

Revista
Café com Sociologia

ISSN. 2317-0352

Vol.6, nº3, Ago./Dez. 2017

Revista de Sociologia

Dossiê Movimentos Sociais



Toni D'Agostinho, 2017

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

EXPEDIENTE

EDITOR CHEFE

Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas

EDITORES ASSISTENTES

Amurabi Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina
Beatriz Brandão Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Bianca de Moura Wild, Universidade do Grande Rio
Gleison Maia Lopes, Instituto Federal do Maranhão
Jainara Gomes de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina
Jesus Marmanillo Pereira, Universidade Federal do Maranhão
Leandro Leal de Freitas, Universidade Federal de São Carlos
Marcelo Pinheiro Cigales, Universidade Federal de Santa Catarina
Micheline Dayse Gomes Batista, Universidade Federal de Pernambuco
Nicole Louise Macedo Teles de Pontes, Universidade Federal Rural de Pernambuco
Pedro Jorge Chaves Mourão, Universidade Estadual do Ceará
Radamés Mesquita Rogério, Universidade Estadual do Piauí
Rafael Balseiro Zin, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Rafael Dantas Dias, Secretaria da Educação do Estado do Amapá
Roniel Sampaio Silva, Instituto Federal do Piauí
Túlio Cunha Rossi, Universidade Federal Fluminense
Tupiara Guareschi Ykegaya, Faculdades Integradas de Sorriso
Vanessa José da Rocha, Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes

EDITORIAÇÃO

Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas

SUPORTE TÉCNICO

Roniel Sampaio Silva, Instituto Federal do Piauí

Periodicidade: *semestral*

Idioma: *Português*

Editor responsável: *Cristiano das Neves Bodart*

Capa: *Roniel Sampaio e Toni D'Agostinho*

Suporte técnico: *Roniel Sampaio da Silva*

Endereço: *Campus A. C. Simões. Av. Lourival Melo Mota, s/n, Cidade Universitária - Maceió - AL, CEP: 57072-970*

Site: <https://revistacafecomsociologia.com/>

Facebook: <https://www.facebook.com/revistacafecomsociologia/>

ORGANIZADORES DO DOSSIÊ: Movimentos Sociais

Dr. Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas

Dr. Jesus Marmanillo Pereira, Universidade Federal do Maranhão

PARECERISTAS COLABORADORES DESTA EDIÇÃO

Alberto Luís Silva, Universidade Federal do Piauí

Beatriz Brandão Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Bruno Barreiros, Universidade Federal de Santa Catarina

César Alessandro Figueiredo, Universidade Federal De Tocantins

Christian Rodrigues Ribeiro, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Cleide Magali Santos, Universidade do Estado da Bahia

Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas

Francisco Fagundes de Paiva Neto, Universidade Estadual de Pernambuco

Francisco Helio Monteiro Junior, Universidade Federal do Ceará

Iraci Bárbara Viera Andrade, Universidade Federal do Ceará

Irlena Maria da Costa, Universidade Federal da Bahia

Jainara Gomes de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina

Jesus Marmanillo Pereira, Universidade Federal do Maranhão

Joyce Gomes de Carvalho, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Marcelo Pinheiro Cigales, Universidade Federal de Santa Catarina

Maria Cristina Giorgi, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Paola Stuker, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Pedro Jorge Chaves Mourão, Universidade Estadual do Ceará

Suane Felipe Soares, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Thaís Kristosch Imperatori, Universidade de Brasília

Thiago Bicudo Castro, Universidade Estadual de Campinas

Vlademir Lucio Ramos, Universidade Metodista de São Paulo

SUMÁRIO

EDITORIAL1-2

DOSSIÊ: MOVIMENTOS SOCIAIS - Orgs: Cristiano das Neves Bodart, Jesus Marmanillo Pereira

Apontamentos para uma agenda de pesquisa em torno dos movimentos sociais 3-18
Cristiano das Neves Bodart, Jesus Marmanillo Pereira

ESTADO E MOVIMENTOS SOCIAIS: Efeitos Colaterais e Dinâmica Relacional 19-39
Nildo Viana

RELAÇÕES ESTADO - SOCIEDADE CIVIL EM PERSPECTIVA TEÓRICA: sobre associações, parcerias e normativas40-60
Luana do Rocio Taborda

ENTRE COOPERAÇÃO, INSTITUCIONALIZAÇÃO E CONFRONTO: o caso do movimento negro brasileiro.....61-84
Sara Talice Santos Bastos

MILITÂNCIA EM COLETIVO FEMINISTA UNIVERSITÁRIO: Aspectos relevantes para determinar a participação em espaços políticos85-101
Cassiane Freitas Paixão, Ricardo Gonçalves Severo

TRAJETÓRIA HISTÓRICA PARA O SURGIMENTO DE UM PARTIDO DE MASSAS NO BRASIL: as regras institucionais que moldaram os movimentos.....102-121
Luan Orlando Lima Azevedo, Jéssica Leme Santos

ESCALADA DA CONSAGRAÇÃO E DISPUTA PELA MEMÓRIA: Itinerário político e homenagens a Maria Aragão a partir da redemocratização.....122-142
Marcelo Fontenelle e Silva

AS DIMENSÕES DA ESPONTANEIDADE EM PROCESSOS DE MOBILIZAÇÃO: os casos dos Cacerolazos argentinos (2012-2014) e das manifestações brasileiras (2013)143-162
Eduardo Fernandes, Guillermo Orsi

A POLÍCIA COMUNITÁRIA NO ESTADO DE GUERRERO NO MÉXICO: um movimento social na área da segurança pública.....163-179
Eduardo Emiliano Zapata Gonzalez, Alcir Serudo Marinho Júnior

ARTIGOS

ESTADO, NAÇÃO E TERRITÓRIO: Um debate acerca da formação da identidade nacional brasileira180-192
Thiago Resende Resende Cunha

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Aspectos Motivacionais pela escolha da Licenciatura em Sociologia193-213
Joana Elisa Röwer, Felizberto Alberto Mango, Sabino Tobana Intanqué

A PRÁTICA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM FRANCISCO BELTRÃO/PR: o que é ensinado?214-234
Denise Aparecida Lenzi

A ETNOGRAFIA E A POSSIBILIDADE DE ENCONTRAR-SE (OU PERDER-SE?) COMO PESSOA235-247
João Simões Cardoso Filho

POBREZA, GÊNERO E SEXUALIDADE: um pequeno ensaio sobre um percurso de pesquisa.....248-259
Leonardo Figueiredo Calou

DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA260-281
Thaysa Zubek Valente, Arthur Leonardo Costa Novo

RESENHAS

SOBRE A TIRANIA: vinte lições do século XX para o presente.....282-286
Sidnei Ferreira de Vares

EDUCAÇÃO: livre e obrigatória.....287-293
Patricia Costa Pereira da Silva

CONHECIMENTO ESCOLAR E ENSINO DE SOCIOLOGIA: Instituições, práticas e percepções.....294-303
Tayná Teixeira Chaves Trindade, Willian Binsfeld



Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 3, jul./dez. 2017

ISSN. 2317-0352

APONTAMENTOS PARA UMA AGENDA DE PESQUISA EM TORNO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Cristiano das Neves Bodart¹
Jesus Marmanillo Pereira²

Resumo

A proposta deste *paper* é apresentar um breve panorama teórico dos estudos em torno dos movimentos sociais a fim de destacar as principais correntes teóricas para então apresentar os esforços teóricos-metodológicos empreendidos por meio dos artigos que compõem o dossiê "movimentos Sociais", publicado na presente edição da Revista Café com Sociologia e, por fim, destacar alguns apontamentos para uma agenda de pesquisa em torno dos movimentos sociais.

Palavras-Chave: Teoria. Movimentos Sociais. Dossiê.

POINTS FOR A RESEARCH AGENDA AROUND SOCIAL MOVEMENTS

Abstract

The paper's purpose is to present a brief theoretical overview of the studies about social movements in order to highlight the main theoretical currents and then present the theoretical-methodological efforts undertaken through the articles that make up the dossier "social movements", published in the present edition of the Revista Café com Sociologia and, finally, to highlight some notes for a research agenda around social movements.

Keywords: Theory. Social Movements. Dossier.

Introdução

O presente artigo se propõe a contextualizar o debate em torno dos movimentos sociais, pensar o conjunto da produção do presente dossiê e apontar outras possibilidades de pesquisas.

Os movimentos sociais, enquanto objeto empírico, têm alimentado um debate constante no campo das Ciências Sociais, estimulando e promovendo o desenvolvimento de múltiplas perspectivas teóricas e focos de atenção diversos.

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e docente vinculado ao Centro de Educação dessa mesma universidade. E-mail: <http://cristianobodart@hotmail.com>

² Doutor em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (PPGS-UFPB). Professor do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/ Sociologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus de Imperatriz-MA. E-mail: jesusmarmanillo@hotmail.com

Ainda que as abordagens teóricas tenham sido variadas, três preocupações nos parecem centrais e quase sempre presente, tais como: i) compreender o porquê de as pessoas se unirem na construção de objetivos comuns e de bandeiras de lutas específicas; ii) entender os mecanismos que proporcionam ações coletivas sustentadas e; iii) apreender como se dão as interações entre movimentos sociais e Estado, ou *vice-versa*. Em relação aos enfoques, notamos diversos approaches envolvendo análises que passam pelo âmbito cultural, organizacional, histórico e político dos movimentos sociais; ora entendido como sinais de deterioração da sociedade, ora como indicativo de aprofundamento democrático.

A compreensão das dinâmicas internas e externas dos movimentos sociais, nas diferentes escalas, pode-se dizer que equivale ao entendimento do funcionamento da própria sociedade, sobretudo se pensarmos sob uma perspectiva dialética. Para muitos pesquisadores, especialmente os marxistas, os movimentos sociais são, em grande medida, as molas propulsoras da História.

Dentre as teorias que ganharam, ao longo de nossa história das ciências sociais, um destaque nos estudos dos movimentos sociais está o Marxismo, a Teoria das Massas (TM), a Teoria da Mobilização dos Recursos (TMR), a Teoria dos Processos Políticos (TPP) e a Teoria dos Novos Movimentos Sociais (TNMS).

No presente artigo buscamos apresentar um breve panorama das principais teorias dos movimentos sociais, destacando as preocupações teórico-metodológicas dos artigos que compõem o dossiê "Movimentos Sociais" e, por fim, elencar alguns apontamentos para uma agenda de pesquisa em torno dos movimentos sociais. Para tanto, nossa metodologia consistiu-se de uma revisão de literatura e análise dos artigos inseridos no dossiê.

A proposta é fornecer ao leitor uma apresentação do dossiê acompanhado de um esboço que o passa situar na discussão em torno dos movimentos sociais, ao mesmo tempo apontando caminhos para uma agenda de pesquisa.

1. Um breve panorama teórico dos estudos em torno dos movimentos sociais

As análises marxistas em torno dos movimentos sociais remontam ao século XIX e possuem sua origem na sociologia clássica de Karl Marx e Friedrich Engels, Antonio Gramsci entre outros. Como características principais desse viés, podemos destacar que 1) se trata de uma

abordagem de viés estruturalista, ou seja, o movimento surge como resultado de determinado contexto industrial ou econômico que possui impacto nas formas de divisão do trabalho e organização dos operários, 2) no âmbito dos processos associativos está ancorada na categoria classe (em si, e para ai) e, 3) na liderança desenvolvida por um tipo de vanguarda política composta por intelectuais orgânicos que são responsáveis pelo direcionamento e construção ideológica da mobilização.

No Brasil tal perspectiva foi difundida, durante as décadas de 1970 e 1980, por meio dos estudos de Manuel Castells e Jean Lokjine que eram focalizados nos processos associativos direcionados para a reivindicação de serviços urbanos. Os trabalhos desses autores influenciaram uma série de estudos sobre movimentos por moradia, movimentos das periferias, por transporte e outros que compunham os estudos sobre as questões urbanas.

A *Teoria das Massas*, desenvolvida entre os anos de 1940 e 1960, foi marcada fortemente pelo positivismo e, em particular, pela sociologia organicista de Durkheim. Sob tais influências compreendia os movimentos sociais como patologias sociais, desajustamentos causados pelas disfunções da modernidade. Assim, os movimentos sociais são entendidos como movimentos desviantes e irracionais compostos por indivíduos marginalizados.

O interesse pelos movimentos sociais, que desenvolve a Teoria das Massas, estava fortemente relacionado basicamente aos movimentos de massa da época, o nazismo e o fascismo, e por estudos do final do século XIX, de Le Bon (1895). A grande preocupação estava em entender o comportamento das massas sob uma análise da Psicologia Social, sendo elas tidas como perigosas e, portanto, combatidas. Essa teoria

[...] estava mais preocupada com o totalitarismo, como os movimentos não democráticos, com a alienação das massas, a perda de controle e de influência das elites culturais. E com o desamparadas massas para encontrar tipos substanciais de racionalidade à elaboração política (GOHN, 2007, p. 36).

Diversos estudos são desenvolvidos a partir dos anos de 1960 rompendo o que se tinha produzido até então, uma vez que as ações coletivas não “[...]cabiam bem em nenhum dos dois grandes sistemas teóricos do século XX, o marxismo e o funcionalismo” (ALONSO, 2009, p. 51). É nesse contexto marcado pela necessidade de repensar a ação coletiva que se desenvolvem as Teorias da Mobilização dos Recursos, a Teoria dos Processos Políticos e a Teoria dos Novos Movimentos Sociais.

Teoria da Mobilização dos Recursos surge do contexto de transformações políticas ocorridas na sociedade norte-americana nos anos 1960. Sua origem se relaciona diretamente a rejeição da

ênfase que a Teoria das Massas dava aos sentimentos e ressentimentos dos grupos coletivos, assim como o approach eminentemente psicossocial dos clássicos, centrado nas condições de privação material e cultural dos indivíduos. Essa teoria rejeitou o prisma do comportamento irracional das massas presente na Teoria das Massas, a qual entendia os movimentos sociais como patologia social ou distúrbios coletivos perigosos.

Os movimentos sociais são abordados como grupos de interesses, vistos como organizações e analisados sob a ótica da burocracia de uma instituição, tendo recebido fortes influências da Sociologia weberiana. Além da preocupação em compreender a burocracia dos movimentos sociais, os adeptos da Teoria da Mobilização dos Recursos, como o próprio nome indica, buscaram foca nos recursos disponíveis aos movimentos sociais, sendo eles humanos, financeiros e de infraestrutura. Há também um foco no papel das lideranças, sobretudo em sua capacidade de mobilizar e trocar bens num mercado de barganhas. Tais trocas são entendidas a partir de uma visão exclusivamente economicista, num processo em que todos os atores agiam racionalmente, segundo cálculos de custos e benefícios, lógica emprestada da Teoria da Escolha Racional e a Teoria do Utilitarismo, sobretudo a partir das contribuições de Mancur Olson. Para os adeptos da Teoria da Mobilização dos Recursos, sobretudo aos atores mais ligados ao elitismo democrático, a análise das atividades dos movimentos sociais deve dar atenção às implicações para o calculo eleitoral, tais como fizeram Olson (1965) e McCarthy e Zald (1973, 1977). Para esses autores, os movimentos sociais só afetarão as decisões do Estado quando suas atividades proporcionam ganhos ou perdas eleitorais. Como destacou Alonso (2009, p.52) "longe de emotiva, a decisão de agir seria ato de deliberação individual, resultado de cálculo racional entre benefícios e custos".

"A nova teoria enquadrrou as ações coletivas em explicações comportamentalistas organizacionais" (GOHN, 1997, p.50). A Teoria da Mobilização dos Recursos parte da premissa de que o sucesso das organizações dos movimentos sociais depende tanto dos recursos de que eles dispõem quanto das oportunidades presentes no contexto e da permeabilidade que as instituições políticas apresentam às suas reivindicações (COHEN; ARATO, 1992), aspecto aprofundado na Teoria dos Processos Políticos. Contudo, diferentemente do que ocorre na Teoria dos Processos Políticos, a maioria dos estudos envolvendo a Teoria da Mobilização dos Recursos "privilegia apenas o estágio final, mais visível, do processo de elaboração da política pública, quando leis são aprovadas e implantadas" (MAIA, 2009, p.89). Contrariamente a Teoria das Massas, os movimentos sociais são vistos como dotados de racionalidade instrumental, sendo compatíveis com o jogo democrático e reforçados do mesmo.

A centralidade dada a visão utilitarista foi questionada mesmo no interior da Teoria da Mobilização dos Recursos, abrindo caminho para o desenvolvimento de uma outra teoria, denominada "Teoria da Mobilização Política" ou "Teoria dos Processos Políticos", introduzindo elementos ideológicos e culturais como elementos a serem considerados na compreensão do papel dos movimentos sociais para as transformações sociais (MAIA, 2009, p.89).

A *Teoria dos Processos Políticos* se desenvolve nos anos de 1970 como crítica ao utilitarismo e ao individualismo metodológico da Teoria da Mobilização dos Recursos. Assim, há uma redução na ênfase utilitária dada à ação coletiva, introduzindo elementos ideológicos e culturais como variáveis importantes para explicar como os movimentos sociais contribuem para a mudança social. A mudança social é vista como uma ação reformista e não revolucionária, como destaca a perspectiva marxista.

Na Teoria dos Processos Políticos passou a trazer para o centro do debate elementos político-culturais e simbólicos, os quais passam a ser entendidos como importantes para atrair novos membros, mobilizar o apoio de variados públicos, constranger as opções de controle social de seus oponentes e tentar direcionar as políticas públicas e as ações do Estado.

Uma das preocupações nos estudos da Teoria dos Processos Políticos está em entender “como” os movimentos se formam e se engajam em ações coletivas (MAIA, 2009). A luta tende a ser construída em termos de forças opositoras. Contudo, os adeptos deste modelo tendem a observar apenas as dimensões externas das lutas dos movimentos que são tidas como relevantes para a competição por poder (COHEN; ARATO, 1992; MELUCCI, 1996). O confronto entre movimentos sociais e Estado tem, nessa teoria, centralidade, ainda que quase sempre pensado de forma conflituosa, na maioria das vezes desconsiderando ações colaborativas e/ou de aproximação.

Os estudos sob a perspectiva da Teoria dos Processos Políticos buscam compreender de quais modos os elementos político-culturais e simbólicos são usados pelos movimentos sociais para atrair novos membros, mobilizar o apoio da sociedade, constranger as ações de seus opositores e influenciar a agenda política (MCADAM, 1996; GAMSON 2005).

Sob a perspectiva da Teoria dos Processos Políticos, a concepção de sucesso tende a estar quase sempre associada ao maior ou menor reconhecimento do grupo que constitui o movimento social como um ator político e ao relativo aumento de benefícios conquistados (GOHN, 1997). Os pesquisadores passaram a considerar que para se construir e manter um movimento social, não basta ter uma causa justa e necessária. É preciso criar e desenvolver ideias, símbolos e palavras-chave que possam ser comunicados, que sejam significativos e atrativos aos sujeitos. Por esse

motivo, diversos trabalhos irão ater-se a esses elementos. Contudo, esses autores não oferecem uma explicação mais detalhada de como esse processo ocorre, o que se tornou preocupação da Teoria dos Novos Movimentos Sociais.

A Teoria dos Processos Políticos chamou atenção para o desenvolvimento do processo político (como próprio nome indica), abrindo caminho para estudos históricos de longa e média duração. Há também uma preocupação em compreender os aspectos culturais e a interpretação das ações coletivas tomadas como processo. Tara tanto, foi dada significativa ênfase nas estruturas das oportunidades e restrições políticas e à análise cultural na interpretação dos discursos dos atores dos movimentos (envolvendo a linguagem, as ideias, os símbolos, as ideologias e as práticas de resistência cultural) (GOHN, 1997). O discurso passou a ser entendido como veículos de significados sociais que configurariam as ações coletivas. Nesse ponto a referida teoria traz elementos novos aos estudos em torno dos movimentos sociais. Por outro lado, retomou, ao seu modo, a psicologia social como instrumento para a compreensão dos comportamentos coletivos dos grupos sociais (*ibidem*). Segundo Gohn (1997) três elementos foram trabalhados: a conceituação da figura do ator; as microrrelações sociais *face to face* e; a busca pela compreensão dos significados socialmente produzidos e compartilhados no interior dos movimentos sociais (GOHN, 1997).

Ainda na Teoria dos Processos Políticos encontraremos pesquisas que tomam por preocupação os descontentamentos, os valores e as ideologias que norteiam a ação dos movimentos sociais. Aspectos que foram aprofundados na Teoria dos Novos Movimentos Sociais. No Brasil, um trabalho pioneiro nessa perspectiva foi o de Renato Raul Boschi, em seu estudo clássico “A arte da Associação: política de base e democracia no Brasil”, de 1987 (ALONSO, 2009).

Como sugere o nome da teoria, a política (associada a cultura) e os processos de longo e média duração são elementos centrais.

Estudos mais recentes que se enquadram na Teoria dos Processos Políticos vêm enfatizando o papel da mídia na mobilização e desmobilização dos movimentos sociais (GAMSON; WOLFSFELD, 1993), bem como a legitimação e deslegitimação de suas demandas. Compreender de quais maneiras os movimentos sociais se relacionam com a mídia e quais estratégias adotam para chamar sua atenção foram objeto de preocupação de diversas pesquisas, tais como as de McCarthy, Smith e Zald (1996) e Ryan (1991). Não que tenha sido uma novidade observar o papel da mídia. Em 1969 Turner já a havia publicado “The Public Perception of Protest” no qual destacava o papel da mídia. A novidade está na análise dos diversos

APONTAMENTOS PARA UMA AGENDA DE PESQUISA EM TORNO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS 8
| Cristiano das Neves Bodart | Jesus Marmanillo Pereira

tipos de meios de comunicação desenvolvidos após 1990, incluindo as redes sociais *online* e a utilização das teorias sobre as comunicações (RYAN, 1991; GOHN, 1997).

Sob a preocupação de pensar as relações entre movimentos sociais e a mídia, Doug McAdam (1996a) apresentou grande colaboração para a Teoria dos Processos Políticos ao focar no uso estratégico do enquadramento. De acordo com Maia (2009, p.92-93), "esse autor explora o modo pelo qual esse movimento utilizou certas 'táticas' para "enquadrar" a ação, atrair a atenção dos media e configurar a opinião pública".

