hibridização das duas identidades (a original e a artificialmente assumida). Além disso, as ações dos militantes clandestinos eram também marcadas por uma espécie de antropologia espontânea, que consistia na intenção do militante clandestino em perceber os efeitos de sua presença naquele novo ambiente em que estavam inseridos e alterar deliberadamente a identidade assumida, tentando assim minimizar/anular as possibilidades de causar algum estranhamento por parte dos moradores com quem interagiam.

No entanto, havia, por parte dos moradores, um reconhecimento – mesmo que relativo – de que haviam ali pessoas com um perfil distinto do habitual, pois os clandestinos se diferenciavam por sua maior escolaridade e traços característicos das classes mais abastadas. Muito deste estranhamento se dava por conta das expressividades não intencionais dos militantes.

Pôde-se destacar, assim, três padrões de interação. No primeiro deles, a ligação se dava por meio da cordialidade e do controle da comunicação, e culminava no rompimento do “disfarce” por iniciativa do próprio clandestino; no segundo, a interação era baseada na tentativa, por parte do morador/vizinho, de aproximação com o clandestino para, com isto, se diferenciar dos demais moradores, pois via no clandestino qualidades tidas como “respeitáveis”; já no terceiro, a interação baseava-se na tentativa, por parte do clandestino, de controle das impressões e relações mas, sendo a tentativa fracassada, culminava com a incorporação do militante ao grupo.

A partir desses padrões, percebe-se que há a exposição não completamente controlada de traços da identidade originária, o que em certos momentos gerou dificuldades de convívio, em outros facilitou a aproximação e adaptação. Tais microrrelações, porém, apenas muito dificilmente se transformavam em redes de atuação política, pois a tentativa de abrir contatos políticos e/ou de expor a sua condição de militante clandestino implicava em uma série de riscos, questão acentuada por conta da dificuldade de manutenção de um contato denso e relativamente longo com os moradores.

Já no capítulo seguinte, intitulado “O ‘morador’, o ‘transeunte’ e o ‘terrorista’ – a cidade e as ações armadas contra a ditadura na narrativa dramática da imprensa do Rio de Janeiro”, analisa-se a forma dramatúrgica das narrativas dos jornais referentes às ações armadas de combate à ditadura, com atenção para as contribuições de tais narrativas para a compreensão de como se dava o cotidiano da cidade.

Frisa-se, assim, que a grande imprensa era não só afetada pela repressão, mas, muitas vezes, parte de seus recursos, pois estava ou sob censura ou de fato apoiando o regime. A imprensa se empenhava, assim, em criminalizar os clandestinos e seus atos, seja conclamando a população a ajudar diretamente a polícia com denúncias e informações, seja incitando seus leitores a serem favoráveis aos atos repressivos.

As matérias sobre atividades clandestinas se situavam nas páginas policiais, o que contribuía para, além da criminalização dos atos, o ofuscamento de seu conteúdo político. Dessa forma, a estrutura da narrativa era semelhante, tanto para as ações armadas com motivação política quanto para os “crimes comuns”, sendo que em certos casos se ressaltava que a presença de motivação política na realização de crimes tornava-os ainda mais danosos à sociedade, pois os criminosos políticos seriam dotados de habilidades, planejamento e audácia, o que os tornariam diferentes – e piores – que os demais criminosos.

Uma das formas de distinção entre os crimes comuns e os políticos apontadas pelos jornais era, para os primeiros, a identificação de características consideradas como próprias ao perfil do “pobre”. Também foi muito presente, quando se fazia a distinção entre eles, a referência às habilidades intelectuais e ao tratamento diferenciado dispensado pelos criminosos políticos durante seus atos – os criminosos políticos seriam mais educados e menos violentos. As narrativas jornalísticas também ligavam a imagem dos terroristas com a dos clandestinos, opondo-os aos membros ordeiros da cidade.

O capítulo seguinte intitula-se “No contratempo da cidade – a inscrição urbana da clandestinidade política”, e toma como foco a relação dos militantes com os espaços em que passaram a viver por conta da clandestinidade. Ao adotar suas novas identidades, a maior parte dos clandestinos procurou, a partir de 1969, morar em áreas afastadas do centro da cidade e habitadas por pessoas com menor renda – as chamadas áreas suburbanas -, pois viam ali a maior possibilidade de eficácia na tentativa de burlar a repressão e se confundir com os demais moradores.