O elemento "política" aparece na Teoria dos Processos Políticos de forma diferente dos estudos de cunho marxistas, pois a preocupação não repousa nas contradições de classe e na ideia de Revolução. Dessa perspectiva, os pesquisadores de maior destaque são Charles Tilly e Sidney Tarrow, que tiveram difusão no Brasil nos últimos 10 anos, com a tradução de materiais como o livro "O poder em movimento: movimentos sociais e confronto político", e artigos como "Para mapear o confronto político" desses dois autores em coautoria com Doug MacAdam, entre outras traduções realizadas a partir de 2009.

A partir das críticas efetuadas a Teoria da Mobilização dos Recursos e a Teoria dos Processos Políticos, ambas de origem norte-americana, surge, na Europa, a *Teoria dos Novos Movimentos Sociais*. Rompendo com os paradigmas norte-americanos, a Teoria dos Novo Movimentos Sociais dá a cultura um lugar de destaque em relação aos demais elementos e dimensões da realidade social. Trata-se de uma perspectiva crítica as teorias anteriores, sobretudo àquelas marcadas por um olhar economicista e utilitarista. Como bem destacou Alonso (2009), enquanto que a Teoria do Processo Político investe numa teoria da mobilização política, a Teoria dos Novos Movimentos Sociais avança numa teoria da mudança cultural.

Ainda que crítica ao paradigma marxista, a Teoria dos Novos Movimentos Sociais retoma nela a dimensão política, tanto no que se refere à conjuntura, como à estrutura, a fim de compreender os contextos que se inserem os atores e como se mobilizam, sem, contudo, reduzi-los a classes sociais ou realizar uma abordagem às demandas materiais. Da Teoria dos Processos Políticos herda a preocupação nas estruturas de oportunidades e como essas são apropriadas pelos atores coletivos. Porém, tais estruturas são observadas de forma mais politizada, do ponto de vista dos interesses políticos e ideológicos, entendidas como relacionadas aos projetos e forças sociais envolvidas, como fizeram Tilly (1978) e Tarrow (1998).

A Teoria dos Novos Movimentos Sociais surgiu como arcabouço explicativo para os movimentos sociais transclassistas, ou seja, composto por sujeitos pertencentes a diferentes classes sociais, ou ainda a movimentos por demandas pós-materiais, tais a qualidade do ar, a igualdade de

gênero e a luta pela paz. No contexto de origem da Teoria dos Novos Movimentos Sociais o conceito de "modo de produção" escapava aos limites do marxismo clássico, uma vez que a dominação e o poder não mais se limitavam ao domínio sobre os meios de produção, mas também no monopólio da informação e na produção do conhecimento (HIRATA; CÍCERO, 2011).

Dando um peso significativo na identidade coletiva, muitos dos autores da Teoria dos Novos Movimentos Sociais buscam compreender o processo de construção de sua identidade, considerando-a mutável e relacional. Mutável por ser um constructo social em permanente construção; relacional estar em relação com os outros atores sociais.

Assim, o que os movimentos sociais realmente "são" pode somente ser apreendido mediante cuidadoso exame de como seus participantes se organizam e se relacionam com os demais agentes sociais, como eles entendem a si próprios em relação aos outros, quais valores substantivos promovem e como lidam com os inevitáveis desacordos morais, em ambientes diversos (MAIA, 2009, p. 112-113).

A ênfase dada as identidades coletivas em muitos casos foram tão significativas que autores como Maia (2009) tendem a destacar esses estudos como integrantes de uma outra teoria, a "Teoria da Identidade Coletiva e do Reconhecimento". O termo reconhecimento na nomenclatura da teoria está associada ao fato de que para o conjunto de autores que integrariam essa teoria o reconhecimento é elemento fundamental para a compreensão da identidade, uma vez que a produção do auto reconhecimento estaria diretamente relacionada ao reconhecimento que os demais grupos têm do movimento social (TOURAINÉ, 1978, 1994; MELUCCI, 1996).

A Teoria dos Novos Movimentos Sociais foi durante os anos de 1980 e 1990 a teoria mais utilizada na América Latina, sobretudo para a compreensão de estudos de casos centrados na identidade coletiva, na cultura política, significados e discursos, nos deixando uma profunda marca da perspectiva culturalista (SHEFNER, 2004).

A questão que se observa está na pluralidade de possibilidades interpretativas, fruto de embates teóricos que se desenvolveram a partir de perspectivas sociológicas diversas e que abre caminhos para que novas questões sejam postas. O presente dossiê caminha nessa direção. Na seção seguinte passaremos a apresentar os artigos que compõem o dossiê.

2. Apresentação dos esforços teórico-metodológicos dos artigos do dossiê

Considerando toda a importância teórico-metodológica em torno desse tema, e também o contexto em que um conjunto de mobilizações sociais resultou em um golpe contra democracia, no ano de 2016, a presente edição nos traz um conjunto de artigos que versam sobre a relação entre Movimentos Sociais e o Estado, e possibilitam uma reflexão fundamental sobre a importância de se compreender o papel dessas associações na busca de institucionalização de direitos.

Longe de compreender “Estado” e “movimentos sociais” como dois pólos distintos que resultam de uma oposição, os artigos nos convidam a pensar esses dois espaços como etapas de um mesmo processo no qual ocorrem agregações, confrontos, construção de memórias, formação de partidos e diferentes etapas da representação política que alimentam o jogo democrático.

Nesse dossiê, temos a contribuição do professor Nildo Viana, da Universidade Federal de Goiás (UFG). No artigo “Estado e Movimentos Sociais: Efeitos Colaterais e Dinâmica Relacional” ele demonstra como as mudanças nos regimes políticos repercutem na relação com os movimentos sociais. Traz assim um rico debate teórico que mescla, não só, as contribuições de autores como Jensen (2014), Marx e Engels para refletir sobre como as definições de grupos sociais e classes se aproximam da ideia de movimentos sociais e organizações mobilizadoras, mas considera também a perspectiva da Teoria do Processo Político e das Estruturas de Oportunidades Políticas para analisar a relação entre estado e movimentos sociais: busca analisar, assim, essa relação tomando como pontos de partida, tanto as iniciativas estatais quanto às civis.

Tal relação também é debatida por de Luana do Rocio Taborda, que é doutorando em Sociologia Política na Universidade Federal de Santa Catarina. No texto “RELAÇÕES ESTADO – SOCIEDADE CIVIL: sobre associações, parcerias e normativas”, a autora parte de autores como Toqueville, Luchmann, Evelina Dagnino e outros para refletir sobre a categoria “associações” e pensar suas relações com o Estado. Grosso modo, demonstra um interessante quadro que aponta para as formas de transferência de recursos do Estado para Organizações da Sociedade Civil, explicando a questão do marco regulatório dessa relação e competição entre entidades no âmbito da concorrência por recursos públicos.

Na sequência, a doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Sara Talice Santos Bastos, nos traz uma análise sobre o processo de institucionalização do movimento negro no Brasil. No artigo “Entre Cooperação, Institucionalização e Confronto: o caso do movimento negro brasileiro”, ela demonstra como o referido movimento vai sendo construído em suas relações com determinados partidos políticos e como isso pode estar ligado às interfaces entre movimento social e o Estado. Dessa forma, pensa a história do movimento negro

a partir de um conjunto de estratégias que compõe um repertório de confronto, os quais são manifestos nas ruas e no âmbito institucional, tais como por meio de projetos de leis, reuniões governamentais e outros.

No âmbito das pesquisas sobre militância e engajamento, o artigo “Militância Em Coletivo Feminista Universitário: Aspectos relevantes para determinar a participação em espaços políticos” dos professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Cassiane Freitas Paixão e Ricardo Gonçalves Severo, busca discutir, a partir de uma pesquisa qualitativa, quais os condicionantes sociais e motivacionais são fundamentais para que ocorra o envolvimento dos militantes em um coletivo feminista. Lançam mão de uma mescla de autores da Teoria das Elites, de viés bourdiano, e da Teoria do Processo Político.

Já o mestrando em Ciência Política (UFPR), Luan O. Lima Azevedo e a mestre em História Cultural (UEPG) Jessica Leme Santos trazem uma abordagem interdisciplinar a respeito da relação entre as classes operárias e os partidos políticos dos trabalhadores (PTB e PT), ao longo da história. Assim, no artigo “Trajetória Histórica Para O Surgimento De Um Partido De Massas No Brasil: as regras institucionais que moldaram os movimentos”, os autores tomam mão da Sociologia Política e Histórica a fim de demonstrar como se deu o processo de construção da representação política da categoria de trabalhadores, vinculados ao contexto fabril. Para tanto mobilizam autores da História Social, da Sociologia e da Ciência Política.

Em perspectiva próxima, o mestre em Ciências Sociais (UFMA) Marcelo Fontenelle e Silva demonstra, no artigo “Escalada da Consagração e Disputa pela Memória: itinerário político e homenagens a Maria Aragão a partir da redemocratização” a construção de um “passado recente” que toma como base o itinerário biográfico da médica comunista Maria Aragão e as formas de consagração relacionados a imagem dessa liderança. Para tanto, considera um conjunto de homenagens (nos âmbitos: profissional, pessoal, político administrativo, e artístico cultural) por meio dos quais trabalha a forma como ela se percebia nas referências e como era caracterizada por terceiros.

Já os doutorandos em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Eduardo Fernandes e Guillermo Orsi, nos trazem no texto “As Dimensões Da Espontaneidade em Processos de Mobilização: os casos dos Cacerolazos argentinos (2012-2014) e das manifestações brasileiras (2013)”, uma importante e recente análise sobre o papel da “espontaneidade” na produção de repertórios de contestação. Para tanto parti dos estudos de David Snow e Dana Moss para analisar os casos dos painelaços argentinos e das mobilizações brasileiras de 2013. Trata-se de um estudo que mobiliza o debate recente das Teorias do Processo Político e do

Socioconstrutivismo Social; este último prioriza elementos da cultura, memória e das emoções na produção de repertórios.

Por fim, os mestrandos em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Emiliano Zapata Gonzalez e Alcir Serudo Marinho Júnior demonstram, no artigo “A polícia comunitária no estado de Guerrero no México: um movimento social na área da segurança pública”, como um movimento indígena (Mixtecos e Tlapanecos) resultou para um sistema comunitário de segurança adquiriu legitimidade frente ao estado mexicano. Traz, assim, um importante estudo sobre a relação entre movimentos sociais e Estado, dando uma importante atenção para a questão jurídica.

Enfim, transitando por diversas perspectivas teóricas, os artigos selecionados demonstram diferentes campos e possibilidades de abordagem da relação Estado- movimentos sociais. Sinalizam a complexidade de temática e necessidade de um debate interdisciplinar que transite pela sociologia, ciência Política e História. Sinalizam, ainda, a atualidade do debate em torno da temática.

3. APONTAMENTOS PARA UMA AGENDA DE PESQUISA

O presente artigo se propõe a contextualiza o debate em torno dos movimentos sociais, pensar o conjunto da produção do presente dossiê e apontar outras possibilidades de pesquisas.

Uma das lacunas deixada pela Teoria do Processo Político, está em

Não explica adequadamente a mudança de repertório dos atores sociais. Trata a luta como um embate de interesses, e a explicação da mudança tende a restringir-se à mudança de conjuntura das políticas públicas. Deixa de abordar como se processam as alterações no entendimento cognitivo dos atores e de seus posicionamentos valorativos, por intermédio do debate público (MAIA, 2009, p. 94).

Em relação à Teoria dos Novos Movimentos Sociais, Alongo (2009) elenca algumas das críticas que essa corrente recebeu, afirmando que,

A TNMS foi acusada ainda de se restringir ao plano societário, negligenciando a relação dos movimentos sociais com a dinâmica político-institucional. Seu conceito de identidade foi apontado como vago, por ora parecer se referir a uma identidade social concreta, ora a uma ideia filosófica; ora nomear identidades individuais, ora de grupos (PICHARDO, 1997). A TNMS teria também demonstração empírica limitada ou insuficiente e explicaria mal casos não europeus, como os latino-americanos, em que as mudanças estruturais de que falam não aconteceram ou seguiram outros padrões; e por

negligenciar mobilizações à direita e em torno de demandas religiosas e comunitárias (EDELMAN, 2001) (ALONSO 2009, p.70).

Ainda são necessárias pesquisas que centrem em questões como a conquista de autonomia política dos movimentos sociais (WARREN, 2001). Após os anos de 1980 muitos pesquisadores passaram a generalizar as situações de aproximação entre movimentos sociais e Estado como cooptação, o que, em certa medida, contribuiu para esvaziar o debate nos anos de 1990. É necessário pensar a interação movimentos sociais e Estado para além da ideia de cooptação como fizeram Tabor da (2018) e Gonzalez e Marinho Júnior (2018) no presente dossiê. É importante considerar que em alguns casos trata-se de estratégia de atuação dos movimentos sociais introduzir no Estado seus representantes, assim como pensar as parcerias realizadas, como fez Bodart (2016) ao estudar as relações entre os movimentos sociais e o Estado na construção de espaços institucionalizado de participação social.

As teorias dos movimentos sociais deixam algumas lacunas que precisam ser problematizadas e preenchidas. Dentre elas destacamos a tendência de pensar os movimentos sociais de forma homogênea, ignorando os diferentes padrões organizacionais e de mecanismos de atuação. É necessário observar que os movimentos sociais podem variar em grau de complexidade organizacional, de formalização, desenho institucional, assim como seus mecanismos de participação. O fato é que os movimentos sociais quando observado empiricamente podem apresentar desde uma organização altamente complexa até organizações simples, o mesmo ocorrendo com seu nível de formalização. Notemos que os mecanismos de atuação não mais se limitam ao conflito, sobretudo onde partidos de esquerda estão no poder, como destacou Bodart (2016). Observa-se cada vez mais a participação direta e representativa dos movimentos sociais na gestão pública. No Brasil essa figuração se aprofunda a partir de diversas legislações que fomentam a participação social na gestão pública, sobretudo após a criação do Ministério das Cidades, criado em 2003.

Temos observado que cada vez mais os movimentos sociais vêm atuando em parceria com o Estado e com os partidos políticos configurando novos arranjos que afetam a forma de atuação dos movimentos sociais, o que nos abre uma agenda de pesquisa ainda pouco explorada. Um caminho que julgamos frutífero para pensar esses arranjos está em superar às limitações contidas na visão de que os movimentos sociais são sempre *outsider* em relação a política institucional. Se assim não fizermos, estaremos nos limitando a compreender os repertórios contestatórios como única estratégia dos movimentos sociais, o que não se confirma a partir da empiria. A fim de superar essa limitação, indicamos as contribuições de Banaszak (2005) para pensar os movimentos

APONTAMENTOS PARA UMA AGENDA DE PESQUISA EM TORNO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS 14
| Cristiano das Neves Bodart | Jesus Marmanillo Pereira

sociais como um *continuum* de dois polos: um que representa a exclusão completa dos movimentos sociais em relação ao Estado e outro que representa a sua inclusão completa. Essa perspectiva nos possibilita romper com a visão baseada em um padrão único de compreensão dos movimentos sociais (como outsider em relação a política institucional) que predominou nos anos de 1970 e 1980. Contudo, é importante destacar que essa literatura estava em um contexto peculiar, marcado por um Estado repressor que não desejava e nem permitia uma relação de proximidade com os movimentos sociais.

Nesse sentido, longe de compreender “Estado” e “movimentos sociais” como dois pólos distintos que resultam de uma oposição, a proposta do presente dossiê foi fomentar pesquisas que viessem a pensar esses dois espaços como etapas de um mesmo processo no qual ocorrem agregações, confrontos, construção de memórias, formação de partidos e diferentes etapas da representação política que alimentam o jogo democrático.

Banaszak (2005), pensando a partir de contextos democráticos desenvolveu o conceito de “intersecção Estado-movimento”, o qual aponta para um olhar de superação da tendência de reduzir a proximidade dos movimentos sociais com o Estado como cooptação. Pelo contrário, a introdução de integrantes no interior dos quadros do Estado pode ser uma estratégia adotada conscientemente pelos movimentos sociais, o que Banaszak (2005) chamou de *insider tactics*. Tratam-se das táticas que os ativistas mobilizam ao incluir-se no interior do Estado; seria uma estratégia de influenciar as políticas públicas “por dentro” do aparelho governamental, bem como acessar informações quanto às oportunidades e restrições políticas, o que colabora na definição de estratégias de atuação. Compreender essa tática e suas implicações, para além da ideia de cooptação, nos parece ser uma agenda ainda pouco explorada no Brasil. Nesse sentido as teorias dos movimentos sociais ainda carecem de ferramentas metodológicas que dê conta de melhor explicar a heterogeneidade dos padrões de ação dos movimentos sociais quando inseridos na gestão pública.

Outra preocupação que julgamos merecer destaque e compor a agenda de pesquisa que aqui “desenhamos” está em compreender os movimentos sociais de direita e suas relações com partidos políticos. Chamamos atenção para esse fenômeno por conta de sua recente eclosão no Brasil e os escassos esforços para a sua compreensão. É possível que movimentos sociais tenham surgido não para ser adversários do Estado, mas inimigos dos demais movimentos sociais que atuam de forma contenciosas com o Estado. Nesse sentido, a forma de pensar sua relação com o Estado deverá ser reorganizada.

Outro grande desafio é associar conceitos elucidativos que constituem distintos corpos teóricos, tais como pensar o papel das identidades coletivas e sua relação com as oportunidades políticas, assim como entender como os recursos são mobilizados na produção de enquadramentos interpretativos. Há diversas possibilidades de interfaces conceituais que mobilizados com atenção, sem que haja contradições, podem enriquecer os estudos em torno dos movimentos sociais.

Referências

ALONSO, A. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. *Lua Nova* [online]. n.76, p. 49-86, 2009.

BANASZAK, Lee Ann. Inside and outside the state: the movement insider status, tactics and public policy achievements. In: MEYER, David; JENNES, Valerie; INGRAM, Helen (eds.). *Routing the opposition: social movements, public policy and democracy*. Minneapolis: University of Minnesota Press, p. 149-176, 2005.

BODART, C. N. *Atuação dos partidos políticos e dos movimentos sociais na construção e manutenção de um espaço institucionalizado de participação social*. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BRINGEL, B. Com, contra e para além de Charles Tilly: mudanças teóricas no estudo das ações coletivas e dos movimentos sociais. *Sociol. Antropol.*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 43-67, Jun., 2012.

COHEN, J. L.; ARATO, A. *Civil society and political theory*. Cambridge: MIT Press, 1992.

GONZALES, E.E.Z.; MARINHO JUNIOR, A.S. A POLÍCIA COMUNITÁRIA NO ESTADO DE GUERRERO NO MÉXICO: um movimento social na área da segurança pública. *Revista Café com Sociologia*, Macéio-AL, 2017.

GAMSON, W. A. Movement impact on cultural change. In: PHOHL, S. et al. (eds.). *Culture, power, and history*. Boston: Brill Publishers, 2005.

GAMSON, W. A.; WOLFSFELD, G. WOLFSFELD, G. "Movements and media as interacting systems". In: DALTON, R. D. (ed.). *Citizens, protest, and democracy*. American Academy of Political and Social Science, vol. 528, pp. 114-125, 1993.

GOHN, M. da G.. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 10ª.ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HIRATA, F.; CÍCERO, P. H. de M. Apontamentos críticos às Teorias dos Novos Movimentos Sociais a partir de uma perspectiva de classe: Vidas Secas e os muitos “Fabianos”. Ideias, Campinas (SP), n. 2, nova série, 1º semestre, 2011.

MAIA, Rousiley C. M. Atores da sociedade civil e ação coletiva: relações com a comunicação de massa. *Lua Nova*, São Paulo, n. 76, pp.87-118, 2009

McADAM, D. The framing function of movement tactics: strategic dramaturgy in the American civil rights movement. In: _____; McCARTHY, J. D.; ZALD, M. N. (eds.). *Comparative perspectives on social movements: political opportunities, mobilizing structures and cultural framings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

McCARTHY, J. D.; ZALD, M. N. (eds.). *Comparative perspectives on social movements: political opportunities, mobilizing structures and cultural framings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

McCARTHY, J.; ZALD, M. *Resource mobilization and social movements*. American Journal of Sociology, no 82, pp. 1.212-1.241, 1977.

McCARTHY, J.; ZALD, M. *The trends of social movements in America: professionalization and resource mobilization*. Morristown: General Learning Press, 1973.

MELUCCI, A. *Challenging codes: collective action in the information age*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

OLSON, Mancur. *The logic of collective action*. Cambridge: Cambridge University Press, 1965.

RYAN, C. *Prime time activism: media strategies for grassroots organizing*. Boston: South End Press, 1991.

TARROW, S. *Power in movement. Social movements and contentious politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

TILLY, C. *From mobilization to revolution*. Newberry Award Records, 1978.

TOURAINÉ, A. *Crítica da modernidade*. Paris: Fayard. 1994.

TOURAINÉ, A. *Le retour de l'acteur*. Paris: Seuil, 1978.

SHEFNER, J. “Introduction: current trends in Latin American social movements”. *Mobilization: an International Journal*, vol. 9, no 3, 2004.

TABORDA, Luana do Rocio. RELAÇÕES ESTADO - SOCIEDADE: sobre associações, parcerias e normativas. Revista Café com Sociologia, Macéio-AL, 2017.



Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 3, jul./dez. 2017

ISSN. 2317-0352

ESTADO E MOVIMENTOS SOCIAIS: efeitos colaterais e dinâmica relacional

Nildo Viana¹

Resumo

O presente artigo aborda a relação entre Estado e movimentos sociais, analisando tanto os efeitos colaterais das políticas estatais sobre os movimentos sociais quanto sua dinâmica relacional direta. No primeiro caso, é destacado o processo de desenvolvimento capitalista e as mudanças na forma do estado, com a consequente reordenação das políticas estatais e como isso atinge, indiretamente, os movimentos sociais. No segundo caso, é abordado a relação direta entre Estado e movimentos sociais, mostrando sua dinâmica relacional tanto por iniciativa estatal quanto por iniciativa civil. A conclusão geral do artigo é a de que as mudanças nas formas de Estado (que faz parte da sucessão de regimes de acumulação) atingem os movimentos sociais, de forma direta ou indireta. Em cada forma estatal, alguns movimentos sociais e ramificações são fortalecidos, outros são enfraquecidos, seja por incentivo das políticas estatais, seja por problemas das ações estatais em sua relação com a sociedade civil. Da mesma forma, as formas assumidas pelo Estado capitalista atingem os grupos sociais de base dos movimentos sociais e por isso também podem fortalecer ou enfraquecer um determinado movimento social. Outra conclusão foi a de que as várias formas assumidas pela iniciativa estatal voltada diretamente para os movimentos sociais, tais como a cooptação, a burocratização, a repressão e a omissão variam de acordo com o país, a época, a correlação de forças do bloco dominante, entre outras determinações. O mesmo ocorre com os movimentos sociais e o que denominamos iniciativa civil.

Palavras-chave: Estado, Movimentos Sociais, Iniciativa Estatal, Iniciativa Civil, Ramificações.

STATE AND SOCIAL MOVEMENTS: side effects and relational dynamics

Abstract

This article discusses the relationship between State and social movements, analyzing both the side effects of state policies on social movements and their direct relational dynamics. In the first case, the process of capitalist development and changes in the form of the state are highlighted, with the consequent reordering of state policies and how this indirectly affects social movements. The general conclusion of the article is that changes in the forms of state (which is part of the succession of accumulation regimes) affect social movements, directly or indirectly. In each state form, some

¹Professor da Faculdade de Ciências Sociais e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás; Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília e pós-doutor pela Universidade de São Paulo. *E-mail:* nildo@nildoviana.com

social movements and ramifications are strengthened, others are weakened, either by stimulating state policies or by problems of state actions in their relationship with civil society. In the same way, the forms assumed by the capitalist state affect the basic social groups of social movements and therefore can also strengthen or weaken a given social movement. Another conclusion was that the various forms taken by the state initiative endorsed directly for social movements, such as cooptation, bureaucratization, repression and omission vary according to the country, the time, the correlation of forces of the dominant block, among other determinations. The same is true of social movements and what we call civil initiative.

Keywords: State, Social Movements, State Initiative, Civil Initiative, Ramifications.

O objetivo do presente artigo é analisar a relação entre movimentos sociais e Estado. Esse é um tema complexo e que ganhou várias contribuições, embora não seja uma das temáticas mais discutidas, no plano teórico, nas análises sobre movimentos sociais. O que pretendemos focalizar aqui em tal relação são as mutações estatais e seus efeitos sobre os movimentos sociais e a ação estatal sobre os movimentos sociais e o processo contrário, ou seja, como agem os movimentos sociais diante do Estado.

Antes de iniciar nossa abordagem é preciso fazer alguns esclarecimentos conceituais. Tendo em vista a diversidade de definições de movimentos sociais e Estado, o que leva a diversas formas de compreender esses fenômenos e suas relações, então se torna necessário esclarecer o significado destes dois termos em nossa análise. Os movimentos sociais já foram definidos por diversas formas e não cabe aqui fazer um apanhado das diversas definições². Podemos apresentar, como definição inicial, a ideia de que movimentos sociais são “movimentos de grupos sociais” (JENSEN, 2014). Essa definição precisa ser complementada (e não poderemos fazer isso aqui por questão de espaço). Uma definição que toma essa como ponto de partida e a amplia é a de que os movimentos sociais são movimentos de grupos sociais que surgem a partir de determinada situação social que gera insatisfação e, por conseguinte, gera senso de pertencimento, objetivos e mobilização (VIANA, 2016a).

Cada um desses elementos requer explicação e conceituação, mas não poderemos realizar isso aqui. Mesmo sem tal explicitação, o significado do conceito de movimentos sociais fica relativamente claro. Um acréscimo necessário consiste em distinguir movimentos sociais de suas

² A variedade de definições de movimentos sociais já foi problematizada por alguns autores (GOSS e PRUDÊNCIO, 2004; VIANA, 2016a). É possível entender que há uma certa confusão nas definições de movimentos sociais, pois elas remetem para fenômenos distintos, o que traz a necessidade de discutir a relação entre signo e significado. Não pretendemos realizar tal discussão aqui, mas alertar para sua necessidade para superar os impasses na definição de movimentos sociais.

ramificações. Assim, temos os grupos sociais de base dos movimentos sociais (mulheres, negros, estudantes, ecologistas, etc.) e os indivíduos do mesmo que realizam mobilização (componentes do movimento social) e, ainda, as ramificações dos movimentos sociais. As ramificações são compostas por organizações, indivíduos, mobilizações (protestos, manifestações, piquetes, etc.), ideologias, doutrinas, representações cotidianas, correntes de opinião, tendências (orientações políticas) no seu interior. Assim, é fundamental distinguir um movimento social de uma organização mobilizadora que é sua ramificação (VIANA, 2016a). A UNE (União Nacional dos Estudantes) não é um movimento social e sim uma ramificação do movimento estudantil. E isso vale para todas as organizações do movimento estudantil. O conjunto dessas organizações (mais indivíduos isolados que contribuem com o mesmo, as representações e formas de consciência geradas, as ações, etc.) formam o todo que é o movimento estudantil.

Um elemento importante derivado dessa concepção de movimentos sociais como movimentos de grupos sociais é sua distinção em relação a movimento de classes sociais (VIANA, 2016a; VIANA, 2016b). As classes sociais são expressões da divisão social do trabalho e os grupos sociais da corporeidade (negros, mulheres, etc.), cultura (ecologista, pacifistas, etc.) ou situação social (estudantes, etc.)³. A partir dessa distinção se estabelece uma coerência entre conceito e fenômeno, pois o primeiro trata de grupos sociais e estes são o fenômeno a ser analisado em suas mobilizações, excluindo outros fenômenos que as definições muito amplas acabam englobando (protestos, manifestações, partidos, classes, etc.). Assim, movimentos sociais e protestos ou manifestações não significam a mesma coisa (COSTA, 2016). Os movimentos sociais podem realizar protestos e manifestações, mas nem sempre estes fenômenos são produzidos por eles, pois a multidão, classes, partidos, etc., também podem realizar tais ações coletivas.

Após esclarecer o que entendemos por movimentos sociais, então nos resta esclarecer o significado de Estado. O Estado é uma “relação social de dominação de classe” que, na sociedade moderna, é mediada pela burocracia (VIANA, 2015a). Essa dominação de classe se fundamenta no fato de que o Estado moderno é um aparato do capital (VIANA, 2015a) ou, em outras palavras, uma “associação” da classe dominante (MARX; ENGELS, 1986) ou, ainda, um “comitê para gerir

³ A análise marxista das classes sociais aponta para uma definição de classe social como conjunto de indivíduos que possuem em comum um determinado modo de vida, determinados interesses e mesma luta contra outras classes sociais derivadas de sua posição na divisão social do trabalho, que, por sua vez, é determinada pelas relações de produção dominantes (VIANA, 2016b). Isso explicita que é uma confusão considerar que Marx e supostos marxistas do século 19 ou mesmo do século 20 abordaram movimentos sociais “tradicionalistas”, “clássicos”, etc., pois o que eles abordaram foram movimentos de classe, especialmente o movimento operário.

os interesses da burguesia” (MARX; ENGELS, 1988). Assim, o estado moderno é uma formação estatal específica e os dois elementos fundamentais de sua especificidade é a classe que o detém e a mediação da burocracia estatal. Ele, no entanto, não é estático e muda de forma com as mudanças na sociedade capitalista. Essa mutação formal do estado capitalista é elemento fundamental para nossa análise dos movimentos sociais. Isso será abordado adiante.

A relação entre Estado e movimentos sociais já foi abordada por diversos autores. Aqui partiremos de uma determinada concepção e por isso não trabalharemos com uma descrição das diversas abordagens desta relação. Mas é necessário destacar que uma abordagem dos movimentos sociais oferece uma ênfase na questão do estado, que é aquela que ficou conhecida como “teoria do processo político” (ALONSO, 2009), “teoria da mobilização política” (GOHN, 2002), “teoria das estruturas de oportunidades políticas” (MISOCKY, FLORES; SILVA, 2008), “teoria do confronto político”, entre outras denominações (ALONSO; BOTELHO, 2012)⁴. Essa concepção, que preferimos denominar neoinstitucionalista, produz um quadro analítico que tem como elementos básicos as oportunidades políticas, estruturas de mobilização, quadros interpretativos (ou “frames”) e repertórios⁵. No entanto, o elemento mais importante dessa abordagem é justamente o que remete ao problema estatal, ou seja, as oportunidades políticas. A ideia básica é a de que os movimentos sociais surgem ou se desenvolvem quando aparecem oportunidades políticas⁶. Desta forma, o Estado, aquele que possibilita as oportunidades políticas, é um agente fundamental no processo explicativo dos movimentos sociais.

Essa abordagem contribui com algumas reflexões sobre a relação entre movimentos sociais e Estado e por isso utilizaremos alguns elementos no decorrer da nossa explanação. No entanto, ela também tem problemas e limites que nos afastam dela. O primeiro elemento é a sua definição de movimentos sociais, demasiada ampla, que é bem distinta da nossa. A definição diferente é

⁴ A mudança do nome dessa abordagem está relacionada ou com opção de pesquisadores específicos (teoria da mobilização política é preferência de Maria da Glória Gohn, por exemplo) ou a própria evolução e autodenominação da concepção, que se autodenominou por um tempo como teoria do processo político (embora um grupo restrito no seu interior que vai culminar para a pesquisa das oportunidades políticas) e posteriormente “teoria das oportunidades políticas” até que optou, mais recentemente, por “teoria do confronto político”. Consideramos que uma denominação mais adequada seria abordagem neoinstitucionalista, pois é uma continuidade e desenvolvimento da abordagem institucionalista (chamada “teoria da mobilização de recursos”) que focaliza as organizações, sendo que a concepção derivada inclui as organizações dos movimentos sociais e focaliza o Estado, a principal instituição da sociedade moderna, para explicar os movimentos sociais.

⁵ Isso varia dependendo do autor desta abordagem.

⁶ As oportunidades políticas são as mais variadas e, em alguns autores dessa abordagem, são acompanhadas de “ameaças” ou “restrições” (TARROW, 2009), e uma restrição pode se transformar em oportunidade, dependendo do caso.

complementada pela diferença de quais fenômenos são considerados movimentos sociais. Por último, mas não menos importante, é a base teórica e metodológica da qual partimos e que entra em contradição com a da abordagem neoinstitucionalista e isso produz um conjunto de outras diferenças.

Vamos destacar aqui a definição de movimentos sociais e sua diferença em relação à nossa concepção. Não existe uma definição unívoca nessa abordagem. Os diferentes autores, e até um mesmo autor em distintos momentos, apresenta certas diferenças quando define os movimentos sociais. Tomemos algumas dessas definições:

Um movimento social é uma interação sustentada entre pessoas poderosas e outras que não têm poder: um desafio contínuo aos detentores de poder em nome da população cujos interlocutores afirmam estar ela sendo injustamente prejudicada ou ameaçada por isso (McADAM; TARROW; TILLY; 2008, p. 21).

Essa definição é semelhante à oferecida por um dos autores acima, Charles Tilly, que é a seguinte: um movimento social é definido como uma “interação contenciosa”, que “envolve demandas mútuas entre desafiantes e detentores do poder”, em nome de uma população sob litígio (TILLY, *apud* ALONSO, 2009). O mesmo autor também considera um movimento social como um complexo político combinado de três elementos:

1) campanhas de reivindicações coletivas dirigidas a autoridades-alvo; 2) um conjunto de empreendimentos reivindicativos, incluindo associações com finalidades específicas, reuniões públicas, declarações à imprensa e demonstrações; 3) representações públicas de valor, unidade, números e comprometimento referentes à causa. A esse complexo historicamente específico denomino movimento social (TILLY, 2010, p. 142)⁷.

Logo, as definições de movimentos sociais são semelhantes, mas não exatamente iguais. O elemento básico da definição é a interação conflituosa e sustentada entre desafiantes e detentores de poder. Esta definição traz o mesmo problema que diversas outras: é tão ampla que pode englobar os mais variados fenômenos, tais como partidos, sindicatos, organizações, classes sociais, manifestações, etc. Essa já é uma diferença que traz dificuldade para utilizar as suas contribuições, pois o signo é o mesmo (movimentos sociais), mas o ser, o significado, é outro (a oposição entre detentores e desafiantes do poder ou movimento de grupos sociais). A análise dos representantes dessa abordagem envolve uma gama muito vasta de fenômenos, dentre eles o que nos delimitamos como movimentos sociais, mas é preciso entender o que é válido ou não nesse caso (não apenas por questão de concordância, mas também por tratar ou não do fenômeno que focalizamos).

⁷ Esse texto é o primeiro capítulo de sua obra *Social Movements, 1768-2004*. Esta obra foi ampliada e republicada em coautoria posteriormente (TILLY; WOOD, 2010).

A base teórico-metodológica da qual partimos difere das bases intelectuais da abordagem neoinstitucionalista. As fontes inspiradoras dessa tendência podem ser resgatadas na abordagem institucionalista (mais conhecida como “teoria da mobilização de recursos”)⁸, em certos aspectos do leninismo⁹, no interacionismo simbólico, etc.¹⁰ Não aparece, nessa abordagem, um arcabouço teórico desenvolvido, nem suas bases metodológicas, tal como se vê nos grandes representantes da sociologia (Durkheim, Weber, Parsons, etc.) e em Marx. Os clássicos da sociologia, por exemplo, elaboraram uma teoria da sociedade e a partir daí abordaram vários fenômenos específicos (Durkheim e o suicídio, a educação, etc.; Weber e a religião, a burocracia, etc.), mas os representantes da abordagem neoinstitucionalista não elaboraram teorias desenvolvidas sobre a sociedade e mesmo no conjunto de fenômenos que delimitaram, há imprecisões (e mutações) nas definições, quando não ausência em alguns casos.

Após estes esclarecimentos introdutórios, vamos iniciar nossa análise da relação entre movimentos sociais e Estado. Para isso, vamos iniciar tratando da questão mais geral da dinâmica relacional entre Estado e movimentos sociais e depois da ação estatal em relação aos movimentos sociais e, por fim, abordaremos a ação dos movimentos sociais em relação ao estado.

1. Estado e Movimentos Sociais: mutação estatal e efeito colateral

A relação entre Estado e movimentos sociais ocorre em vários planos. Num plano mais geral, uma determinada forma estatal se relaciona de forma específica com o conjunto dos

⁸ Grande parte dos representantes da abordagem neoinstitucionalista (“teoria do processo político”) é oriunda da abordagem institucionalista (“teoria da mobilização de recursos”), tais como Zald, McCarthy, McAdam, entre outros.

⁹ Isso é visível, por exemplo, na obra de Tarrow (2009), na qual resume elementos da concepção de Marx, Lênin e Gramsci. De Marx ele retira pouca coisa, especialmente a questão do confronto e descontentamento (e relaciona com as chamadas “teorias do comportamento coletivo”), mas de Lênin destaca a questão da organização e de Gramsci a questão da hegemonia, relacionando o primeiro com a abordagem institucionalista e a última com a abordagem culturalista (mais conhecida como “teoria dos novos movimentos sociais”). No fundo, há outros elementos do pensamento de Lênin que estão presentes na abordagem de Tarrow, como, por exemplo, a questão da revolução e dessa acontecer quando a classe dominante está dividida, gerando o seu discurso sobre “elites divididas”, bem como a necessidade de organização do proletariado e alianças, o que tem semelhança com os alinhamentos de Tarrow, embora ele não faça referências a Lênin nesses aspectos (TARROW, 2009). Devemos destacar que consideramos o leninismo incompatível com o marxismo original (de Marx), tanto no plano político quanto no teórico-metodológico.

¹⁰ O elemento do interacionismo simbólico é retirado da ideia dos “quadros interpretativos” (“frames”) (ALONSO, 2009; GOHN, 2002; TARROW, 2009).

movimentos sociais¹¹. O Estado capitalista muda com o desenvolvimento capitalista. O desenvolvimento capitalista, por sua vez, ocorre através da sucessão de regimes de acumulação (VIANA, 2015a; VIANA, 2009; BRAGA, 2013; ÓRIO, 2014). A cada regime de acumulação emerge uma formação estatal específica. Assim, temos, sucessivamente, nos países de capitalismo imperialista (EUA e Europa, principalmente), o Estado liberal (até aproximadamente metade do século 19), o Estado liberal-democrático (até 1945), o Estado integracionista (até o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, dependendo do país), o Estado neoliberal (de meados dos anos 1980 até hoje)¹².

A cada forma estatal, o modo de relação deste com os movimentos sociais se altera. A alteração pode ser vista nas políticas estatais. Cada forma estatal gera uma modalidade específica de políticas estatais¹³ e isso atinge os movimentos sociais. Denominamos esse processo como efeito colateral de determinada modalidade de políticas estatais sobre os movimentos sociais. O Estado liberal (vigente durante o regime de acumulação extensivo), por exemplo, gerou uma modalidade liberal que permitia apenas o que foi denominado “direitos civis”¹⁴. Para os movimentos sociais (e o movimento operário), isso era um obstáculo, pois tratava-se apenas das liberdades individuais e direito à propriedade.

As lutas operárias promoveram um processo de mutação social e com o novo regime de acumulação (intensivo), emergiu o Estado liberal-democrático, que passa a incluir os “direitos políticos”, o que pode ser notado com a substituição da democracia censitária para a democracia representativa, com a legalização de partidos e sindicatos (VIANA, 2015a). É nesse contexto que emerge a “sociedade civil organizada”, com o direito de associação, etc. Assim, a modalidade liberal-democrática de políticas estatais possibilita o surgimento, mesmo que embrionário, dos movimentos sociais¹⁵.

¹¹ Partimos da distinção de movimentos sociais gerais e movimentos sociais específicos (VIANA, 2016c). Por movimentos sociais gerais abordamos o conjunto dos movimentos sociais e por movimentos sociais específicos abordamos a especificidade de cada movimento social, como, por exemplo, o negro, o estudantil, etc.

¹² Por questão de espaço não poderemos desenvolver uma análise desse processo evolutivo e da relação entre regime de acumulação e Estado, mas algumas obras já realizaram este processo analítico e podem ser consultadas (VIANA, 2015a; VIANA, 2009; BRAGA, 2013; ÓRIO, 2014).

¹³ Por modalidade de políticas estatais se entenda uma determinada orientação geral e organizada das mesmas.

¹⁴ O sociólogo T. H. Marshall (1967) destacou o processo evolutivo dos direitos de cidadania, apesar de seu evolucionismo e limites analíticos (VIANA, 2015a), mas sua descrição contribui para percebermos a relação entre forma estatal (em cada regime de acumulação) e a modalidade de políticas estatais.

¹⁵ O nosso foco aqui é o Estado, pois obviamente outras mudanças ocorreram e ajudam a explicar a emergência dos movimentos sociais, bem como as mutações no movimento operário. O desenvolvimento dos meios de comunicação, por exemplo, também teve um impacto positivo na sociedade civil e foi outro elemento que

As revoluções proletárias inacabadas (Rússia, Alemanha, Hungria, Itália, Espanha) e a ascensão do nazifascismo, que gerou um regime de acumulação específico e temporário em alguns países, que podemos denominar regime de acumulação bélico (VIANA, 2015b), promoveu após 1945 a emergência de um novo regime de acumulação e, por conseguinte, uma nova forma estatal. O regime de acumulação conjugado gerou o Estado integracionista (também chamado de “providencial” ou “de bem estar social”), o fordismo como forma hegemônica de organização do trabalho e a expansão do capital oligopolista transnacional. A modalidade integracionista de políticas estatais e a emergência do que se chamou “direitos sociais” (MARSHALL, 1967), aliado com as outras mudanças sociais (aumento da renda e consumo, por exemplo), incentiva o surgimento de novos movimentos sociais, pois uma vez satisfeita as necessidades básicas por parte da população, novas reivindicações emergem, bem como aumentam os recursos disponíveis¹⁶.

A crise do regime de acumulação conjugado a partir da segunda metade de 1960 gerou um novo regime de acumulação que emerge a partir dos anos 1980, o regime de acumulação integral. O Estado neoliberal gera uma nova modalidade nas políticas estatais que tem como uma de suas características a diminuição dos gastos estatais (especialmente com as políticas de assistência social) e a instituição de políticas segmentares (para determinados segmentos sociais, ao invés de políticas universais, tal como as da modalidade integracionista). Essa é a época das “ações afirmativas” e outras iniciativas semelhantes. O resultado disso é um fortalecimento de certos setores dos movimentos sociais e a transformação de outros em organizações burocráticas, etc.

Assim, as modalidades de políticas estatais realizam impactos sobre os movimentos sociais, que podem ser incentivando ou restringindo suas possibilidades (financeiras, políticas, etc.). Elas podem abrir “oportunidades políticas”, como já diziam os representantes da abordagem neoinstitucionalista, ou criar obstáculos, bem como atingir diferentemente os movimentos sociais (TARROW, 2009), gerando oportunidades para grupos específicos (TARROW, 1999). Uns podem ser beneficiados e outros prejudicados com uma mesma política estatal ou pode até mesmo aumentar o conflito entre grupos sociais de base de cada um, reforçando suas tendências extremistas e opostas, tal como no caso de políticas em relação às mulheres e negros que gera descontentamento e reação de homens e brancos, respectivamente.

incentivou os primeiros esboços de movimentos sociais, especialmente o movimento feminino e o movimento estudantil.

¹⁶ Aqui ocorre uma ampliação do processo de mercantilização e burocratização (VIANA, 2016a) e a teoria da mobilização de recursos contribui ao descrever a necessidade e ampliação dos recursos disponíveis nesse momento (MCCARTHY; ZALD, 2017).