Em muitos dos relatos, essa experiência de mudança de local de moradia foi ressaltada como sendo de rico aprendizado e de descobrimento de uma nova cidade. Em outros, ressaltou-se o sentimento de estar em um local estranho onde as regras existentes não eram conhecidas. Tais sentimentos eram decorrentes da “transição entre um território de sentidos que eles decidiram, por razões políticas, abandonar e um outro, investido por um processo incerto e instável de significação” (p. 125).

Mediante a perseguição por parte do aparelho repressivo do Estado, a experiência dos clandestinos era também marcada por um olhar panóptico, que estava – ou podia estar – sempre ao alcance de todos. Esse olhar era constituído pelo controle direto de vias públicas, por exemplo, mas também pela constante possibilidade de haver um “espião”.

Como estratégia de driblar as forças repressivas, a mobilidade constante era um recurso bastante utilizado. Além disso, costumava-se usar objetos e lugares da cidade de forma distinta do uso habitual (como, por exemplo, a utilização de veículos para a realização de reuniões). Outro fator que fazia com que os clandestinos vivessem aqueles espaços de forma diferenciada dos demais refere-se à necessidade de se utilizar da cartografia da cidade atentando-se para as possibilidades de fuga e de controle dos riscos.

Já o capítulo seguinte intitula-se “Encenação e autenticidade – paradoxos da militância clandestina”. Inspirando-se em Rousseau – para quem as cidades grandes seriam um espaço de convívio de duas línguas distintas, uma relativa a aparências e outra a interesses verídicos -, o autor nos traz que a vigência destas duas linguagens, para os clandestinos, é emblemática da contradição por eles vivenciada. Isto porque, ao mesmo tempo em que precisavam manter a exposição convincente de falsas aparências como forma de autoproteção, a exposição de seus reais interesses seria uma pré-condição para a realização de seus objetivos políticos.

Tanto uma linguagem quanto a outra exigiam um “jogo de desinformação” (p. 170) que consistia em um cuidadoso controle das impressões causadas e informações passadas, sempre atentos ao já citado olhar panóptico da repressão. Por conta dessa necessidade constante de controle das impressões causadas, os militantes eram obrigados a teatralizar suas vidas de forma consciente, mudando a encenação conforme a avaliação feita por eles se mostrasse necessária. Assim, pode-se afirmar que os clandestinos, mesmo sem conseguirem total eficácia, buscavam construir de forma controlada e consciente a sua fachada pública – o que o autor chamou de “ficção de primeiro grau”. Paralelamente, aqueles com quem os clandestinos interagiam também experimentavam um certo estranhamento e se esforçavam por se adaptar àquela presença – a isso o autor sugere chamar de “ficção de segundo grau”.

O último capítulo chama-se “Considerações sobre o lugar e as possibilidades da política”. Nesse capítulo, o autor aprofunda a reflexão sobre as possibilidades da política no período estudado, e traz considerações sobre tais possibilidades no período atual. Conforme a avaliação de Betinho trazida pelo autor, faltou, aos militantes, o contato com “a realidade”. Mas essa falta de realidade não era exclusividade dos militantes clandestinos, por mais que se possa dizer que estes eram os mais afetados. O debate público empobrecido que gerava distorções sobre este “real”, atingia, com distintas proporções, todos os setores da sociedade brasileira à época.

Afinal, era objetivo do regime militar brasileiro – assim como o das outras ditaduras da América Latina – acabar com qualquer possibilidade de ligação entre grupos políticos organizados e as demais pessoas. Acabar, portanto, com qualquer possibilidade exercício de debate político. A construção de todos os opositores como “inimigos internos” era uma explícita recusa da política, pois negava a estas pessoas a possibilidade de debater e agir sobre questões consideradas por elas como importantes, e às demais pessoas da sociedade a ter contato com tais debates e ações. Como o próprio autor menciona:

a antipolítica do golpismo definiu-se, assim, por seu combate ao poder transformador da palavra, tendo por fim neutralizar esse poder através do terror e da tortura, bem como pelo trabalho de despolitização que buscava subordinar o conjunto dos sujeitos governados ao universo restrito de um cotidiano simplesmente utilitário (p. 192).

Segundo o autor, o golpe teve como objetivo “sufocar o crescente processo de expressão pública dos setores populares” (p. 198). Isto resultou em várias manifestações de massa pela recuperação da política, mas estas só foram possíveis até o ano de 1968, quando houve o fechamento ainda mais drástico da esfera pública com o Ato Institucional Nº 5. Depois desse ano, a luta pela recuperação da política se transferiu para as ações armadas.

Após o fim do período militar, a política deixou de ser restringida por conta da caracterização dos opositores enquanto “inimigos internos”. Porém, passou a ser esvaziada pelo desproporcional poder adquirido pelos capitais, que alteram radicalmente a vida das pessoas com projetos desenvolvimentistas e, utilizando-se da “chantagem locacional” de transferir investimentos, dentre outros artifícios, praticamente ignoram as demais pessoas envolvidas nas transformações impostas. Como nos diz o autor: “em lugar da antipolítica repressiva, exercida pelo regime até meados dos anos 1980, entraram em ação, desde os anos 1990, os mecanismos de uma antipolítica corrente, de mercado” (p. 212).

Por fim, vale ressaltar – juntamente com José Sérgio Leite Lopes, autor da apresentação do livro - que a pesquisa sintetizada neste livro não só traz uma contribuição original para os estudos envolvendo as experiências daqueles que lutaram contra a Ditadura Militar, mas também sugere e possibilita a produção de pesquisas que tomem para análise a experiência da clandestinidade a partir de um viés diferenciado do que se costuma encontrar na literatura sobre o tema.

Assim, a partir da tensão gerada nas interações protagonizadas por militantes que aderiram à clandestinidade e focando as possibilidades de ação política e as restrições impostas pela Ditadura no Brasil, Acserald nos apresenta uma reflexão densa e consistente, tanto por sua sustentação empírica, baseada principalmente nas memórias de militantes que viveram a condição da clandestinidade, quanto por sua construção teórica, baseada prioritariamente no arsenal da sociologia goffmaniana, mas sem se eximir do diálogo crítico com questões trazidas por outros autores.

Recebido em: 23 de mar. 2016.

Aceito em: 24 de nov. 2016.



Revista Café com Sociologia

Volume 5, número 3, Ago./Dez. 2016

ENTREVISTA

O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: Uma entrevista com *Evelina Antunes Fernandes de Oliveira*

Entrevistador: *Cristiano das Neves BODART*¹

Evelina Antunes Fernandes de Oliveira é professora Adjunta IV do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Graduou-se em 1980 em Ciências Sociais, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Entre os anos de 1983 e 1984 foi diretora do Sindicato dos Sociólogos de Minas Gerais; entre 1982 e 1983 dirigiu a Sociedade Mineira de Sociologia; foi professora, entre 1983 e 1985, na Universidade de Montes Claros (Unimontes), em 1986 na Universidade de Taubaté (Unitau), no Instituto Newton Paiva (BH-MG), tendo atuado como socióloga em diversas entidades e órgãos públicos. Em 1989 tornou-se a primeira professora de Ciência Política na UFAL, onde passou a lecionar desde então. Tornou-se mestra em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no ano de 1994.

A Evelina Antunes Fernandes de Oliveira esteve como coordenadora, entre os anos de 2011 e 2016, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência junto ao curso de licenciatura em Ciências Sociais, curso que ajudou a fundar na Universidade Federal de Alagoas, em 1994. Além de ampla experiência junto à temática “Desenvolvimento Regional”, suas preocupações acadêmicas e docente estiveram voltadas ao ensino de Sociologia escolar, tendo recentemente, em 2015, lançado uma coletânea em coautoria com Amurabi de Oliveira, sob o título “Ciências Sociais e Educação: um reencontro marcado”. Em 2007, juntamente com outros professores pesquisadores, organizou uma coletânea intitulada “Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio”. Participou do PNLD-Sociologia /INEP/MEC, 2012.

¹ Doutor em Sociologia/USP e professor adjunto da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Editor da Revista Café com Sociologia. E-mail: cristianobodart@hotmail.com

Revista Café com Sociologia: Professora Evelina Oliveira, primeiramente obrigado por aceitar o convite para a presente entrevista. Para início de conversa, poderia nos dizer em que medida sua trajetória enquanto pesquisadora veio a colaborar para sua atuação enquanto formadora de professores de Sociologia?