Sem dúvida, os regimes de acumulação e formas estatais não são estáticos e por isso ocorrem mutações no seu interior, denominados como ciclos, marcados por seu processo de formação, consolidação e desestabilização e/ou crise (VIANA, 2015b). As políticas estatais, nesses diversos momentos, atingem diferentemente os movimentos sociais. Por exemplo, em épocas de desestabilização e/ou crise, tende a gerar radicalização em setores dos movimentos sociais e fortalecer suas tendências revolucionárias ou contestadoras e aumentar a competição entre outros setores pelos benefícios estatais ou recursos da sociedade civil. Foi esse o processo que ocorreu na segunda metade dos anos 1960, quando iniciou a crise do regime de acumulação conjugado.

No entanto, uma modalidade de política estatal não é imutável e nem homogênea. Ela assume formas distintas em momentos diferentes e dependendo da correlação de forças dos blocos sociais, mais especialmente no interior do bloco dominante (VIANA, 2015c). A mudança de partidos no governo pode gerar alterações no interior dessa modalidade de política estatal e isso pode atingir sob forma distinta os movimentos sociais. A modalidade neoliberal no Brasil, durante os governos de Collor, Itamar Franco e FHC se manteve nos governos petistas posteriores, mas com algumas alterações (BOITO JR, 2004; VIANA, 2015d; MAIA, 2016). Esse processo gerou diferenciação no interior de uma unidade que é a modalidade neoliberal. É por isso que a composição do bloco dominante e a correlação de forças no seu interior e entre os blocos sociais, bem como a pressão popular, podem gerar mudanças no interior da modalidade de políticas estatais e assim beneficiar ou prejudicar determinados movimentos sociais ou setores deles.

Um outro plano é quando a ação estatal desencadeia reação da população, como, por exemplo, a guerra, que é um incentivo para a emergência do movimento pacifista. Várias ações estatais mais esporádicas ou temporárias acabam influenciando os movimentos sociais, seja de forma positiva ou negativa. A ameaça de guerra nuclear, ou programas de desenvolvimento de energia nuclear, entre outras, podem incentivar ou fortalecer setores do movimento ecológico. Determinadas políticas rurais podem beneficiar ou incentivar setores de movimentos sociais rurais, num primeiro momento, e enfraquecê-los drasticamente num segundo momento. A construção de uma barragem, por exemplo, pode colocar uma organização mobilizadora contra a mesma em evidência, mas após sua construção e consolidação, ela perde sua força e pode até deixar de existir.

Os demais aspectos dessa relação e outros planos menos influentes não poderão ser abordados aqui por questão de espaço. No entanto, o que abordamos até aqui foi a relação indireta entre Estado e movimentos sociais, ou seja, como que as políticas estatais atingem, indiretamente

(embora inclua também alguns elementos diretos, tal como no caso da modalidade neoliberal) os movimentos sociais. Mas existem políticas e ações estatais voltadas diretamente para os movimentos sociais, bem como destes em relação ao aparato estatal. Esses elementos serão abordados a seguir.

2. Estado e Movimentos Sociais: A Iniciativa Estatal

Uma das formas de relação direta entre Estado e movimentos sociais surge a partir da iniciativa estatal. A iniciativa estatal endereçada para os movimentos sociais (ou um movimento social específico, ou, ainda, setores, ramificações, organizações, etc. dos mesmos) pode assumir a forma de cooptação, de burocratização e de repressão. Uma outra forma de relação do aparato estatal com os movimentos sociais por decisão sua é a omissão, embora essa não seja exatamente uma “iniciativa” ou “atuação”.

A forma mais comum de atuação estatal em relação aos movimentos sociais é a cooptação. O que significa cooptação? A definição clássica de cooptação é a do sociólogo Philip Selznick:

Definimos previamente este conceito como “o processo de absorção de novos elementos na liderança ou estrutura de decisões políticas de uma organização, como meio de evitar ameaças à sua estabilidade ou existência”. Este mecanismo geral adquire duas formas básicas: cooptação formal, quando há necessidade de estabelecer a legitimidade da autoridade ou de tornar a administração acessível ao público a que se dirige; e cooptação informal quando há necessidade de ajustamento às pressões de centros específicos de poder na sociedade (SELZNICK, 1978, p. 93).

Uma outra definição de cooptação é a seguinte: “a capacidade de integrar atores estratégicos ao poder dominante usando mecanismos informais (prebendas, dinheiro) e formais na integração ao sistema de partidos” (GERSCHEWSKI, *apud* TREK; ARÉVALO, 2015, p. 471). Essas duas concepções de cooptação são úteis para pensarmos a cooptação dos movimentos sociais. Um elemento comum é que trata-se da “integração” de “atores” ou “lideranças”. Num caso, trata-se de cooptação por uma organização e noutro pelo “poder dominante”. Em ambos há a distinção do aspecto formal e informal, mas compreendidos de forma bem diferente.

Dessas duas definições podemos derivar uma mais adequada ao fenômeno real. Consideramos que cooptação é o processo pelo qual as organizações burocráticas conseguem aliciar determinados indivíduos ou organizações através de sua adesão em troca de benefícios pessoais diretos (para os indivíduos) ou indiretos (para as organizações, o que, obviamente, gera benefícios igualmente pessoais para os integrantes destas). Ela é uma relação de aliciamento por parte de uns

(as organizações burocráticas) e adesão por parte de outros (os cooptados). O aliciamento é feito através de oferecimento de cargos, financiamento, etc. em troca da adesão. A adesão pode ser formal (através de cargos, na qual os indivíduos se integram hierarquia burocrática e passa a defender os interesses desta e diz representar o seu grupo social no seu interior) ou informal (via apoio, dedicação, etc.). Os aliciadores são, geralmente, os estratos superiores da burocracia e os cooptados são, geralmente, burocratas informais, líderes ou ativistas.

No caso do aparato estatal e sua relação direta com os movimentos sociais, a cooptação pode ser direta ou indireta¹⁷. A cooptação direta é quando burocratas informais, líderes ou ativistas dos movimentos sociais são integrados na burocracia estatal para apoiarem governos ou o aparato estatal. A cooptação indireta ocorre quando ocorre financiamento, promessas, etc. (VIANA, 2016a). O problema da cooptação dos movimentos sociais já foi abordado por diversos autores, seja no plano teórico ou em casos concretos (VIANA, 2016a; DRUCK, 2006; IGLESIAS, 2015; OFFE, 1996; ALBERONI, 1991). No caso brasileiro, o processo de cooptação durante o Governo Lula foi alvo de diversas pesquisas (DRUCK, 2006; IGLESIAS, 2015; CORREA, 2013; GOMES; ALVES, 2017)¹⁸.

O processo de cooptação estatal direta pode ocorrer através da absorção de burocratas informais, líderes e ativistas dos movimentos sociais no aparato estatal (criando cargos, ministérios, secretarias, etc.). Ele também pode ocorrer através da cooptação indireta via aparelhamento de organizações mobilizadoras, o que pode ser feito via substituição de líderes, financiamento e mutação dos mesmos, promessas para os grupos sociais de base dos movimentos sociais, como as chamadas “ações afirmativas”, que conseguem adesão de pessoas que nem sequer possuem a possibilidade de usufruir delas, pela simples esperança de poder ter acesso a elas.

Outra forma de iniciativa estatal direcionada para os movimentos sociais é a burocratização. A burocratização pode ser entendida como o processo de formação da burocracia ou o processo em que as organizações passam ser seus próprios fins (LAPASSADE, 1999). A burocratização também pode ser compreendida como a extensão do controle burocrático para além das organizações burocráticas (EISENSTADT, 1978). Pierre Cardan (Cornelius Castoriadis) apresenta uma concepção diferente:

¹⁷ Alguns autores não definem o que entendem por cooptação, mas apontam para sua existência nos movimentos sociais: “a cooptação e a substituição de líderes são normalmente usadas por todas as grandes instituições para absorver a energia dos movimentos e incorporá-los em sua estrutura” (ALBERONI, 1991, p. 398).

¹⁸ O reconhecimento da existência do processo de cooptação é raro e, quando ocorre, é muitas vezes justificado por representantes de setores aliciantes (GOMES e ALVES, 2017) e de setores cooptados (SANTOS, 2001).

Por burocratização entendemos uma estrutura social na qual a direção das atividades coletivas está nas mãos de um aparato impessoal, organizado de maneira hierárquica, e que atua supostamente com de acordo com critérios e métodos racionais e racionais economicamente privilegiados e compostos de acordo com as regras que, estritamente falando, ele próprio dita e aplica (Apud. LAPASSADE, 1999, p. 141).

Outra forma de conceber a burocratização é a que a considera um processo de ampliação do controle na sociedade, o que ocorre sob várias formas: ampliação da quantidade de organizações burocráticas, transformação de organizações autárquicas (não-burocráticas) em burocráticas, ampliação e intensificação do controle social via burocracia, etc. (VIANA, 2017). Essa concepção é mais adequada por englobar as demais e não se limitar ao caso das chamadas “sociedades burocratizadas”, vulgo “socialismo real”, tal como abordado por Cardan/Castoriadis.

A burocratização dos movimentos sociais como controle burocrático sobre os mesmos ocorre via legislação, financiamento (que gera controle sobre contas e aspectos organizacionais, etc.), exigência de regulamentação (para o reconhecimento de organizações mobilizadoras, por exemplo). Assim, quando a burocracia estatal delimita os locais em que pode haver reunião, manifestação, ou o trajeto de uma passeata, ela realiza um processo de controle, ou seja, de burocratização. Quando o aparato estatal financia uma organização mobilizadora e exige prestação de contas (detalhadas e delimitadas por lei, regimento, edital, etc.), projetos, compromissos, etc., está efetivando controle, burocratização. Da mesma forma, quando exige de uma organização mobilizadora que tenha regimentos, que seja registrada, o que pressupõe seguir a imposição da legislação existente, também realiza burocratização¹⁹.

Esse processo está intimamente ligado ao processo de burocratização através da transformação de organizações mobilizadoras autárquicas em organizações burocráticas. Quando mais dinheiro, crescimento, divisão do trabalho, regulamentos, vínculos com o aparato estatal, maior é a tendência a transformação em organização burocrática, o que significa, simultaneamente, um crescimento de organizações burocráticas²⁰. Uma organização mobilizadora quando se torna burocrática deixa de ser ramificação de um movimento social, mudando seu caráter, mesmo que mantenha o discurso de lutar pelos interesses do grupo social de base, pois isso é apenas uma forma de legitimar e justificar sua existência.

¹⁹ O que alguns contemporaneamente tratam como “judicialização” dos movimentos sociais é apenas mais uma forma de burocratização dos movimentos sociais.

²⁰ Por questão de espaço não abordaremos as relações evidentes entre cooptação e burocratização, bem como entre esta e o processo de mercantilização. Da mesma forma, não poderemos abordar a burocratização que emerge a partir da sociedade civil (VIANA, 2016a).

A repressão é outra forma de ação estatal diretamente endereçada aos movimentos sociais. O termo “repressão”, pelo que sabemos, não tem desenvolvimento no interior das ciências humanas e, mais especificamente, da sociologia, apesar de sua utilização constante tanto na linguagem cotidiana quanto na linguagem complexa do pensamento científico. Apenas a psicanálise, a começar por Freud (1987)²¹, tratou desse conceito de forma mais aprofundada. No âmbito da sociologia, Della Porta define “repressão policial” como “o modo como a polícia controla os atos de protesto” (1999, p. 101).

Entendemos por repressão um modo de reação que busca impedir uma determinada ação. É um *modo de reação* por ser uma forma específica de reagir e faz isto em relação a uma outra ação. Uma ação pode gerar outros modos de reação, tal como a aceitação ou omissão. O uso de linguagem vulgar por uma criança, por exemplo, pode ser acompanhada pela omissão, aceitação ou repressão (busca de impedimento através da censura, castigo, etc.) por parte de um adulto. A sua especificidade está, portanto, no modo de reagir, que é através do impedimento. Algo mais específico é a repressão estatal. Esta pode ser entendida como o modo de reação estatal que busca impedir uma determinada ação através do uso da força (os aparatos repressivos: exército, polícia, etc.)²². A repressão policial, abordada por Della Porta, é apenas uma das formas da repressão estatal, pois a repressão estatal não controla apenas atos de protesto, mas também organizações, ideias, etc. A repressão aos Panteras Negras, nos EUA do final dos anos 1960, ou à UNE, no Brasil durante o regime ditatorial, mostram esse processo no caso de organizações. A censura nos regimes ditatoriais legitima a repressão que ocorre através de apreensão e destruição de materiais, punição dos autores e responsáveis pela divulgação, etc. Ela também atinge os movimentos sociais, especialmente seus setores mais radicais.

A repressão assume duas formas básicas: preventiva e punitiva²³. A repressão preventiva é aquela que busca impedir que ocorra uma ação. A prisão de ativistas antes de uma manifestação pode desencorajar sua realização. A repressão punitiva pode ser efetivada durante uma manifestação ou após ela (buscando prender os “líderes” através de acusações de infração da lei). Ela também

²¹ Não será possível entrar aqui na polêmica entre os termos “repressão” e “recalcamento”, nem nos problemas derivados e interpretativos.

²² É isto que distingue a repressão da cooptação e da burocratização, que também visam impedir o desenvolvimento de ações revolucionárias, contestação a governos, etc., mas sem o uso da força.

²³ Della Porta apresenta uma tipologia com quatro elementos: 1) repressivo versus tolerante; 2) seletivo versus difuso; 3) preventivo versus reativo; 4) duro versus brando. Trata-se de um sistema classificatório, tal como Della Porta reconhece, que não é desenvolvido e fundamentado. Em nossa análise, consideramos os itens 2 (com os termos seletivo e generalizado), 3 (com os termos preventivo ou punitivo) e 4 (com os termos violência extrema e violência moderada) e acrescentamos o caráter intensivo e extensivo.

pode ser seletiva ou generalizada (VIANA, 2016a), ou seja, pode atingir apenas certos indivíduos, organizações, movimentos sociais, ou todos. A repressão seletiva pode ser vista no caso de atingir os líderes ou ativistas de determinada organização; enquanto que a generalizada, mais comum em regimes ditatoriais e momentos de crise, e pode ser vista no caso da ditadura no Brasil, cuja censura foi não só para movimentos sociais (especialmente o movimento estudantil), mas para partidos, organizações, etc. A repressão seletiva visa mais as tendências revolucionárias, os movimentos sociais populares, etc. (VIANA, 2016a)²⁴.

A repressão estatal também pode ser marcada por violência extrema ou violência moderada. Quando o uso da força é exagerado, agredindo e ferindo muitos ativistas ou manifestantes, é uma violência extrema. Quando a violência é limitada e atinge apenas os mais radicais, é moderada. A primeira tem a desvantagem de criar uma corrente de opinião contrária em setores da população. Outro elemento é que a repressão estatal pode ser intensiva ou extensiva. Ela é intensiva quando age com força (violência extrema) e extensiva quando atinge um espectro mais amplo de movimentos sociais (VIANA, 2016a).

Além destas formas, ainda existe a possibilidade da omissão. A omissão é quando o Estado não age diante dos movimentos sociais. Isso pode ocorrer pela pouca força de determinadas ramificações de determinados movimentos sociais ou então, o que é mais comum, quando o aparato estatal não quer agir contra um movimento social específico, ou ramificação de um movimento social. Isso ocorre principalmente no caso de movimentos sociais conservadores, diante dos quais o Estado não age (VIANA, 2016a).

Por fim, é preciso deixar claro que essas ações estatais não ocorrem da mesma forma em relação a todos os movimentos sociais ou todas as tendências dos movimentos sociais. A cooptação é mais comum para as tendências reformistas, enquanto que a repressão é mais comum em relação aos movimentos sociais populares e tendências revolucionárias. A burocratização é generalizada, mas atinge menos os movimentos sociais populares e tendências revolucionárias. A omissão é mais frequente no caso dos movimentos sociais conservadores. Isso se altera historicamente, tanto pela forma do Estado como pela situação do regime de acumulação. Em síntese, o que apresentamos aqui foi uma forma geral pela qual o Estado atua em relação aos movimentos sociais. Outros

²⁴ Vários estudos abordam a questão da repressão em casos concretos (BRAGA, 2013; BRAGA, 2016; MARTINS, 1989; BUHL e KOROL, 2008), isso excetuando a enorme quantidade de trabalhos sobre o período de regimes ditatoriais.

aspectos derivados foram omitidos por questão de espaço, tal como a questão da criminalização, que é uma forma de justificar e legitimar a repressão estatal, para citar apenas um exemplo.

3. Estado e Movimentos Sociais: a iniciativa civil

A relação entre Estado e movimentos sociais pode surgir através da iniciativa estatal ou da iniciativa civil. O que denominamos “iniciativa civil” é a ação dos movimentos sociais em relação ao aparato estatal, ou seja, oriunda da sociedade civil. A posição e ação dos movimentos sociais em relação ao aparato estatal é muito menos pesquisada e por isso é mais difícil encontrar estudos e pesquisas a este respeito²⁵.

A orientação dos movimentos sociais (ou, mais exatamente, de ramificações de movimentos sociais) em relação ao estado pode ser estatista ou civilista²⁶. A orientação estatista é quando ramificações (setores, organizações) dos movimentos sociais buscam um vínculo orgânico com o aparato estatal. Isso pode ocorrer sob a forma utilitarista, que é a busca de financiamentos, recursos, convênios, etc. Também pode ocorrer por via composicionista, pois transforma o aparato estatal em alvo de suas reivindicações (reformas legislativas, políticas estatais segmentares, etc.), o que não impede apelar para ele também para conseguir recursos. Por fim, há também a forma partidarista, que é caracterizada por organizações, indivíduos, etc., ligados a setores e organizações dos movimentos sociais aparelhadas por partidos políticos e seu objetivo é espaços no aparato estatal e/ou sua conquista (pelo partido do qual faz parte).

O vínculo utilitarista é muito comum e é realizado por todas as organizações mobilizadoras que busca recursos ou financiamentos estatais, o que exclui, obviamente, organizações burocráticas, ONGs e outras. São geralmente pequenas organizações que para sobreviver buscam apoio financeiro governamental (e privado, em alguns casos). O vínculo composicionista pode ser visto, por exemplo, no caso da Frente Negra Brasileira, uma organização do movimento negro que existiu

²⁵ É possível encontrar análises de casos concretos, como algumas abordagens do movimento negro (SANTOS, 2001; ANDRADE, 2016), mas não teóricas ou mais gerais, com a exceção de Carrion (1985), que faz uma breve referência.

²⁶ Viana (2016a) é um dos poucos autores que aborda tais orientações. A ideia de orientação estatista e civilista se inspira em Carrion (1985), que faz tal distinção na orientação dos movimentos sociais usando os termos “deriva estatista” e “deriva civilista”.

desde 1931 e era marcada por uma organização forte e que acabou se transformando em partido político.

O vínculo partidarista pode ser visto em vários momentos da UNE (União Nacional dos Estudantes), geralmente atrelada ao partido que ganha o Congresso e depois da redemocratização foi conquistada na maioria das vezes pelo PCdoB (Partido Comunista do Brasil) e dessa organização saíram diversos candidatos e futuros políticos profissionais. A lista de ex-presidentes da UNE mostra que a maioria se candidatou e muitos foram eleitos a cargos públicos pelo PCdoB.

A orientação civilista pode assumir três formas: externalista, independente e antiestatista. As suas primeiras formas são próximas e são mais propensões do que uma posição política consciente. A propensão externalista é mais comum nos movimentos sociais populares, que ficam à margem e sem grandes contatos com o aparato estatal, embora muitas vezes façam reivindicações para o mesmo. Esse é o caso de movimentos de bairros, luta por moradia, etc. A propensão independente possui maior contato com o aparato estatal, mas assume uma posição de independência. É o caso de setores dos movimentos sociais populares, tal como ocorreu em grande parte deles em 1970 (TELLES, 1987) e em setores do movimento estudantil. A forma antiestatista é representada por algumas ramificações e tendências nos movimentos sociais que expressam uma posição anarquista, autonomista ou marxista autogestionária ou então influenciadas por concepções políticas como o comunismo conselhistas ou situacionismo.

A orientação civilista muda historicamente de acordo com as mudanças sociais, bem como pode passar de uma forma para outra. Em um mesmo movimento social, como, por exemplo, o movimento negro, as três formas de orientação podem coexistir, só que em ramificações diferentes. Uma pequena associação cultural negra pode ser externalista ou antiestatista e conviver com outras tendências, inclusive de orientação estatista, nas suas variadas formas.

A predominância da orientação estatista ou civilista varia de acordo com a época e lugar. No Brasil, nos anos 1970, durante o regime ditatorial, a orientação civilista era hegemônica, por razões óbvias²⁷. O Brasil durante os governos petistas já passou a ter a orientação estatista como hegemônica e os motivos disso são relativamente claros. Isso significa que a iniciativa estatal não só

²⁷ “Circunstâncias próprias do período ditatorial recente despertaram as possibilidades criativas da sociedade em face do Estado. Disseminaram-se os movimentos sociais e as organizações populares e tudo sugeria, e ainda sugere, uma fase nova de nossa história social marcada pelo protagonismo da sociedade. No entanto, essa curta vivacidade social parece estar entrando em crise, diante de um Estado que foi mais ágil na definição das circunstâncias do agir histórico” (MARTINS, 2000, p. 268).

atinge ramificações dos movimentos sociais diretamente como também influencia as orientações dos movimentos sociais, seja sob forma positiva ou negativa.

Assim, os estudos existentes sobre a relação entre Estado e movimentos sociais, especialmente no que se refere à iniciativa civil, ainda é bem restrita, mais ainda numa perspectiva teórica. No entanto, novas pesquisas começam a ser realizadas e assim podem desencadear tanto reflexões teóricas quanto análises concretas desta relação em sua complexidade e diversidade de formas.

Considerações Finais

A relação complexa entre Estado e movimentos sociais foi aqui esboçada em alguns de seus elementos fundamentais e necessita de novos desdobramentos, o que remete a outras relações não apresentadas e que devem ser incorporadas na análise. A síntese aqui apresentada focalizou o processo mais geral contido nessa relação, através da exposição do efeito das mutações estatais na existência e dinâmica dos movimentos sociais e, posteriormente, a iniciativa estatal e civil na relação direta entre Estado e movimentos sociais. Como ponto de partida, cumpre com o seu objetivo, e abre novos caminhos, tal como a necessidade de analisar esse processo na dinâmica da luta de classes, no processo de disputa entre os blocos sociais, bem como análises concretas de cada época do desenvolvimento capitalista e casos concretos de determinadas ramificações.

A conclusão geral do presente artigo é a de que as mudanças nas formas de Estado (que faz parte da sucessão de regimes de acumulação) atingem os movimentos sociais, de forma direta ou indireta. Em cada forma estatal, alguns movimentos sociais e ramificações são fortalecidos, outros são enfraquecidos, seja por incentivo das políticas estatais, seja por problemas das ações estatais em sua relação com a sociedade civil. Da mesma forma, as formas assumidas pelo Estado capitalista atingem os grupos sociais de base dos movimentos sociais e por isso também podem fortalecer ou enfraquecer um determinado movimento social.

Por outro lado, observamos a existência de várias formas assumidas pela iniciativa estatal voltada diretamente para os movimentos sociais, tais como a cooptação, a burocratização, a repressão e a omissão. Os movimentos sociais, por sua vez, não são apenas receptáculos das ações estatais e por isso apresentamos a iniciativa civil por parte deles e suas duas grandes tendências, a

orientação estatista e a orientação civilista. A iniciativa estatal e a iniciativa civil sofrem múltiplas determinações, desde as mais amplas, como o regime de acumulação e a forma estatal, até as especificidades do processo histórico de cada país, governos (composição do bloco dominante), etc. Esse processo nos permite entender melhor a dinâmica relacional direta entre Estado e movimentos sociais.

Por fim, essa análise geral das relações entre Estado e movimentos sociais permite uma percepção da necessidade de análises de casos concretos em que se manifesta tanto a iniciativa estatal quanto a iniciativa civil. Isso abre novos elementos para pesquisas concretas, bem como para aprofundamento teórico.

Referências

- ALBERONI, Francesco. *Gênese*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- ALONSO, Ângela e BOTELHO, André. Repertórios de ação coletiva e confrontos políticos: entrevista com Sidney Tarrow. *Sociologia & Antropologia*. v.02, 03, 2012.
- ALONSO, Ângela. As Teorias dos Movimentos Sociais: Um Balanço do Debate. *Lua Nova*, num. 76, 2009.
- ANDRADE, Gabrielle. A Trajetória do Movimento Negro Brasileiro. In: VIANA, Nildo (org.). *Movimentos Sociais: Questões Teóricas e Conceituais*. Goiânia: Edições Redelp, 2016.
- BOITO Jr., A. A burguesia no governo Lula. *Revista Crítica Marxista*, n. 21, novembro de 2005.
- BRAGA, Lisandro. A Teoria do Regime de Acumulação Integral. *Revista Conflicto Social*. Ano 06, num. 10, Jul./Dez. 2013a.
- BRAGA, Lisandro. Repressão Brutal e Discurso Jornalístico no Massacre de Avellaneda. *Revista Movimentos Sociais*. Vol. 01, num. 01, jul./dez. 2016.
- BRAGA, Lisandro. Lutas Sociais e Repressão Preventiva na Argentina. *Sociologia em Rede*. v. 3, n. 3, 2013b.
- BUHL, Kathrin e KOROL, Claudia (orgs.). *Criminalização dos Protestos e Movimentos Sociais*. São Paulo: Instituto Rosa Luxemburgo, 2008.
- CARRION, Eduardo. *Estado, Partidos e Movimentos Sociais*. Porto Alegre, Edipaz, 1985.
- CORREA, Ana Elisa. Movimentos Sociais e Estado: o governo do PT e o apassivamento do MST. *Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina*. 10 a 13 de setembro de 2013.

COSTA, Leon. Movimentos Sociais, Protestos e Manifestações Públicas. In: VIANA, Nildo (org.). *Movimentos Sociais: Questões Teóricas e Conceituais*. Goiânia: Edições Redelp, 2016.

DELLA PORTA, Donatella. Movimientos Sociales y Estado: Algunas Ideas en torno a la represión policial a la protesta. In: McAdAM, Dough; McCARTHY, John; ZALD, Mayer (orgs.). *Movimientos Sociales: Perspectivas Comparadas*. Madrid: Ediciones Istmo, 1999.

DRUCK, Graça. Os Sindicatos, os Movimentos Sociais e o Governo Lula: Cooptação e Resistência. *OSAL, Observatorio Social de America Latina, CLACSO, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais*, Buenos Aires, Ano VI, num. 19. julho. 2006.

EISENSTADT, S. N. Burocracia, Burocratização e Desburocratização. In: CAMPOS, Edmundo (org.). *Sociologia da Burocracia*. 4ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FREUD, Sigmund. *O Mal Estar na Civilização*. Col. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos Movimentos Sociais*. 3ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GOMES, Marcus V. P. e ALVES, Mário A. Como se cria um Ministério? O processo de cooptação como mecanismo de distensão na relação entre movimentos sociais e Estado. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, 51(3), mai./jun. 2017.

GOSS, Karine P. e PRUDÊNCIO, Kelly. O conceito de movimentos sociais revisitado. *Em Tese*. Vol. 2, nº 1 (2), janeiro-julho 2004, p. 75-91. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/13624/12489> Acessado em: 06/06/2017.

IGLESIAS, Esteban. Da Colonização da Sociedade Civil às Tensões entre Partidos no Governo e Movimentos Sociais. *Sociologia em Rede*. Ano 5, num. 05, jan./jun. de 2015.

JENSEN, Karl. *Teses Sobre os Movimentos Sociais*. *Revista Marxismo e Autogestão*. Vol. 01, num. 01, jan./jun. de 2014.

LAPASSADE, Georges. *Grupos, Organizaciones y Instituciones*. La transformacion de la burocracia. Barcelona: Gedisa, 1999.

MAIA, Lucas. A PEC 55 e o Neoliberalismo Discricionário no Brasil. *Revista Despierta*. v. 3, n. 3 (2016).

MARSHALL, T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MARTINS, José de Sousa. As mudanças nas relações entre a sociedade e o Estado e a tendência à anomia nos movimentos sociais e nas organizações populares. *Estudos avançados*. Vol. 14, num. 38, 2000.

MARTINS, José de Sousa. Impasses Políticos dos Movimentos Sociais na Amazônia. *Tempo Social*. Vol. 1, num. 01, jan./jun. de 1989.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 3ª edição, São Paulo: Ciências Humanas, 1986.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *O Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis: Vozes, 1988.

MCADAM, Doug; TARROW, Sidney; TILLY, Charles. Para Mapear o Confronto Político. *Lua Nova*, São Paulo, num. 76, 2009.

McCARTHY, John e ZALD, Mayer. Mobilização de Recursos e Movimentos Sociais: Uma Teoria Parcial. *Movimentos Sociais*, 01(02), 2017.

MISOCSKY, Maria C.; FLORES, Rafael K. e SILVA, Sueli M. G. Estudos organizacionais e movimentos sociais: o que sabemos? Para onde vamos? *Cadernos Ebape*. v. 6, nº 3, Set. 2008.

OFFE, Claus. *Partidos Políticos y Nuevos Movimientos Sociales*. Madrid: Editorial Sistema, 1996.

ORIO, Mateus. O Desenvolvimento Capitalista na Sucessão de Regimes de Acumulação. *Ciências Humanas*. Revista da Faculdade Estácio de Sá. Goiânia. Vol. 02, nº 09, Jan. 2014.

SANTOS, Ivair A. A. *O Movimento Negro e o Estado (1883-1987)*. O Caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo. 2ª edição, Dissertação de Mestrado em Ciência Política, Unicamp, 2001.

SELZNICK, Philip. Cooptação: um mecanismo para a estabilidade organizacional. In: CAMPOS, Edmundo (org.). *Sociologia da Burocracia*. 4ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

TARROW, Sidney. *O Poder em Movimento*. *Movimentos Sociais e Confronto Político*. Petrópolis, Vozes, 2009.

TARROW, Sidney. Estado y Oportunidades: La estructuración política de los movimientos sociales. In: McAdAM, Dough; McCARTHY, John; ZALD, Mayer (orgs.). *Movimientos Sociales: Perspectivas Comparadas*. Madrid: Ediciones Istmo, 1999.

TELLES, Vera. Movimentos Sociais: Reflexões sobre as Experiências dos anos 70. In: SCHERER-WARREN, Ilse e KRISCHKE, Paulo. *Uma Revolução no Cotidiano? Os Novos Movimentos sociais na América do Sul*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

TILLY, Charles e WOOD, Lesley. *Los Movimientos Sociales*. 1768-2008. Desde sus Orígenes a facebook. Barcelona: Crítica, 2010.

TILLY, Charles. Os Movimentos Sociais como Política. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 3. Brasília, janeiro-julho de 2010.

TREK, Esteban e ARÉVALO, Paolo. Aproximación al concepto de cooptación política: la maquinaria presicrática y sus formas. *Polis*, Revista Latinoamericana, Volumen 14, Nº 40, 2015, p. 469-488. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v14n40/art22.pdf> acessado em: 06/06/2017.

VIANA, Nildo. Blocos Sociais e Luta de Classes. Enfrentamento. Ano 10, Num. 17, jan/jun. 2015c. Disponível em: <http://enfrentamento.net> Acessado em: 31/12/2015.

VIANA, Nildo. Burocracia: Forma Organizacional e Classe Social. *Revista Marxismo e Autogestão*. Ano 02, num. 03, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://redelp.net/revistas/index.php/rma/article/view/9jviana3/297> acessado em: 31/06/2017.

VIANA, Nildo. *Estado, Democracia e Cidadania*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Rizoma, 2015a.

VIANA, Nildo. Movimentos Sociais e Movimentos de Classes: Semelhanças e Diferenças. *Revista Espaço Livre*, v. 11, n. 22, 2016b.

VIANA, Nildo. Movimentos Sociais: Unidade e Diversidade. *Revista Café com Sociologia*. Volume 5, número 3, ago./dez. 2016c.

VIANA, Nildo. *O Capitalismo na Era da Acumulação Integral*. São Paulo: Ideias e Letras, 2009.

VIANA, Nildo. Os ciclos dos regimes de acumulação. Territorial - *Caderno Eletrônico de Textos*, Vol.5, n.7, 20 de agosto de 2015b. Disponível em: <<http://www.cadernoterritorial.com/news/os-ciclos-dos-regimes-de-acumulacao-nildo-viana/>>. Acesso em: 20 ago. 2015b.

VIANA, Nildo. *Os Movimentos Sociais*. Curitiba: Prismas, 2016a.

VIANA, Nildo. *Representações e valores nas políticas de saúde no Brasil (1990-2012)*. (Tese de Pós-Doutorado). São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Enfermagem/USP, 20015.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

VIANA, Nildo. Estado e movimentos sociais: efeitos colaterais e dinâmica relacional. *Revista Café com Sociologia*. v.6, n.3, p. 19-39, 2017.

Recebido em: 17 de dez. 2017

Aceito em: 09 de mar. 2018



Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 3, jul./dez. 2017

ISSN. 2317-0352

RELAÇÕES ESTADO – SOCIEDADE CIVIL: sobre associações, parcerias e normativas

Luana do Rocio Taborda¹

Resumo

O presente artigo busca analisar o contexto das interações entre Estado e sociedade civil no Brasil. A metodologia empregada contempla pesquisas junto as principais obras e autores que trabalham com o tema, além de dados coletados junto a portais eletrônicos, bases de dados e acervos buscando agregar e compilar os principais estudos sobre a temática e suas respectivas contribuições. O referencial teórico congrega diferentes perspectivas sobre associativismo, sociedade civil e Estado e quanto às parcerias conformadas. Em um segundo momento, apresentamos informações coletadas em diferentes fontes sobre as associações e suas fontes de recursos, ainda informações quanto a normativas e legislação das parcerias entre associações da sociedade civil e instituições estatais, além de discussão sobre os principais aspectos do novo Marco Regulatório das Organizações da sociedade civil. O artigo é organizado de forma que a análise contemple três elementos centrais nos estudos sobre associativismo que influenciam o campo: os incentivos político-institucionais, as fontes de financiamento, e por fim quanto aos incentivos legais.

Palavras-Chave: Associações. Parcerias. Relações Estado - Sociedade Civil.

RELATIONS BETWEEN STATE AND CIVIL SOCIETY: about associations, partnerships and regulations

Abstract

The present article seeks to analyze the context of the interactions between State and civil society in Brazil. The methodology used includes researches with the main works and authors engaged in the field, as well as data collected from electronic portals, databases and collections seeking to aggregate and compile the main studies on the theme and their respective contributions. The theoretical framework brings together different perspectives on associativism, civil society and the State and on the partnerships formed. Secondly, we present information collected in different sources about the associations and their sources of resources, and information about the regulations and legislation of the partnerships between civil society associations and state institutions, as well as a discussion on the

¹ Mestranda em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada e licenciada em Ciências Sociais pela mesma universidade. Bolsista CAPES. *E-mail:* luanadorocio@gmail.com.

main aspects of the new Regulatory Framework for Civil society organizations. The article is organized in such a way that the analysis includes three main elements in the studies on associativism that influence the field: political-institutional incentives, as well as sources of financing, and finally, legal incentives.

Keywords: Associations. Partnerships. State-Civil Society Relations.

1. Por que estudar as associações?

As ações coletivas são um fenômeno social que se expressa de distintas formas, nos diferentes contextos sociais. Entende-se o engajamento associativo como um amplo e diversificado campo de atuação política, situado no contexto dos estudos sobre participação política. O estudo a respeito do associativismo não é recente, havendo diversas percepções acerca de sua definição conceitual, finalidades e efeitos na sociedade. No campo da Sociologia Política, uma pluralidade de pensadores sociais já problematizaram (e continuam problematizando) o associativismo civil e seus efeitos (a nível individual, público, ou institucional, vide WARREN, 2001), podendo estes ser positivos ou negativos para o desenvolvimento da democracia.

Há uma dificuldade na definição da categoria teórica de associativismo, uma vez que o campo associativo é bastante amplo e heterogêneo, com dissidências entre teóricos quanto ao que consideram como associações. Lüchmann (2016) aponta estas distinções segundo as diferentes perspectivas teóricas:

A teoria do capital social de Putnam (1995; 1996), por exemplo, e seguindo uma tradição toquevilleana, contempla, majoritariamente, as associações “face-a-face”, ou as associações secundárias, a exemplo de clubes de futebol, corais, grupos de escoteiros, associações comunitárias, etc. Teóricos da democracia associativa como Cohen e Rogers (1995) privilegiam, em sua análise, as grandes associações – sindicatos, federações, etc. – que representam amplos setores sociais e mobilizam estruturas e recursos que extrapolam a dimensão local. No caso dos estudos sobre os movimentos sociais, o foco recai para aqueles grupos e associações que contestam a ordem social. Para a teoria da sociedade civil habermasiana, a vinculação entre as associações e o mundo da vida desqualifica organizações que estão mais diretamente inseridos nos campos político e econômico, a exemplo dos partidos e sindicatos. (LÜCHMANN, 2016, p. 53-54)

Com a multiplicidade de práticas associativas existentes, tem-se a impossibilidade de uma definição única, embora algumas características principais possam ser salientadas. Tocqueville ([1835] 1997) foi um dos primeiros teóricos a colocar a importância das associações para a democracia. Mas o

contrário se faz tão importante quanto: a democracia é muito importante para proporcionar o direito de associação, de forma que, segundo Warren (2001), se trata de uma relação de mão dupla.² O associativismo é, assim, estreitamente relacionado às práticas democráticas, sendo considerado como essencial para o seu desenvolvimento, por promover relações igualitárias e voluntárias, embora precauções sejam necessárias para não generalizar os possíveis impactos democráticos das ações associativas (Idem, 2001; LÜCHMANN, 2014). A título de exemplificação, temos que historicamente no Brasil houve um crescimento mais expressivo do associativismo após o período de redemocratização pós-ditadura militar, tendo grande pico de crescimento na década de 1990, o que corrobora com a tese da importância mútua entre as associações e as instituições democráticas.³

Em uma concepção bastante conhecida e utilizada internacionalmente, o que pode ser considerado como associações é designado no *Handbook on non-profit institutions in the system of national accounts*, organizado pela Divisão de Estatística da Organização das Nações Unidas - ONU, em parceria com a Universidade John Hopkins, em 2003. Segundo o Handbook, configuram-se como associações as organizações que apresentam, necessariamente, as seguintes características:

- (I) Organizations, that is, institutionalized to some extent;
- (II) Private, that is, institutionally separate from government;
- (III) Non-profit-distributing, that is, not returning profits generated to their owners or directors;
- (IV) Self-governing, that is, able to control their own activities;
- (V) Voluntary, that is, non-compulsory and involving some meaningful degree of voluntary participation. (HANDBOOK, 2003, p. 16)⁴

²Robert Dahl (2012) é um dos cientistas políticos modernos que em suas teorizações sobre estado e democracia (ou melhor, poliarquia), elencam o direito de associar-se (autonomia associativa) como uma das instituições que precisam existir para que um governo possa ser considerado poliárquico (DAHL, 2012, p. 351).

³“Resumindo, a análise da evolução das FASFIL (Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no País), de 2006 a 2010, indica que essas instituições continuam crescendo no Brasil, ainda que em um ritmo bem menos acelerado do que em períodos anteriores, especialmente entre o final dos anos 1990 e os primeiros dois anos do milênio, quando se observou uma grande expansão do setor. Não obstante, essa desaceleração já havia sido observada no estudo anterior das Fasil, com ano de referência 2005 (IBGE, 2012, p.77)”.

⁴ Apesar da definição do Handbook ser cada vez mais comumente utilizada, tem importantes limitações, como excluir as associações não formalizadas ou institucionalizadas, ou associações profissionais e sindicais, por não atenderem ao critério da voluntariedade. Em se tratando do contexto brasileiro, temos que, juridicamente, três são as figuras correspondentes de acordo com o Art. 53 do novo Código Civil, regido pela Lei no 10.406, onde: “constituem-se pela união de pessoas que se organizam para fins não econômicos (...) associações, fundações e organizações religiosas” (IBGE, 2012, p. 16). A figura associativa definida pelo marco legal da constituição brasileira, estando inserida no Código Civil e na Lei de Registros Públicos como uma pessoa jurídica de direito privado, sendo institucionalizada, e devendo ser devidamente registrada nos cartórios de direito civil de pessoas jurídicas, sendo constituída livremente pela união de pessoas para uma finalidade não econômica e não lucrativa (GANANÇA, 2006).

A primazia pela utilização do conceito de associativismo, em detrimento de conceitos como movimento social, sociedade civil, capital social ou instituições participativas, fundamenta-se na convicção de que os mesmos não conseguem explicar o fenômeno associativo de forma suficientemente abrangente. Assim, considera-se que dados empíricos apontam o associativismo civil em sua trajetória ascendente, tanto em número quanto em diversificação de organização e atuação. Este crescimento justifica uma retomada conceitual e recorte empírico próprio, procurando entender de forma mais aprofundada este fenômeno de ação coletiva, possibilitando avançar nos estudos sobre as ações coletivas, organizações da sociedade civil, suas práticas e impactos.⁵

Ainda, a relevância dos estudos sobre as associações relacionam-se ao papel que cada vez mais central que estas vem desempenhando junto ao planejamento e execução de políticas públicas. O associativismo dá fundamentação a atuação de conselhos de políticas, fóruns, interfaces socioestatais como audiências públicas, reuniões entre grupos de interesse, além de exercer pressões e dialogar com poderes executivo e legislativo. Desde a década de 1990, muitas associações têm atuado como executoras de políticas públicas, demandando também a possibilidade de contribuir para os processos de planejamento destas.

2. Associativismo, autonomia e as parcerias: ou o por que de estudar as parcerias entre Estado e associações?

Procuramos neste trabalho estar em conformidade com o movimento teórico e analítico exposto por Gurza Lavallo (2003), passando de uma concepção de sociedade civil normativa nos anos 1990, para, já nos anos 2000, um contexto em que a preocupação está em compreender empiricamente os processos em curso, considerando avanços, possibilidades, limitações, além das novas formas de interação entre sociedade civil e Estado. Assim, o autor descreve de forma minuciosa e substancial os principais efeitos desta mudança, de uma noção mais militante e normativa para uma menos interventiva e mais analítica, no sentido da preocupação em conhecer empiricamente as reais relações existentes entre atores, campo, e instituições políticas.

⁵ Também quanto à terminologia empregada para se referir as associações, temos uma amplitude de denominações, sejam Organizações não Governamentais (ONGs), organizações civis (OS), associações, movimentos sociais, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), entidades sem fins lucrativos (ESF) Organizações da Sociedade civil (OSC), dentre outros. Aqui, preferimos utilizar principalmente este último termo, seja OSC, e Associações, de acordo com o referencial teórico aqui utilizado.

Essa mudança tem desdobramentos analíticos relevantes em pelo menos três planos: as análises sociológicas da ação social, tradicionalmente focadas em atores e/ou sujeitos coletivos, agora esquadriham as dinâmicas de espaços e ambientes institucionais (orçamento participativo, conselhos), assim como seus efeitos sobre os atores e interesses da sociedade civil neles representados; a tradicional dicotomia da filosofia política "sociedade civil/Estado", via de regra interpretada nas análises sociais em chave de antagonismo, recebe hoje tratamento em termos de sinergia, complementaridade e conflituosidade animadas pela lógica política do governo da ocasião, e não pelas características estruturais do Estado; por fim, o caráter enfaticamente normativo da literatura dos anos 1990, engajada no esclarecimento da missão transformadora da sociedade civil, cede passo a indagações mais preocupadas com a compreensão empírica de processos em curso, notadamente os alcances, entraves e limitações das novas formas de interação entre a sociedade civil e o Estado. (GURZA LAVALLE, 2003, p. 109).