Evelina A. F. de Oliveira: Minha experiência como pesquisadora social sempre foi fundamental ao meu desempenho como professora. Tive a sorte de me graduar em Ciências Sociais num curso cujo perfil era (e ainda é) de formador de pesquisadores; então fui aprendendo Ciências Sociais também através da prática da pesquisa. Como estagiária, durante os 4 anos de graduação, pude conhecer diversos lugares de trabalho para um bacharel em Ciências Sociais, tais como instituições públicas e privadas de pesquisa e planejamento; e conhecer a profissão é fundamental para se ensiná-la. Pude também começar a entender em que medida a teoria vista em sala de aula se fazia presente no exercício da profissão.

Me tornei professora porque precisava de um trabalho regular e as pesquisas eram e continuam sendo intermitentes. O que a prática da pesquisa traz para a sala de aula? Ao pesquisar desenvolvemos uma postura investigativa, que implica em 1) levantar questões sobre o objeto pesquisado; 2) sistematizar informações em função de algum objetivo; 3) treinar a escuta e; 4) avaliar regularmente o trabalho feito. Considero essas quatro condições como fundamentais para o trabalho em sala de aula. A aula sempre flui melhor quando o professor ou professora conhece pelo menos um pouco os seus/suas alunos/as; quando ele/ela procura escutar; quando identifica algum problema durante as suas aulas, avalia e muda o procedimento; e quando busca clareza em suas explicações. Além de tudo isso, o acervo bibliográfico gerado pelas várias pesquisas costuma ser a fonte para os melhores exemplos na discussão de temas, conceitos e teorias. É este conjunto de elementos que me estimula sempre a trabalhar na formação de professores.

Revista Café com Sociologia: Paulo Freira já denunciava a importância da pesquisa na formação do professor. Ainda que o desenvolvimento inicial da Sociologia no Brasil estivesse no ensino básico, a partir dos anos de 1940 notamos que a preocupação dos cursos de Ciências Sociais estiveram quase que exclusivamente voltados à pesquisa e à formação do bacharel, o que propiciou um distanciamento entre Sociologia e Educação. Isso fica claro pela quase inexistência de sociólogos pensando a prática docente, sobretudo no Ensino Médio. Sabemos que a quase inexistência da disciplina de Sociologia colaborou para isso. Dito isto, a senhora acredita que temos hoje um cenário

diferente e promissor quanto a aproximação da Sociologia com a Educação, como propõe o título provocativo da coletânea que organizou em 2015?

Evelina A. F. de Oliveira: Acredito que sim. Todos sabemos que há sempre uma fina sintonia entre o mercado de trabalho e os rumos das graduações. Naquele contexto, anos 40 e 50 do século passado, surgiram muitas instituições de pesquisa e planejamento (exigidas pelo desenvolvimentismo de então) que ofertavam vagas para os bacharéis, enquanto o sistema de ensino, em todos os graus, permanecia elitizado. É também desse período uma importante presença de cientistas sociais na elaboração das políticas públicas, inclusive, claro, nas de Educação. Com as grandes mudanças na economia mundial e, portanto, também locais, nas últimas décadas, além do que já estava estabelecido como opção de trabalho para o cientista social, impõe-se a necessidade de ampliação de vagas nas escolas e nas universidades, e também de cursos de licenciatura.

Penso que há também uma outra razão para o relativo afastamento entre a Sociologia e a Educação. Algo de natureza mais burocrática e ligada à cultura local. Nos anos de 1970, quando são feitos os campus universitários, os pedagogos já tinham uma tradição respeitável nas burocracias universitárias. Não por acaso, as faculdades de Educação, na maioria dos casos, tiveram seus prédios próprios. Ao mesmo tempo, os cursos de Ciências Sociais raramente se encontram entre os mais concorridos. Por outro lado, em locais como Alagoas, onde o desenvolvimento econômico se dá mais tardiamente, a diversificação das oportunidades de trabalho termina sendo sufocada pelas deficiências escolares, quando pensamos na maioria da população. Acredito que ainda por muito tempo o que as Ciências Sociais precisam fazer é formar professores. Aqui, a maior parte das pessoas que formamos são professores em Alagoas.

Neste diapasão, o reencontro entre Ciências Sociais e Educação é inevitável. Repetindo o que dissemos na introdução do nosso livro (2015),

(...) o que marca esta nova confluência é a capacidade investigativa das Ciências Sociais e a extensa e histórica ramificação da reflexão sobre Educação no Brasil.