Dentre as obras que contém os esforços mais consistentes para consagrar este deslocamento de debate do conceito de sociedade civil, ressaltamos o livro organizado por Evelina Dagnino (2002) *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. No primeiro capítulo, Dagnino ordena as formas e configurações desta relação entre Estado e sociedade civil em dois tipos. Em primeiro lugar, as relações formalizadas, constituídas por meio de legislações com objetivos e procedimentos mais ou menos definidos, além de um caráter razoavelmente estável ou permanente. Exemplos seriam os Conselhos Gestores de Políticas Públicas, Orçamentos Participativos e alguns tipos de parcerias Estado - ONGs (como o caso dos convênios). Em segundo lugar, as relações menos formalizadas, não seguindo legislações específicas, cuja iniciativa pode prover do Estado ou da sociedade civil. Essas relações com caráter pontual e formatos mais fluidos, sem objetivos e formas definidas, são estabelecidas de forma conjuntural e relacionadas às correlações de força vigentes no momento, como políticas governamentais – exemplos seriam citar os fóruns, e alguns tipos de parcerias Estado - OSCs (DAGNINO, 2002)⁶.

No caso específico de configuração e conformação das relações entre Estado e associações, uma contextualização histórica pode enriquecer a discussão. Segundo Teixeira (2002), três são os setores

⁶ “[...] o impacto da sociedade civil sobre o desempenho do Estado (governance) é uma tarefa que não pode se apoiar num entendimento abstrato dessas categorias como compartimentos separados, mas precisa contemplar aquilo que as articula e as separa, inclusive aquilo que une e opõe as diferentes forças que as integram, os conjuntos de interesses expressos em escolhas políticas: aquilo que está sendo aqui designado como projetos políticos” (DAGNINO, 2002, p. 282). Trabalhos que nos permitem entender um contexto particular de certa confluência entre os projetos políticos da sociedade civil e do Estado são o de Abers, Serafim e Tatagiba (2014), onde as autoras desenvolvem uma complementação ao conceito original de *repertoire of contention* (de Charles Tilly) desenvolvendo o conceito de “repertório de interação” entre Estado e sociedade civil enquanto intersecções, combinações e transformações da ação governamental segundo o conceito de Ativismo Institucional (CAYRES, 2015).

de interfaces com as OSC que detiveram papel essencial no processo: I) As agências de financiamento internacional, pelo apoio em termos de recursos e agenda, essencial para a consolidação do papel das associações no contexto brasileiro - onde a Rio 92 é reconhecida como marco tanto no estabelecimento dos apoios mútuos como na popularização do termo ONG; II) As então ONGs eram em sua maioria centros de apoio e assessoria dos movimentos sociais, mas rompem com este status adquirindo identidade própria, devido a necessária formalização e qualificação das OSC para execução de políticas públicas (TEIXEIRA, 2002); III) Por último, as relações com o Estado. Segundo Teixeira, o processo de abertura de vias de interlocução entre sociedade civil e Estado foi acompanhado por um “processo de ajuste estrutural que previa transferir as responsabilidades do Estado para a sociedade e inserir as ONGs no projeto de colaboração em políticas compensatórias” (TEIXEIRA, 2002, p. 107).

Em meio a um discurso do Estado endividado, burocrático e ineficiente, as parcerias amparam-se na visão de qualificação e eficiência das ONGs para a execução de políticas públicas. Resultado deste contexto é a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse público (Lei 9.790, promulgada em 1999), com o objetivo principal de disciplinar as parcerias, bem como facilitá-las. Da perspectiva das associações, a Lei das OSCIPs é promulgada em um contexto de escassez de recursos internacionais, onde as parcerias com o Estado procedem como uma das principais estratégias de subsistência.⁷

Os principais trabalhos críticos às organizações não-governamentais, às parcerias e mesmo às abordagens teóricas da sociedade civil que ressaltam as virtudes destas, são apresentadas em Montaño (2005) e Paoli (2002). O primeiro autor afirma que, independentemente das boas intenções destas entidades, elas vêm se configurando, pela sua atuação e financiamento estatal, como substitutivas ao Estado, de forma que este contexto, constitui-se como funcional e estratégico para o projeto neoliberal, onde estratégias minimalistas e insuficientes são apresentadas como solução aos problemas sociais. O autor critica as funções salvacionistas das entidades da sociedade civil, a falta de crítica por

⁷ Em termos mais atuais, nota lei foi sancionada em julho de 2014, Lei N° 13.019, conhecida como Marco regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), que “estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público;” e ainda, “define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis n° 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999” Texto disponível em: <http://portal.convenios.gov.br/legislacao>. Acesso em: novembro de 2017. O novo Marco já está alterando e recondicionando a forma como as interações devem ocorrer, o que poderá trazer importantes impactos para o campo.

parte das abordagens teóricas (ideologizadas e mistificadas), e o movimento de descentralização e privatização dos serviços públicos. Outro trabalho extremamente crítico encontra-se em Paoli (2002), que mobiliza uma crítica às potencialidades das associações frente às desigualdades sociais existentes. As parcerias conformadas, sejam com Estado ou com as empresas, impactariam na autonomia e caráter contestatório das OSCs, que passam a atuar apenas para manter e controlar a pobreza e os conflitos, ou seja, para conservar o *status quo* existente não mais objetivando transformar a realidade da questão social, mas mantê-la.

Na contramão da perspectiva de autores como Paoli (2002) e Montaña (2005), Salamon (2003) relativiza as críticas dessas análises das parcerias como substitutivas ao Estado e da visão de que o Estado deve a tudo abarcar:

Minha opinião é que as ONGs, as organizações sem fins lucrativos, não são substitutas para o governo. *Este é um dos grandes erros na análise do terceiro setor.* É o tratamento ideológico dessas organizações que costuma apresentá-las como uma alternativa ao Estado. E, como eu disse na resposta ao Paulo, os dados não apoiam isso. Ao contrário, essas organizações cresceram mais nas áreas em que há parceria com o governo. Temos que, de certa forma, dissecar o papel do governo. O governo tem várias funções: eleva impostos, gera renda, fornece serviços. Há modos de conter o envolvimento do Estado na geração de receita, e na identificação de direitos, direito à saúde, direito à aposentadoria, sem que o Estado necessariamente, tenha de prestar os serviços, é isso que está acontecendo no mundo todo. Estamos dividindo o papel do Estado em dois e estamos mantendo o Estado concentrado em identificar direitos, e em gerar receita, e entregamos o trabalho de prestar serviços a uma série de instituições mais bem equipadas para isso. Assim eu concordo plenamente que não devemos ver o terceiro setor como um substituto, como uma alternativa ao Estado. O Estado deve continuar envolvido. E uma das características mais marcantes do terceiro setor nesta região, neste país em especial, é o fato de que este país não enveredou por esse caminho. O Estado não está apenas gerando receita, está também prestando os serviços. Isso necessitará uma mudança de pensamento, uma mudança de conceitos para que uma coisa não tenha de excluir a outra, mas que possam ser parceiros em potencial no serviço público (SALAMON, 2003)⁸.

Hirst (1994) é um dos autores que defendem a autonomia das associações, questionando o forte papel imputado ao Estado (por outros autores, como COHEN e ROGERS, 1995) na criação e funcionamento das associações, em um movimento que empodera apenas o próprio Estado. Para o autor, associações menos fortes devem ser constituídas e mantidas em parceria primariamente com outras associações mais fortes e enraizadas, em outras esferas no nível local e regional. Já Cohen e

⁸ Trata-se de trecho retirado da entrevista do autor no programa Roda Viva, da TV Cultura, no ano de 2003. Disponível em: http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/320/entrevistados/lester_salamon_2003.htm. Acesso em: novembro de 2016.

Rogers (1995), por outro lado, não consideram as relações entre Estado e sociedade civil como sinal de enfraquecimento da autonomia associativa. Para eles, estas parcerias possibilitam uma “soma mútua”, tanto para o aumento da capacidade de atuação das associações, como para maior eficácia do Estado, contribuindo para a promoção do bem comum e assim, da própria organização democrática.

Pela perspectiva das associações da sociedade civil, 1- os efeitos positivos das parcerias segundo a literatura específica seriam: a) sobrevivência material (recursos financeiros advindos do Estado); b) aumento da capacitação; c) prestígio resultante do reconhecimento do Estado e d) a consequente maior presença na mídia; e por fim, e) a atuação parcerista traz impactos para com o público-alvo (beneficiários de projetos específicos e para com setores mais amplos com impactos indiretos). No lado oposto, figuram 2- preocupações com a) relações de poder desbalanceadas onde imposições pelo Estado dificultam atuação e caracterizam perda da autonomia, b) um movimento de despolitização e tecnificação da atuação, c) ausência de relações igualitárias e subordinação a propósitos e necessidades de governos (TEIXEIRA, 2002; DAGNINO, 2002).

Nos autores anteriormente apresentados, é possível observar as diferentes matizes em relação a como veem as parcerias firmadas. Para além do âmbito normativo, estudos empíricos principalmente das bases estruturais locais da organização destas parcerias, como o caso dos municípios, são essenciais para atualização do entendimento das relações, conflitos e desafios. De fato, o mapeamento do “estado da arte” das parcerias entre Estado e sociedade civil constitui-se como um dos maiores desafios a serem compreendidos pela literatura preocupada com as configurações da participação, da representação e do desenvolvimento das práticas democráticas que defendem a centralidade da organização associativa dentro do contexto democrático.

Perante revisão bibliográfica sobre a temática das parcerias⁹, em grande parte destas (principalmente até início dos anos 2000) está presente preocupação quanto aos impactos negativos das parcerias, considerando-as mais como um mal necessário que as associações precisam tolerar para darem continuidade aos trabalhos. Por outro lado, há também perspectivas que criticam a subjugação das capacidades e estratégias das associações, pontuando possibilidades para além de uma relação conflituosa e que resultaria em perda de autonomia, dando enfoque para as potencialidades da sociedade civil frente ao Estado (LÜCHMANN, 2016). Para além de discordâncias teóricas, a

⁹ Realizada junto as principais obras e autores que trabalham com o tema, a portais eletrônicos, bases de dados e acervo de pesquisas como do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica e Ampliada) buscando agregar e compilar os principais estudos sobre a temática e suas respectivas contribuições.

preocupação aqui colocada é com uma possível minimização da complexidade de formas e fatores pelas quais estas parcerias se dão, baseando-se mais em pressupostos do que em análises empíricas.

Outro fator que poderíamos citar para refletir sobre um prisma de intensa crítica a conformação de parcerias, seria entender a partir de que lugar teórico as análises realizam-se. Tal como a discussão salientada por Skocpol (1985), em *Bringing the state back in*, as referências bibliográficas sobre organizações da sociedade civil estão bastante centradas em uma perspectiva “a partir” da sociedade civil, onde o Estado é visto como “o outro”, em um movimento marcado pela conflituosidade. Assim, Skocpol salienta a necessidade de trazeremos o Estado de volta a nossas análises, buscando romper com o olhar apenas partir da sociedade civil. Isto é ainda mais imprescindível considerando um contexto em que as fronteiras entre sociedade civil e Estado se diluem, onde atores transitam entre atuação burocrática e militância (CAYRES, 2015). Diante disto, a autora defende ser preciso resgatar uma abordagem relacional, que nos auxilie a compreender os fenômenos sociais a partir das relações existentes¹⁰.

3. Sobre as associações e a origem de suas fontes de recursos

De início, o que podemos afirmar de forma convicta é a complexidade das relações entre Estado e sociedade civil, e com isto o desafio de toda proposta que procura compreendê-las. Entendendo que tanto análises sobre o Estado quanto sobre a sociedade civil agregam insuficiências em traçar diagnósticos satisfatórios que não beirem reduções sérias, o mesmo pode ser dito quanto a estudos sobre as parcerias e interseções entre os dois setores. Os fenômenos sociais são multifacetados, fluidos e diretamente impactados pela opinião pública – como no caso das CPIs das ONGS¹¹.

¹⁰ Em Pires, Oliveira e Lotta (2014, p. 41), a perspectiva relacional é mobilizada para “compreender a atuação de burocratas enfatizando as relações que esses atores estabelecem com os demais atores do seu entorno. (...) Essas novas abordagens, ancoradas nas ideias de governança e de redes sociais, buscam compreender o funcionamento das organizações estatais, considerando não a estrutura formal ou a atuação individual dos agentes, mas, sim, como essas são condicionadas e alteradas pelas múltiplas interações com agentes estatais, privados ou sociais que, por meio das relações sociais, influenciam o Estado”.

¹¹ Com denúncias constantes nos anos anteriores, em 2007 realizou-se um requerimento para formação de uma comissão conhecida como “CPI das ONGs”, com relatório finalizado em 2010, constando com 1478 páginas. Já em 2012 a então presidente Dilma Rousseff suspende convênios com as associações para a realização de auditorias sobre irregularidades. Todo este processo, agregado com a pressão midiática e denúncias de corrupção nos diferentes

Dentre o escasso número de pesquisas sistemáticas sobre as associações no Brasil, podemos ressaltar o protagonismo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) em seu esforço de produzir estudos sobre o associativismo no país. Atualmente, a principal pesquisa sobre a temática é *As Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos no Brasil 2010* (IBGE, 2012)¹². O relatório das FASFIL traz dados sobre perfil e padrões de crescimento das associações no Brasil, embora não focalize na origem dos recursos das mesmas.

As FASFIL foram classificadas em 10 grupos, cada qual com seus sub-grupos, de acordo com as finalidades da atuação das associações. Esta classificação é deficitária (como outras quando falamos de associações) pela incapacidade de identificar e visibilizar a pluralidade de frentes de atuação que muitas das associações possuem. Elas são organizadas segundo seu objetivo principal, embora empiricamente saibamos se tratar de um quadro mais complexo. Por exemplo, no caso da categoria religião: trata-se do maior agrupamento, com 28,5% do total. Sabemos, porém, que inúmeras entidades de assistência social e saúde são de origem e geridas por organizações religiosas, embora sua “finalidade” não seja religiosa de forma direta. Esta debilidade é citada no próprio relatório¹³, e fortalece nossa crítica quanto à dificuldade de se reconhecer a pluralidade quanto a fins associativos que uma mesma associação pode conter, principalmente em análise de âmbito quantitativo, em âmbito macro, de captarem importantes nuances do meio associativo.

Um dos principais relatórios que encontramos com dados sobre a origem dos recursos das OSC, intitulado *Organizações Sem Fins Lucrativos 2014* (TIC, 2015), aponta que 54% das associações brasileiras recebem doações voluntárias de pessoas físicas, conforme apresentado no Figura 1. Ou seja, são primariamente os indivíduos que as financiam. Conforme defendido por Vergueiro e Estraviz (2015), especialistas em captação de recursos, este resultado é positivo por seguir tendências

níveis estatais tem impactos nos níveis de confiança da opinião pública a respeito da atuação associativa e principalmente das parcerias das associações com o Estado (vinculando-a a prática de corrupção). Este processo resulta em reivindicações por parte das associações da sociedade civil para celebração de um Marco regulatório próprio a sociedade civil, que é sancionado em 2014, e com prazo aos municípios para adequação até 2017.

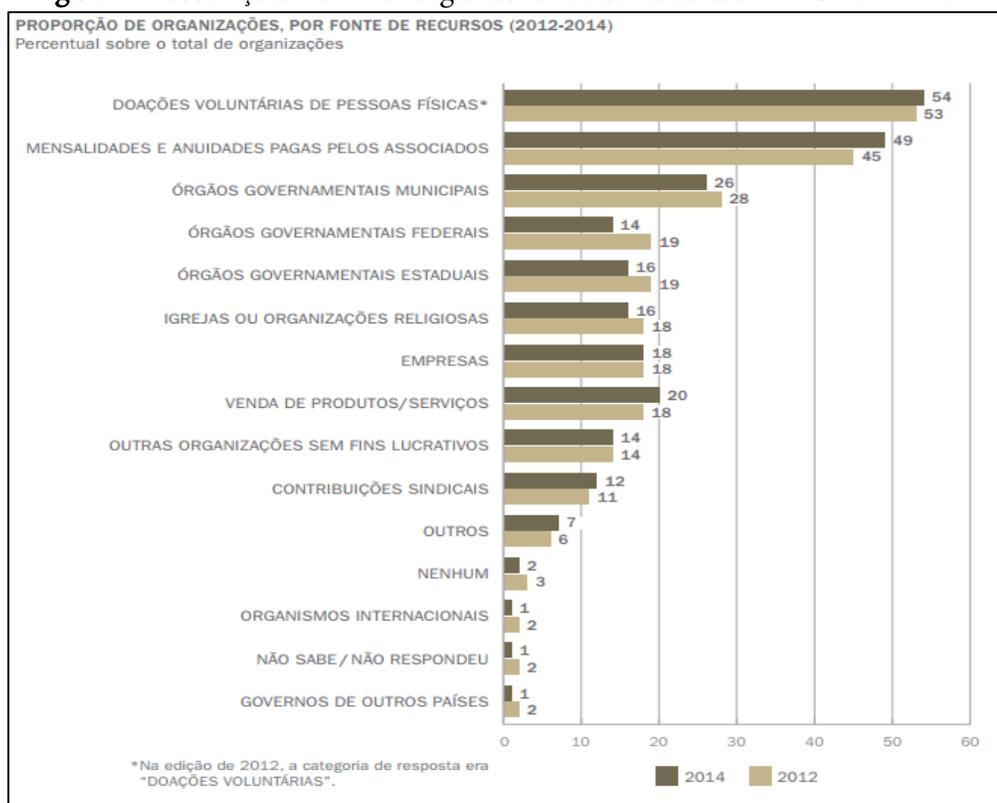
¹² Este estudo das FASFIL foi realizado pelo IBGE e IPEA com apoio da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (Abong) e o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife). Os dados foram coletados a partir de informações existentes no Cadastro Central de Empresas – CemPre do IBGE, dentro da categoria de entidades sem fins lucrativos. Trata-se de pesquisa realizada seguindo aplicação de padrões internacionais para a avaliação do cenário brasileiro, sob influência da Johns Hopkins University e as pesquisas do Centre for Civil Society Studies <http://ccss.jhu.edu/>. Acesso em: novembro de 2016.

¹³ “Vale destacar que a participação de entidades religiosas não se restringe a esse grupo de instituições, posto que muitas entidades assistenciais, educacionais e de saúde, para citar apenas alguns exemplos, são de origem religiosa, embora não estejam classificadas como tal, o que impede dimensionar a abrangência efetiva das ações de influência religiosa” (IBGE, 2012, p.31-32).

de países ditos desenvolvidos (nos Estados Unidos os indivíduos financiam 70% das associações), e por se aproximar de uma “situação ideal” de que a sociedade civil deve financiar suas próprias organizações para o fortalecimento associativo. Podemos ainda salientar grande ocorrência da prática de cobrança de mensalidades dos associados, dado que 49% declararam acorrer à mesma.

As parcerias com o Estado figuram em 3º (governo municipal, 26%), 4º (governo federal, 14%) e 5º (governo estadual, 16%) lugares. Assim, a maior presença de parcerias a nível municipal relaciona-se a uma maior atuação local das associações, bem como a maior responsabilização dos municípios por demandas sociais como saúde e educação (desde a Constituição de 1988). Neste sentido, os dados da mesma pesquisa na edição de 2012 (TIC, 2014) demonstram que quase metade das associações (47%) declarou atuar em âmbito municipal, algo que está relacionado também ao porte da mesma: quanto menor a associação, mais local é a sua atuação. Outras 16% declararam atuar a nível comunitário, o que corrobora ainda mais a centralidade da atuação local das entidades sem fins lucrativos.

Figura1 - Associações no Brasil segundo fonte de Recursos – TIC 2012 - 2014



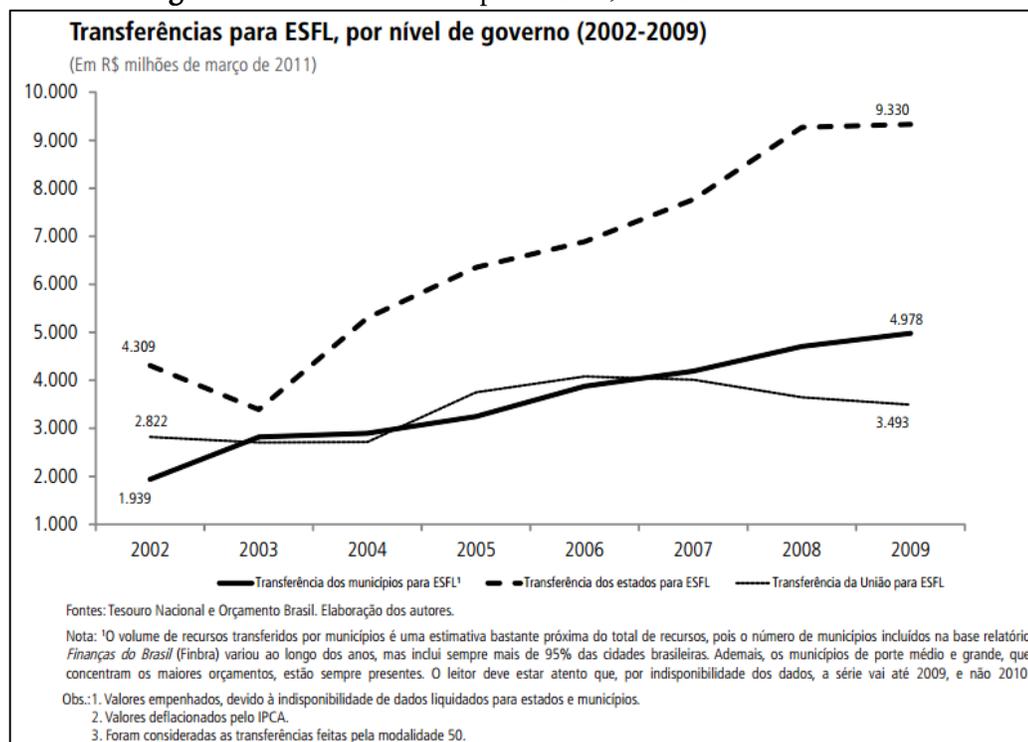
Fonte: Pesquisa TIC Organizações Sem Fins Lucrativos 2014 (2015).

Quanto ao público-alvo das associações, observa-se que a maioria volta-se a áreas sociais clássicas de segmentos da população mais marginalizados ou prioritários, como crianças e adolescentes, jovens, mulheres, idosos, afrodescendentes, pessoas com deficiência, dentre outros. Destacamos a grande quantidade de associações que declararam ter crianças e adolescentes como público alvo, somando 57% do total de entidades.