Se há de fato uma “divisão de tarefas” implícita entre a Sociologia da Educação desenvolvida pelas faculdades de Educação e pelos departamentos ou unidades acadêmicas de Sociologia/Ciências Sociais, pois ao passo em que a primeira estaria mais direcionada para a investigação sobre a Educação Básica, e a segunda se voltaria majoritariamente para o Ensino Superior (MARTINS, WEBER, 2010), acreditamos que a reintrodução das Ciências Sociais no Ensino Médio tem possibilitado um verdadeiro reencontro entre tais ciências e o campo educacional, especialmente no que tange ao universo escolar.

Revista Café com Sociologia: A senhora defende a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio ou acredita que seus “estudos e práticas” podem ser trabalhados como temas transversais no interior de outras disciplinas, como estava proposto antes da Lei nº 11.684, de 2 de Junho de 2008, que a reintroduziu como obrigatória?

Evelina A. F. de Oliveira: Defendo a permanência de disciplina enquanto a Educação Básica estiver organizada em disciplinas. Defendo o respeito e a consideração a todo trabalho feito e todo o investimento público já realizado, que deram, nos últimos anos, um *upgrade* neste grau de ensino. Especialmente quanto ao Ensino Médio, que conheço mais de perto, foram muitos profissionais envolvidos em muitas discussões, para melhorar a formação dos professores, para melhorar a sala de aula destes professores. Só para dar dois exemplos de programas de peso na formação do licenciando e na sala de aula do Ensino Médio, o PIBIB e o PNLD. Em qualquer circunstância, eu defendo que reformas educacionais sejam elaboradas por profissionais especialistas em Educação.

Revista Café com Sociologia: Qual a justificativa para se manter a Sociologia no Ensino Médio?

Evelina A. F. de Oliveira: O cientista social e professor de Sociologia no Ensino Médio deve trabalhar com conteúdos cujas fontes são provenientes dos acervos teóricos e metodológicos da Antropologia, Ciência Política e Sociologia. É deste lugar que sairão muitos argumentos interessantes para a juventude que está em sala de aula e lhes proporcionarão o acesso à outra forma de entender a si mesma e ao mundo em que vive. É evidente que nenhuma disciplina isoladamente dará conta deste recado, e toda disciplina está inserida num certo currículo e numa certa escola, o que impõe limites ao desempenho de qualquer disciplina. Ainda assim, creio que temos algo a dizer à sociedade, através de tudo o que produzimos. Outro ponto importante é que, o lugar da disciplina não pode ser usurpado dos currículos porque reflete um volume considerável de trabalho de muita gente e muito dinheiro público. O que caracteriza esta usurpação, além dos argumentos jurídicos, é a forma atabalhoada com que esta reforma do Ensino Médio tem sido anunciada. Até agora não temos muitas informações sobre como a reforma será operacionalizada. Ela irá requerer conhecimento especializado para não dar com os burros n'água, como se dizia antigamente. Como e por quem será feita esta seleção? Como as redes estaduais irão operar é uma das perguntas que ainda não foi

respondida. Existem pontos obscuros que certamente irão implicar em vários problemas em cada uma das escolas.

Podemos pensar no sentido inverso, na ausência da disciplina, quando serão excluídos ou inibidos os muitos debates importantes para a melhoria do ambiente escolar, na medida em que envolvem o interesse dos alunos na e pela escola. No Brasil, na última década, foram produzidas muitas pesquisas que identificam como um obstáculo sério na melhoria do Ensino Médio um certo distanciamento entre os sujeitos que fazem a escola.

Como exemplos simples de nossa importância no currículo como disciplina, podemos mencionar que temos alguns assuntos que são tratados na Sociologia, como participação política, raça e etnia, que também podem ser abordados nas aulas de História, Filosofia, Geografia, Artes, etc, mas que poderão ser melhor trabalhados com o suporte das muitas pesquisas produzidas em Ciência Política ou Antropologia, que provavelmente escapam aos demais espaços disciplinares.

Nunca é demais lembrar que em todo o Brasil, e especialmente em Alagoas, a reforma cuja proposta está em curso visa proteger os interesses das redes privadas de ensino e irá criar vários problemas para as redes estaduais, que já se encontram em condições muito difíceis.

Revista Café com Sociologia: Diversas pesquisas vêm evidenciando o desinteresse dos estudantes do Ensino Médio em ser professor. No caso em particular de Alagoas, na Ufal, como a senhora tem observado mudanças quanto ao interesse dos jovens em ser professor de Sociologia ou mesmo no decorrer do curso de licenciatura em Ciências Sociais?

Evelina A. F. de Oliveira: Inicialmente, entre 1994 e 2000 aproximadamente, a maioria de nossos alunos procurava o curso porque a concorrência era baixa. Era muito alto o número de pedidos de reopção de curso. Dez anos depois, já encontramos um número maior de interessados em nossos conteúdos específicos. Como em várias partes do Brasil, o nosso curso foi bacharelado/Licenciatura até 2006, e depois se dividiu em dois cursos. Muitos cientistas sociais, nestes 22 anos, se tornaram professores porque a docência foi a colocação de trabalho encontrada. A precariedade da Educação Básica alagoana, amplamente difundida, é geradora permanente de demanda por cursos de Licenciatura, em todas as áreas. O tamanho do déficit educacional alagoano reivindica a melhoria de todos os cursos formadores de professores.

Se há quase cem anos somos necessários nos cursos de formação de professores, por que deixaríamos de ser?

Revista Café com Sociologia: Quais os principais desafios de hoje em relação a formação de professores de Sociologia do Ensino Médio?

Evelina A. F. de Oliveira: Acho que são principalmente de dois tipos. O primeiro é a dinamização dos cursos de Licenciatura de forma que mais e mais grupos de pesquisa tenham seus trabalhos presentes nos materiais didáticos usados nas aulas de Sociologia no Ensino Médio. O segundo é apoiar a maior visibilidade da disciplina dentro da escola. E como se faz isso? Com boas aulas e com maior participação na escola. E aqui encontramos muita distância entre as experiências estaduais, como em Minas Gerais e em Alagoas, por exemplo. Cada rede estadual tem sua própria história, sua hierarquia e sua tradição e nesse emaranhado de condições institucionais é onde se encontra a possibilidade efetiva para o que eu considero uma boa atuação de um/uma professor/a.

Revista Café com Sociologia: Tendo sido coordenadora do PIBID de Ciências Sociais na Ufal, a senhora poderia, a partir de sua experiência, destacar os benefícios desse programa para a formação docente?

Evelina A. F. de Oliveira: Com prazer! Além de melhorar o desempenho acadêmico dos bolsistas, os colocou em contato com o cotidiano escolar; principalmente num período em que a disciplina “estágio supervisionado” teve vários problemas locais. A sala de aula no Ensino Médio e a observação da gestão escolar se tornaram objetos de estudo em muitas monografias. A maioria dos ex-bolsistas está trabalhando em alguma escola e/ou participando de um programa de pós-graduação. Nossas atividades de pesquisa foram as primeiras para muitos bolsistas. Muitos deles chegaram ao programa com algumas dificuldades na leitura e na escrita e saíram com artigos publicados, frutos de pesquisa. Tornamos as aulas de Sociologia mais interessantes, e o melhor indicador foi o aumento da participação dos alunos em sala (ver <http://ufalpidcienciassociais.blogspot.com.br/>). Neste item vale lembrar que a introdução do livro didático, em 2012, mudou significativamente o que era dado em sala de aula, principalmente se consideramos que grande parte dos/as professores/as não tem formação específica. O livro didático veio substituir meia dúzia de folhas xerocadas ou de páginas de jornal ou revistas que eram usados normalmente e deu ao professor um roteiro mínimo. Era comum o tratamento dos mesmos conteúdos nos três anos de Ensino Médio.

Revista Café com Sociologia: Como o PIBID pode [e ver] ser potencializado como um espaço de formação de professores-pesquisadores?

Evelina A. F. de Oliveira: Com a elaboração conjunta (coordenador/a, supervisor/a e bolsistas) de pesquisas que tragam questões interessantes para a sala de aula, apoiando uma maior aproximação entre os grupos de pesquisa em Ciências Sociais e os conteúdos na escola; dando mais atenção ao problema da gestão escolar; e, o terceiro ponto, é o fortalecimento de ações interdisciplinares nas escolas.

Revista Café com Sociologia: Professora Evelina Oliveira, em nome da Revista Café com Sociologia, agradeço pela atenção e importante colaboração para pensarmos o ensino de Sociologia e a formação docente.

Evelina A. F. de Oliveira: Eu também agradeço a oportunidade para falar com a Revista Café com Sociologia, que tem sido um lugar importante para trocarmos ideias sobre nossa profissão. Parabéns pelo trabalho de vocês! Muito obrigada!

Recebido em: 10 de dez. 2016.

Aceito em: 19 de dez. 2016