Segundo Lopez e Bueno (2012), podemos esperar um crescimento das relações de interação entre Estado e Sociedade Civil no orçamento público e no rol dos programas e ações estatais por duas motivações principais. Primeiramente, uma nova orientação governamental que buscou ampliar o número de políticas públicas feitas em cooperação com as OSC. Esta nova orientação se materializou através da via legal, com instituição primeiramente da Lei nº 9.790/1999, denominada como Lei das Organizações das Sociedades Civas de Interesse Público (OSCIPs); e, anteriormente na Lei nº 9.637/1998, que instituiu as Organizações Sociais (OS) e poderíamos acrescentar, a Lei do Marco Regulatório Lei nº 13.019 (MROSC). Em segundo lugar, o estímulo à cooperação deu-se com a redução do financiamento internacional no país, responsável por uma parcela de importantes repasses de recursos as associações, e que se encerra quando o Brasil deixa de estar no rol dos países prioritários para investimento social.

Em termos de recursos transferidos às associações pelos governos em âmbitos municipal, estadual e federal, a pesquisa de Lopez e Bueno (2012) identifica forte ampliação dos valores transferidos, embora estes ainda sejam significativamente baixos (1.8% do orçamento geral da União em 2010, por exemplo). Trazemos abaixo a título elucidativo um gráfico apresentado pelos autores quanto às transferências para ESFL (entidades privadas sem fins lucrativos) nos três âmbitos estatais, no período de 2002 e 2009, segundo dados do Orçamento Brasil. Os próprios autores enfatizam que as informações não representam a totalidade dos valores repassados, uma vez que podem variar nos níveis estadual e municipal, segundo recursos outros que não constam nas bases de dados consultadas.

Figura 2 – Transferências para ESFL, nos diferentes âmbitos.



Fonte: Pesquisa *Transferências federais a entidades privadas sem fins lucrativos (1999-2010)*.

Em pesquisa mais ampla e posterior realizada por Lopez e Barone (2013), por sua vez, apresentam-se alguns avanços e variações nas tendências de crescimento. No período de 2003 a 2011, os autores identificaram a celebração de mais de 36 mil convênios, com cerca de 10 mil organizações. A tendência de crescimento anunciada no texto anterior (2012) parece ter sido quebrada, considerando-se que os gastos com as ESFL que, em 2005 foram de R\$ 6,2 bilhões, em 2011 passam para abaixo de R\$ 1,5 bilhão. A explicação para esta queda é de grande importância: trata-se de um contexto de mudança onde a União deixaria de conveniar-se diretamente com as associações, passando a “transferir recursos de forma indireta por meio dos demais níveis de governo” (LOPEZ; BARONE, 2013, p. 13). Este tipo de repasse é mais difícil de ser mensurado por pesquisas quantitativas, pelo grau de descentralização que congrega.

Há ainda que se acrescentar comentário quanto aos dados sobre o baixo número percentual de orçamento público destinado às parcerias com OSCs, nos diferentes âmbitos de governos. As reduzidas proporções de recursos repassados às associações considerando o percentual de orçamento, segundo as pesquisas anteriormente citadas, não corroboram com um cenário de ampla transferência de incumbências sociais para as associações. Parecem mais aproximar-se de parcerias estratégicas

principalmente para execução de políticas. Porém, de todo modo, precisaríamos de mais dados empíricos para que possamos afirmar isto de forma categórica.

4. As parcerias em perspectiva e marcos normativos legais

Embora a existência de leis a nível nacional como a Lei no 9.790/1999 (Lei das Organizações das Sociedades Civas de Interesse Público - OSCIPs); e anteriormente a Lei nº 9.637/1998 (Organizações Sociais - OS), existem também normativas a nível estadual e municipal, ou de órgãos estatais específicos a fim de disciplinamento da celebração da parceria (ou outra denominação própria), de forma que as normativas variam de acordo com os sujeitos contratantes e contratados do processo e os fins. Em nível da União, as transferências de recursos são realizadas através dos instrumentos jurídicos discriminados abaixo, cada um com características próprias.

Quadro 1 – Instrumentos de realização de Transferências em nível da União.

a) Contrato de repasse é o instrumento administrativo por meio do qual a transferência dos recursos financeiros se processa por intermédio de instituição ou agente financeiro público federal, atuando como mandatário da União;
b) Convênio é o acordo ou ajuste que disciplina a transferência de recursos financeiros de dotações consignadas nos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União e tem como partícipe, de um lado, órgão ou entidade da administração pública federal, direta ou indireta, e, de outro lado, órgão ou entidade da administração pública estadual, distrital ou municipal, direta ou indireta, ou ainda, entidades privadas sem fins lucrativos, visando à execução de programa de governo, envolvendo a realização de projeto, atividade, serviço, aquisição de bens ou evento de interesse recíproco, em regime de mútua cooperação;
c) Termo de cooperação: instrumento por meio do qual é ajustada a transferência de crédito de órgão ou entidade da Administração Pública Federal para outro órgão federal da mesma natureza ou autarquia, fundação pública ou empresa estatal dependente;
d) Termo de parceria é o instrumento jurídico previsto na Lei 9.790, de 23 de março de 1999, para transferência de recursos para Organizações Sociais de Interesse Público (OSCIPs);
e) Contrato de prestação de serviços (CPS) é o instrumento jurídico que regula a prestação de serviços realizada pela mandatária da União a favor do concedente, que deve conter, perguntas e respostas, as atribuições delegadas, as limitações do mandato e a forma de remuneração pelos serviços;
f) Contrato administrativo de execução ou fornecimento (CTEF) é o instrumento jurídico que disciplina a execução de obra, fornecimento de bem ou serviço, regulado pela Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e demais normas pertinentes à matéria, tendo como contratante o ente que figura como conveniente.

Fonte: Controladoria-Geral da União (2013 - 2014).

Goldbaum, Pedrozo e Barbosa, em estudo de 2016, trazem dados coletados junto a órgãos responsáveis pela realização das parcerias no âmbito da União. No texto, os dados quanto às parcerias celebradas são discriminados segundo modalidade (sejam convênio, contrato de repasse ou termo de

parcerias); e quanto a Esfera administrativa (Consórcio Público, Empresa Pública /Sociedade Economia Mista, Estadual, Municipal ou por Instituição Privada sem fins lucrativos). Também aqui os autores demonstram que, o maior número de parcerias concentra-se a nível municipal, e em maior parte através da modalidade de Contrato de Repasse.

Em julho de 2014 é sancionada a Lei N°13.019, conhecida como Marco regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), que “estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público;” e ainda, “define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis n° 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999”.¹⁴

Um novo passo para alterar os formatos de funcionamento das parcerias, já há muito reivindicado pelas associações e agora com reconhecimento jurídico através da Lei N°13.019, é quanto a uma interação mais cooperativa e paritária, onde as OSCs não figuram apenas como executoras de políticas públicas, mas incluídas em todo o ciclo, auxiliando na definição e criação das políticas, por terem localização estratégica e acúmulo experiencial das necessidades locais mais prioritárias. Podem assim colaborar na elaboração e nas estratégias de implementação dessas políticas, além do processo de execução e mesmo de avaliação.

Esta lei atualiza as modalidades de parcerias (designados no Quadro 1), sendo agora considerados: 1) Contratos de Gestão, celebrados com associações qualificadas como Organizações Sociais, nos termos da Lei Federal n°9.637/98; 2) Termos de Parceria, celebrados com associações qualificadas como OSCIPs, nos termos da Lei Federal n° 9.790/99; e 3) Termos de Colaboração e Termo de Fomento, celebrados com organizações da sociedade civil em geral, nos termos da nova Lei n° 13.019/14. O artigo 5° desta lei tem como fundamentos: “a gestão pública democrática, a participação social, o fortalecimento da sociedade civil, a transparência na aplicação dos recursos públicos, os princípios da legalidade, da legitimidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade, da economicidade, da eficiência e da eficácia”¹⁵.

¹⁴ Texto disponível em: <http://portal.convenios.gov.br/legislacao>. Acesso em: novembro de 2016. A página dispõe sobre as Leis, Decretos, Portarias, Instruções Normativas e Jurisprudências referentes a regulamentação e aos convênios a nível federal.

¹⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13019.htm. Acesso em: novembro de 2016.

Dentre os requisitos que a lei do MROSC estabelece para parâmetros mais transparentes, estão a existência de um mínimo de três anos de experiência prévia por parte das OSCs na área objeto da parceria; ter Estatuto, objetivos de relevância pública, Conselho Fiscal e previsão de destinação do patrimônio a outra atividade similar em caso de dissolução da associação; publicidade de relatórios contábeis e documentos de propriedade de imóvel em caso de necessidade do mesmo a execução do projeto; ainda, certidões de regularidade fiscal e de existência jurídica, ata de eleição de diretoria, relação nominal dos dirigentes e documento de comprovação de funcionamento da associação no endereço informado no CNPJ. Em outro sentido, a lei é um avanço por prever criação do “Conselho Nacional de Fomento e Colaboração”, órgão a ser composto por entidades e representantes governamentais, a fim de divulgar, propor e apoiar o fortalecimento das relações de colaboração entre Estado e sociedade civil.

A Lei nº13.019 do Marco regulatório foi considerada pela sociedade civil como uma importante conquista, diante do cenário em que as parcerias realizar-se-iam nos diferentes âmbitos governamentais do país. De fato, se faz necessário reiterar que o MROSC é resultado de um processo de iniciativa não de ordem governamental, mas da própria sociedade civil. Diante da ausência de sistematização jurídica e definições legais das relações entre sociedade civil e Estado, as parcerias estariam sendo feitas majoritariamente através de sistemas convencionais de convênios e contratos, conforme Lei nº 8.666/93, conhecida como Lei das licitações, onde o resultado decorre de um processo de concorrência. Considerando que esta lei licitatória tem por objetivos parcerias com empresas, não é adequada no caso das OSC, que necessitariam de uma legislação própria, por possuírem razões e objetivos outros.

Assim, em 2010, um grupo de organizações, movimentos e redes articulou-se através de uma plataforma, para um novo Marco Regulatório para as OSC, apontando a necessidade de aprimoramento nas leis referentes às parcerias. Em 2011, o Governo Federal criou um grupo de trabalho interministerial para elaborar propostas e análises sobre a temática, em conjunto com a sociedade civil. A coordenação do grupo foi realizada pela Secretaria-Geral da Presidência, com “a participação da Casa Civil; Controladoria-Geral da União; Advocacia-Geral da União; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério da Justiça ; Ministério da Fazenda; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e de 14 organizações da sociedade civil de representatividade

nacional”¹⁶. Nos anos de 2012 e 2013 intensifica-se o processo, passando pela organização de seminário internacional, consultas públicas, discussões a nível estadual e municipal, até chegar à relatoria da proposta de Lei e debate em plenária da Câmara dos Deputados e Senado Federal.

O procedimento de realização da parceria entre órgão público e OSC, segundo a nova legislação, deve ocorrer em cinco etapas, sendo elas: 1. Planejamento; 2. Seleção e Celebração; 3. Execução; 4. Monitoramento e Avaliação; e 5. Prestação de contas. O processo passa não mais por licitação, mas por divulgação de um “Chamamento Público” das organizações da sociedade civil, que devem apresentar um Plano de Trabalho com planejamento de objetivos e justificativas da proposta e todos os dados necessários para seleção. Os critérios de elegibilidade passam pela capacidade técnica, com base em diretrizes e objetivos dos programas em questão, a fim de uma melhor efetividade na execução das políticas. O MROSC também inova ao regulamentar a atuação em rede das OSC, possibilitando ações mais estratégicas, ao poderem estas apresentar um plano de trabalho comum.

Considerações Finais

Embora rarefeitas, as pesquisas que encontramos até o momento sobre o estado da arte das parcerias Estado - sociedade civil no Brasil nos permitem avançar em algumas frentes. O levantamento das FASFIL, embora apresente limitações, é de grande valia para compreendermos o universo de associações formais existentes e atuantes no país, suas áreas de atuação, tamanho e período de criação. Cobrindo o período de 2002 a 2010, trata-se de uma série histórica que possibilita traçar trajetórias e tendências das configurações das associações brasileiras. Já pesquisas como a das TIC OSFIL (2014, 2015) embora tenham enfoque na utilização de tecnologias da informação pelas organizações da sociedade civil, conseguem agregar dados sobre perfil e fontes de recursos das associações. Por sua vez, pesquisas realizadas a partir de convênios e transferências a nível federal permitem entender quais áreas, regiões e perfis de associações têm sido beneficiadas.

¹⁶ Citação e informações retiradas da Cartilha sobre o MROSC (2014), elaborada pela Secretaria-Geral da Presidência. Disponível em: http://portal.convenios.gov.br/images/manuais/Marco_Regulatorio_Das_relacoes_entre_Estado_e_Sociedade_Civil_1.pdf. Acesso em: novembro de 2016.

Os dados analisados apontam a necessidade de que futuras pesquisas concentrem esforços em analisar as parcerias nos municípios, dado que grande parte das associações que fazem parcerias com o Estado e atuam a nível local, sendo de pequeno porte, contando com baixo número de pessoal assalariado, onde a mão de obra voluntária aparece como prática comum (IBGE, 2012).

Sendo os fenômenos sociais multifacetados e fluídos, e considerando a complexidade das relações entre Estado e sociedade civil, as parcerias são um objeto desafiador de toda proposta que procure compreendê-las. Quando estudamos o contexto associativo, temos que os principais elementos a serem considerados resumem-se em três principais: incentivos políticos, de recursos e legais.

Os incentivos políticos relacionam-se ao contexto político-institucional vivenciado nas diferentes esferas (nacional, estadual, municipal), e maior aderência às instituições democráticas. Dentre os fatores que possibilitam maior peso e protagonismo das associações no meio político-institucional, estariam o contínuo crescimento no número de associações no quadro associativo do país, que parece seguir uma tendência internacional, juntamente a maior frequência de realização de parcerias, em diversas áreas; aliado ainda a uma maior porosidade do Estado para com a participação da sociedade civil através de diferentes interfaces socioestatais, instituições participativas e políticas públicas.

Já quanto aos incentivos legais, em termos mais recentes, a lei do Marco Regulatório tem sido muito discutida e problematizada. Ao que nos pese, o maior mérito do MROSC seria estabelecer um patamar diferenciado das relações de interação com o Estado, isto porque, sem uma legislação específica e com convênios onde as OSC são reconhecidas como “prestadoras de serviço”, as parcerias dar-se-iam em uma relação que é hierárquica desde a sua concepção. A visão da execução de políticas públicas como uma terceirização de serviços do Estado é bastante restritiva, e de fato legitima a maior parte das críticas a estas parcerias. A sanção da Lei nº 13.019/2014 é significativa pela dimensão de “reconhecimento” dos potenciais e da atuação das OSC, e seu diferencial com relação às práticas mercadológicas, em uma relação que se pretende menos hierárquica e mais cooperativa entre as duas partes, visando o bem comum.

Por outro lado, uma crítica para com esta nova legislação refere-se ao não rompimento com uma prática que força a competitividade entre OSCs, e que lembra práticas mercadológicas. Denominadas Licitação ou Chamamento Público, cabe-nos indagar se o processo resulta em uma atuação mais engajada das associações, que irão procurar destacar-se; ou em renúncia e adequação a

projetos políticos existentes, governistas, em detrimentos de objetivos autônomos da associação, construídos de acordo com experiência prática junto à realidade local.

É aventado por entidades da sociedade civil o caráter pontual e insuficiente do Marco, já que exclui a discussão sobre a maior parcela das associações, que não possuem parcerias com o Estado. Por outro lado, ele simboliza um primeiro esforço para que se reverta o estigma negativo imputado às OSCs (resultado das denúncias de corrupção e abalo da confiança pública nestas entidades) e para que os termos de realização das parcerias se deem de forma mais responsiva e, principalmente, mais paritária e em regime de cooperação entre sociedade civil e Estado.

Referências Bibliográficas

ABERS, Rebecca; SERAFIM, Lizandra; TATAGIBA, Luciana. Repertórios de interação estado-sociedade em um estado heterogêneo: a experiência na Era Lula. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 57, n. 2, p. 325-357, Jun. 2014.

CAYRES, D, C. *Ativismo Institucional no coração da Secretaria-Geral da Presidência da República: A Secretaria Nacional de Articulação Social no Governo Dilma Rousseff (2011-2014)* / Domitila Costa Cayres; orientadora, Lígia Helena Hahn Lüchmann - Florianópolis, SC, 2015.

COHEN J. & ROGERS, J. *Associations and Democracy*. London: Verso. 1995.

DAGNINO, Evelina. *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra: UNICAMP/IFCH, 2002.

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

GOLDBAUM, S. PEDROZO, E. JR. BARBOSA, T. A. Prestação de contas das Entidades Privadas Sem Fins Lucrativos (EPSFLs) no Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse da União (SICONV) do Governo Federal, 2008 a 2014. *Anais do 40º Encontro Anual da Anpocs Seminário Temático 08: Controle, participação e efetividade democrática*. Caxambu, Minas Gerais, 2016.

GURZA LAVALLE, A. G. *Sem pena nem glória: o debate sobre sociedade civil nos anos 1990*. *Novos Estudos*, nº 66, julho de 2003, pp. 91-109. 2003.

HANDBOOK *on non-profit institutions in the system of national accounts*. New York: United Nations, Statistics Division, 2003.

HIRST, P. *Associative Democracy*. New Forms of Economic and Social Governance. Amherst: University of Massachusetts. 1994.

IBGE. *As Fundações Privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil – 2010*. Estudos e Pesquisas Informação econômica n° 20. Rio de Janeiro, 2012.

LOPEZ, F.; BARONE, L. *As entidades sem fins lucrativos e as políticas públicas federais: tipologia e análise de convênios e organizações (2003-2011)*. Coleção Textos para discussão, IPEIA. 2013.

LÜCHMANN, L. H. H. *Associações e democracia*. Um estudo em Florianópolis. Editora da UFSC. Florianópolis, 2016.

MONTAÑO, C. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAOLI, M. C. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: Boaventura de Souza Santos (org.), *Democratizar a democracia – os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002.

PIRES, R. R. C.; OLIVEIRA, V. E. de; LOTTA, G. S. Burocratas de médio escalão: Novos olhares sobre velhos atores da Produção de políticas públicas. In: *Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação*. Org: Pedro Luiz Costa Cavalcante e Gabriela Spanguero Lotta. — Brasília: ENAP, 2015.

SKOCPOL, Theda. Bringing the State Back In: Strategies of Analysis in Current Research. In: EVANS, Peter; RUESCHEMEYER, Dietrich; e SKOCPOL, Theda. *Bringing the State Back In*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

TEIXEIRA, A. C. C. A atuação das Organizações Não-Governamentais: entre Estado e o Conjunto da Sociedade. In: DAGNINO, Evelina. *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra: UNICAMP/IFCH, 2002.

TIC. *Organizações Sem Fins Lucrativos 2012* [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em organizações sem fins lucrativos brasileiras. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.

TOCQUEVILLE, A. *A democracia na América*. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, [1835] 1997.

VERGUEIRO, J. P; ESTRAVIZ, M. São os indivíduos. In: TIC. *Organizações Sem Fins Lucrativos 2014* [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em organizações sem fins lucrativos São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015.

WARREN, M. *Democracy and association*. Princeton: Princeton University, 2001.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

TABORDA, Luana do R. Relação Estado - Sociedade civil: sobre associações, parcerias e normativas. *Revista Café com Sociologia*. v.6, n.3, p. 40-60, 2017.

Recebido em: 09 de nov. 2017

Aceito em: 08 de fev. 2017



Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 3, jul./dez. 2017

ISSN. 2317-0352

ENTRE COOPERAÇÃO, INSTITUCIONALIZAÇÃO E CONFRONTO: o caso do movimento negro brasileiro

Sara Talice Santos Bastos¹

Resumo

Contraopondo-se às teorias clássicas dos movimentos sociais, que partem do pressuposto da externalidade do movimento frente às esferas institucionais, essa pesquisa buscou apreender sobre a relação entre política extrainstitucional e a sua contraparte institucional. Focando a análise na interpenetração entre movimento/partido/Estado durante a história do movimento negro brasileiro. Intuímos observar a relação que o movimento em questão buscou ter com essas esferas institucionalizadas. Para tanto utilizamos o método de revisão bibliográfica. Os dados mostraram que o movimento em questão manteve desde o seu início uma relação estreita com a política institucionalizada, através da atuação partidária. Entretanto, a partir dos anos 1980, com a redemocratização brasileira e com o início de um novo modelo de ação democrático, o modelo participativo, a ação dos movimentos por dentro da esfera política institucional se consolidou.

Palavras-chave: Movimento Negro; Institucionalização; Confronto.

BETWEEN COOPERATION, INSTITUTIONALIZATION AND CONFRONTATION: the case of the brazilian black movement

Abstract

Despite the classical theories of social movements, which start from the assumption of the externality of the movement from the institutional spheres, this research sought to understand the relationship between both extra-institutional and intra-institutional politics. Focusing the analysis on the interpenetration between movement/party/State during the history of Brazilian black movement, this work aimed to observe the relation between the movement in question and these institutionalized spheres. The bibliographic review method showed that the black movement has maintained a close relationship with institutionalized politics through party action. However, from the 1980s, due to the Brazilian redemocratization and the beginning of a new democratic pattern, the participatory model, the action of the movements within the institutional political sphere was consolidated.

Keywords: Black Movement; institutionalization; confrontation.

¹ Mestra e Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: sarabastos@gmail.com.

Introdução

Em 1978, na cidade de São Paulo, em frente ao Teatro Municipal, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) iniciou uma nova onda de protesto negro no Brasil. Inspirados em movimentos como o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos e a independência de países africanos, negras e negros de várias partes do Brasil uniram-se ao movimento fundado em São Paulo, e, em plena ditadura, recomeçaram a luta racial no país (PEREIRA, 2008).

O momento vivido por esses ativistas era de uma ‘lenta e gradual’ reabertura política². Tal conjuntura permitiu o surgimento de movimentos, associações e até partidos políticos, tornando, assim, o fim dos anos 1970 e os anos 1980 propícios para a criação e ampliação dos movimentos sociais. Durante esses anos, a luta contra a ditadura impulsionou os movimentos sociais a, articulando-se, tomarem as ruas e lutarem pela democracia, lutando ‘pelo direito a ter direitos’ (SADER, 1995).

Já na década de 1990, com o fim da ditadura, novas demandas de participação social surgiram, os movimentos pediam a construção de espaços institucionais de participação. Abriam-se formas de participação institucionais que possibilitaram aos movimentos um lugar de discussão de propostas para o Estado (GOHN, 2004).

Apesar de o espaço dado aos movimentos não ser de centralidade nos espaços de decisão governamental - ao contrário, esses espaços eram, na sua maioria, secundarizados e sem grande poder de voto - as políticas participativas possibilitaram uma nova estratégia de ação aos movimentos sociais: de colaboração com o Estado (GOHN, 2004).

Assim, a década de 1990 foi de ampliação da organização de movimentos sociais de diversas ordens, dentre elas o surgimento de inúmeras Organizações Não Governamentais (ONGs), que, entre outras coisas, vieram suprir a demanda por instituições que ‘falassem pela população’ nesses espaços de participação institucional, apesar da participação ser mais representativa do que de fato deliberativa.

A pesquisa aqui apresentada visa lançar luz sobre esse aspecto pouco analisado nos estudos sobre movimentos sociais brasileiros, que é a relação entre as esferas institucionais e não

² A reabertura política lenta e gradual foi o modelo de transição proposto pelos militares que se iniciará em meados do governo Geisel (1974-1979). Com esse tipo de transição os militares tinham o propósito de manutenção do controle político com vistas a garantir que as mudanças do próximo regime estivessem de acordo com a perspectiva ideológica do regime ditatorial, evitando, desse modo, mudanças bruscas tanto no âmbito político, econômico e social (DINIZ, 2016).

institucionais. Observando, na história do movimento negro brasileiro, a relação entre essas duas esferas. Os dados aqui apresentados são fruto de revisão bibliográfica e dos dados da pesquisa “*História do Movimento Negro no Brasil: constituição de acervo de entrevista de história oral*”, produzida pelo Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Essa pesquisa contém entrevistas de 38 ativistas historicamente relevantes para o Movimento Negro. A partir dela foi produzido o livro *História do Movimento Negro no Brasil: constituição de acervo de entrevista de história oral* (ALBERTI; PEREIRA, 2007) que foi utilizado nessa revisão.

Esse artigo está dividido em três partes além dessa introdução: a formação do movimento negro no Brasil, o movimento negro e os partidos políticos e o movimento negro e o Estado.

A formação do movimento negro brasileiro

A ‘primeira fase’ do Movimento Negro (1889-1937)

Após a Proclamação da República iniciou-se um novo projeto político de país. Com o fim da escravidão, o projeto iniciado era de ‘modernização’ da sociedade brasileira. O meio empreendido para esse fim: a imigração europeia.

A imigração foi a solução proposta pelo governo para dar fim ao atraso social e tecnológico do país, solucionando, assim, dois problemas: suprir o déficit de mão de obra agrária e iniciar um processo de branqueamento da população brasileira que havia se ‘contaminado’ com o sangue africano.

[...] a solução imigracionista aparecia não apenas como resposta ao problema imediato da escassez de mão-de-obra na agricultura, mas também como parte de um projeto de modernização a mais longo prazo, em que o branqueamento da população nacional era altamente desejado. (HASENBALG, 1979, p.154).

O projeto de imigração europeia ocasionou a vinda de mais de três milhões de imigrantes para o Brasil. Esses imigrantes ocuparam massivamente os postos de trabalho no país, alojando-se, majoritariamente, nas regiões mais produtivas, sul e sudeste, nas grandes fazendas de café ou em setores em desenvolvimento econômico (PEREIRA, 2008), postos anteriormente ocupados pelos negros durante a escravidão. Os negros, que, enquanto escravos, moviam a máquina econômica do país, foram cuidadosamente excluídos do processo produtivo, relegados ao esquecimento e ao abandono social. “Para o negro, sobraram os mais desqualificados trabalhos, os empregos ENTRE COOPERAÇÃO, INSTITUCIONALIZAÇÃO E CONFRONTO: o caso do movimento negro 63 brasileiro | Sara Talice Santos Bastos

domésticos (a mulher foi fundamental na reestruturação da família negra), a dependência social e a marginalidade” (PEREIRA, 2008, p.30).

Nesse contexto surgem as primeiras mobilizações, no período republicano, negras no país. Foram criados dezenas de grupos (grêmios, associações, clubes) para homens e mulheres *de cor* (Domingues, 2007). Club 13 de Maio dos Homens Pretos, Centro Literário dos Homens de Cor, A Sociedade Propugnadora 13 de Maio, o Centro Cultural Henrique Dias, são exemplos desse fenômeno. Os clubes e associações, além de possibilitar um espaço de pertencimento, ainda tinham uma proposta de qualificar os seus membros, tornando-os portuários, ferroviários e ensacadores (DOMINGUES, 2007).

Além dos clubes, multiplicavam-se os periódicos da chamada Imprensa Negra. ‘O Alfinete’, ‘A redenção’, ‘A Sentinela’, ‘A Liberdade’, ‘O Menelick’, ‘O Kosmos’, podem ser citados como exemplo. Mas o mais famoso jornal dessa época foi o *Clarim da Alvorada*. Este, diferente dos outros jornais, possuía uma vertente mais política, reivindicatória, fazendo uma discussão sobre as relações raciais e as discriminações sofridas pelo povo negro (Pereira, 2008).

A partir das primeiras décadas do século XX, a chamada Imprensa Negra foi a principal forma de denúncia das discriminações sofridas pelo povo negro no cotidiano, tornando a imprensa uma forma de mobilização reivindicatória.

Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas. (DOMINGUES, 2007, p.105)

No ano de 1931 surge, em São Paulo, a Frente Negra Brasileira (FNB). A FNB foi a primeira organização de mobilização negra do Brasil. Inspirada nos ideais de ordem e de disciplina, tornou-se rapidamente um símbolo da ‘civildade’ negra, galgando a simpatia de inúmeros negros e também de setores da elite e do governo.

A FNB galvanizou de tal maneira a população negra paulistana e de inúmeros municípios do interior, que se transformou numa preocupação das autoridades constituídas. Aos poucos, no entanto, sua pregação de civildade, de austeridade e de disciplina, como elementos essenciais para o progresso do homem e mulher de cor, granjeou a simpatia de inúmeras personalidades e autoridades paulistas, ao ponto de torná-la uma espécie de representação da coletividade negra perante governos e outras instituições (PEREIRA, 2008, p.33).

A FNB conseguiu se tornar uma organização de ‘massa’ com a participação de muitos homens e mulheres negros. A entidade, em seu auge, chegou a possuir escola, time de futebol, teatro, departamento jurídico, atendimento médico e odontológico, curso de formação política e até jornal (*A voz da Raça*) (DOMINGUES, 2007).

Figura 1 - Encontro da Frente Negra Brasileira em 1932.



Fonte: Site de Abdias do Nascimento.³

Inspirada nos movimentos fascistas na Europa, a FNB obteve um caráter autoritário, tendo como lema ‘Deus, Pátria, Raça e Família’. Apesar disso, a frente chegou a possuir uma considerável influência. A FNB obteve a simpatia do então Presidente Getúlio Vargas, com quem se reuniu, tendo algumas das suas reivindicações atendidas, como, por exemplo, o fim da proibição do ingresso de negros na guarda civil em São Paulo.

A Frente Negra, em 1935, tornou-se um partido político. Entretanto, com a instauração do Estado Novo, a FNB, como todas as outras organizações políticas, foi extinta e o Movimento Negro iniciado foi desmantelado.

³ [http: www.blackpast.org/files/blackpast_images/Brasileira_Frente_Negra.jpg](http://www.blackpast.org/files/blackpast_images/Brasileira_Frente_Negra.jpg). Acesso em: 16 de janeiro de 2018.

A 'segunda fase' do Movimento Negro (1945-1964)

Após o período da ditadura Vargas, o Movimento Negro brasileiro iniciou um novo período de mobilização. Essa nova fase, porém, não possuía toda a capacidade de mobilização de massas como a anterior. Entretanto, possibilitou a retomada da luta contra a discriminação racial.

No ano de 1945, o país pregava fervorosamente o mito da democracia racial. Esse mito, sustentado também pela literatura de Gilberto Freire - *Casa Grande e Senzala* (1933), ao mesmo tempo em que concede ao negro o título de produtor cultural, legitima o mito de uma igualdade racial e uma convivência harmônica entre negros e brancos, ignorando todo o racismo velado existente no país. (PEREIRA, 2008).

Nesse contexto, surge em 1943, na cidade de Porto Alegre a União de Homens de Cor (UHC), uma instituição que tinha por objetivo “elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades” (DOMINGUES, 2007, p.108). A UHC possuía uma ampla gama de ações, incluindo promoções de debates com a imprensa, publicação de jornais próprios, assistência médica e jurídica, além de aulas de alfabetização para a população negra (DOMINGUES, 2007).

A União conseguiu, no início da década de 1950, reunir-se com o Presidente Getúlio Vargas, levando consigo uma série de reivindicações para a população de negra. A UHC, como a maioria das organizações de mobilização sociais brasileiras, teve seu fim em 1964, com o início da ditadura civil-militar no Brasil.

Surge também, no Rio de Janeiro, em 1944, sob a liderança de Abdias do Nascimento, o Teatro Experimental do Negro (TEN). Essa organização tinha como objetivo original constituir um teatro somente com atores negros. Entretanto, esse objetivo foi sendo ampliado cada vez mais; o TEN chegou a possuir um jornal (Quilombo), passou a oferecer cursos de alfabetização e de corte e costura, fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro, entre outras coisas (DOMINGUES, 2007).

Figura 2 - Aula de alfabetização para negros matriculados no Teatro Experimental do Negro



Fonte: Site de Abdias do Nascimento⁴.

O TEN, diferentemente da Frente Negra, não era um movimento de massa, mas sim de vanguarda. Era constituído de uma incipiente elite cultural e intelectual composta por negros que, vencendo o racismo, romperam a barreira econômica e, elevando-se intelectualmente, pregavam outras leituras sobre as relações raciais no Brasil que vinham contrapor à teoria de democracia racial, muito vigente na época (LEITÃO, 2012).

O objetivo do TEN era defender os direitos dos negros como direitos humanos, e propor uma legislação antidiscriminatória (DOMINGUES, 2007). Apesar das diferenças entre a Frente Negra e o TEN, os dois movimentos visualizaram a oportunidade de alcançar os seus objetivos por meio de disputas por cargos eleitorais. A Frente Negra tornou-se um partido; já TEN defendeu a candidatura de lideranças negras, como, no caso, o próprio Abdias do Nascimento, seu fundador. Apesar de Abdias não ter sido eleito, esse fato demonstra que havia uma tentativa dessas organizações de inserção na esfera política institucionalizada.

O TEN organiza, em 1945, a Convenção Nacional do Negro (CNN). Essa convenção produz um documento transformado em projeto que os militantes desejavam que integrasse a nova constituição, reivindicando a criminalização da discriminação racial (LEITÃO 2012). O

⁴ Disponível em: www.abadias.com.br/teatro_experimental/foto11.jpg. Acesso em 17 de janeiro de 2018.
ENTRE COOPERAÇÃO, INSTITUCIONALIZAÇÃO E CONFRONTO: o caso do movimento negro 67 brasileiro | Sara Talice Santos Bastos

projeto não foi aprovado e criminalização do racismo não entra na constituição daquele ano. A criminalização do racismo só foi transformada em lei em 1951, com a Lei Afonso Arinos⁵.

Com o início do regime militar, o TEN também vem a enfraquecer-se, finalizando as suas atividades em 1968⁶. Com isso dá-se o fim da segunda fase de mobilização negra no país.

A 'terceira fase' do movimento negro (a partir de 1978)

Com o início da ditadura civil-militar no Brasil, as organizações políticas de mobilização social foram fechadas e seus militantes perseguidos⁷. Os militares aderiram ao discurso de democracia racial, transformado em discurso oficial do governo. As lutas raciais, assim, foram consideradas contravenções, e as entidades políticas negras consideradas perturbadoras da ordem pública, criando um problema que supostamente não existia: o racismo no Brasil.

Na década de 1970, porém, houve o início da volta de organizações raciais como, por exemplo, o Centro de Cultura Negra em 1972 (São Paulo) e o Grupo Palmares em 1971 (Porto Alegre). Houve, ainda, a volta da imprensa negra, com os jornais *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974), *Biluga* (1974), *Nagô* (1975), entre outros. Também nos anos 1970 surgiu o movimento *Soul* no Rio de Janeiro (Domingues, 2007). Entretanto, foi somente em 1978, com o ato, consciente e articulado, de abertura do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), em São Paulo, que se reinicia no Brasil uma mobilização negra política, voltada para a denúncia sistemática do racismo.

O MUCDR tem o seu ato de abertura nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo em julho de 1978. O movimento, que logo após teve o nome simplificado para Movimento Negro Unificado (MNU), nasce com o intuito de reiniciar a luta racial no país.

⁵Lei Afonso Arinos: Lei de julho de 1951 de autoria do deputado Afonso Arinos de Mello Franco. Essa lei dispunha sobre crimes de racismo, tornando contravenções práticas de preconceito racial.

⁶Esse enfraquecimento e posterior término do TEN fora motivado principalmente pela perseguição política pelo Regime Militar dirigida as suas lideranças – Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos.

⁷Para aprofundamento sobre a perseguição aos militantes negros pela Ditadura Militar, ler o *Relatório – Perseguição à População Negra e ao Movimento Negro* da Comissão da Verdade, disponível em: http://comissaoдавerdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/I_Tomo_Parte_2_Perseguiçao-a-populacao-e-ao-movimento-negros.pdf.

Figura 3 - Ato de abertura do MUCDR em 1978.



Fonte: Leitão (2012)

Houve, durante esse período, uma grande aproximação entre os militantes negros, que já problematizavam as relações raciais no Brasil, e a linha política de esquerda. A organização marxista de orientação trotskista Convergência Socialista foi uma das maiores influências na formação política e ideológica de muitos dos militantes que dariam início ao MNU em 1978⁸ (DOMINGUES, 2007).

Há então, desde o início da retomada do Movimento Negro, uma aproximação entre Movimento Negro e esquerda brasileira que interligava as desigualdades raciais e as de classe. Leitão (2012) observa que em 1970 muitas das lideranças raciais atuavam em organizações de esquerda, como os movimentos estudantis em Universidades, sindicatos, igreja, e o próprio MDB⁹. Isso fica evidente no quadro que apresentaremos a seguir, organizado pelo autor.

⁸ Alguns desses militantes atuaram também na fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) em 1980 (além de se fazer presentes no Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR8), incorporado posteriormente ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB; ao Partido Democrático Trabalhista (PDT) e ao Partido Comunista do Brasil (PCdoB).

⁹ MDB: Movimento Democrático Brasileiro. Partido de oposição à ditadura durante o regime militar.

Quadro 1 - Atuação de lideranças do movimento negro em organizações de esquerda (anos 1970)

Militante	Organização
Edna Roland	Organização de Combate Marxista – Leninista – Política Operária
Flavio Jorge Rodrigues da Silva	Liga Operário, DCE da PUCSP
Gilberto Leal	Movimento Democrático Brasileiro
Ivair Alves dos Santos	Movimento Democrático Brasileiro
João Francisco dos Santos	Ação Católica, Juventude Operária Católica
Justo Evangelista Conceição	Animação dos Cristãos no Meio Rural, Comissão Pastoral da Terra, Comunidades Eclesiais de Base.
Milton Barbosa	Liga Operária
Yedo Ferreira	Partido Comunista Brasileiro
Zélia Amador	União dos Estudantes Secundaristas Paraenses, Ação Popular

Fonte: Leitão (2012).

A sistematização de Leitão (2012) mostra que uma importante parte da liderança do Movimento Negro brasileiro nascente no final dos anos 1970 já militava anteriormente em organizações de cunho socialista, as quais, posteriormente, nos anos 1980, serão a base para a construção de partidos de esquerda. Esse fato é interessante quando paramos para analisar a tão grande intersecção que vemos entre Movimento Negro e partidos de esquerda.

A terceira fase do Movimento Negro trouxe muitas mudanças, sobretudo uma mudança de referência: o movimento ‘africanizou-se’. Rompendo com a ideia de ‘assimilação’ presente nas fases anteriores do Movimento Negro, nessa fase o movimento tornou-se de fato antirracista, tendo como premissa de mobilização a denúncia sistemática do racismo. O movimento iniciado em 1970 tinha como base de luta a identidade étnica do negro. Houve uma busca pelo que é genuinamente negro, os padrões de beleza, a culinária africana. Enquanto que as fases anteriores do Movimento Negro se apresentavam como cristãs, essa nova fase assume as religiões de matriz africana. O termo homem e mulher *de cor* foi completamente abandonado, passando a ser utilizado o termo ‘negro’, assumindo tanto o termo negro, como todos os outros aspectos da negritude (cabelo, vestimenta, religião, musicalidade) como símbolos de orgulho, não mais de vergonha ou constrangimento. A identidade negra transformou-se em símbolo de militância.

É interessante ressaltar que durante as três fases do movimento houve uma tentativa de institucionalização da causa negra. O meio utilizado: os partidos. Apesar do processo de institucionalização não ter sido alcançado nas duas primeiras fases do movimento, a relação entre política extrainstitucional e política institucionalizada sempre operou no movimento. Apresentaremos no próximo tópico uma análise sobre a relação entre partidos políticos e Movimento Negro, observando as relações de interseccionalidade entre as duas esferas.

2. O Movimento Negro e os Partidos Políticos

O Movimento Negro brasileiro, já em seu período republicano, teve desde o seu início uma forte interlocução com partidos políticos, fato esse que inicia quando a Frente Negra (1934) se torna um partido político. A transformação em partido político simboliza uma mudança importante de repertório de ação para o Movimento Negro. Representava uma tentativa de mudança social através da ação por dentro das estruturas estatais, mesmo que as iniciativas de institucionalização do Movimento Negro não tenham alcançado o seu objetivo. Esse fato representa que, mesmo em 1930, o repertório de ação por via partidária já era presente no Movimento Negro.

Nas fases posteriores, o Movimento Negro manteve como estratégia de ação, agir por dentro de partidos políticos. Na segunda fase apoiou candidaturas negras, ainda que sem sucesso. Pereira (2008) chama a atenção para o fato de que o insucesso das candidaturas negras deve-se também ao boicote que os candidatos negros sofriam dentro dos partidos. Entretanto, a atuação partidária não se tornou um repertório central do movimento. Somente na terceira fase a articulação com partidos foi vista como um dos principais repertórios do movimento, sendo necessária para que as suas lutas viessem a ter sucesso.

O Movimento Negro reiniciado no final de 1970, via a necessidade de unir-se com outros grupos de mobilização social que, como ele, entendia que, para ter quaisquer direitos, antes era necessário o fim da ditadura militar. Nesse sentido, o “I Encontro Estadual em Defesa da Raça Negra” propunha “nossa unificação com todas as entidades, associações, sindicatos, partidos e setores, que incluam essa luta em suas reivindicações”¹⁰ (KOLISSG, 2008, p. 34). Os militantes do Movimento Negro eram incentivados a participarem de grupos em outras organizações sociais, ampliando a luta pela democracia e também iniciando grupos de reivindicação racial nesses locais (KOLISSG, 2008).

Surgem, assim, grupos de discussões e de mobilização negra dentro dos sindicatos e dos partidos que nasciam a partir de 1980. Isso gerou uma dupla influência: enquanto os movimentos inseriam a questão racial dentro dos sindicatos e dos partidos, essas instituições influenciavam ideologicamente o movimento, o trazendo cada vez mais para perto de uma linha política de esquerda.

¹⁰ Panfleto do Grupo Negro da PUC “Iº Encontro Estadual em Defesa da Raça Negra” In Dossiês 20-C-44 – 17287. DEOPS/SP, DAESP.

O Movimento Negro Unificado (MNU) nasce em 1978 já sob a influência de organizações de esquerda. Como vimos anteriormente, o MNU foi a organização que reiniciou a mobilização racial mais politizada no país. Foi um movimento muito importante para as organizações surgida após a década de 1980, pois deu o tom ideológico que foi seguido por muitas outras organizações, articulando a luta contra as desigualdades raciais com a luta contra as desigualdades de classe (ALBERTI; PEREIRA, 2007).

A influência das organizações de esquerda se faz tão significativa para o MNU que alguns militantes viam o MNU quase como um seguimento de organizações de esquerda e de sindicatos.

[...] O que ganhou dentro do MNU foi a proposta sindicalista. Tanto que, em uma discussão que eu tive com o pessoal do PT, eu defendia que o MNU era um movimento sindical. De tal forma ele estava vinculado organicamente que os militantes-basicamente de São Paulo e Minas também- eram do movimento sindical. E eles levaram essa visão pra dentro do MNU. (Entrevista Helena Machado apud ALBERTI E PEREIRA, 2007, p. 167).

A ligação entre o MNU e os partidos se torna ainda mais significativa nos anos 1980 quando alguns militantes do MNU, e de outras entidades negras, ajudam a fundar o Partido dos Trabalhadores (PT). O PT assume uma grande importância tanto para a vida política e partidária do país (já que o partido vem a se tornar um dos maiores e mais importantes partidos brasileiros) quanto para os movimentos, dentre eles o Movimento Negro, pois o partido surge com a proposta de defender as lutas dos movimentos sociais, colocando-se como um porta-voz das mais diversas causas e mobilizações (LEITÃO, 2012).

Alguns militantes do Movimento Negro começam a formar dentro do PT, e de outros partidos, comissões raciais, tendo como intuito criar propostas de políticas públicas específicas para a população negra.

Os negros, nos primórdios da fundação do Partido dos Trabalhadores, se organizavam, no interior, como movimento social encarregado de contribuir com o partido das formulações de políticas de combate à discriminação. Com o tempo, foram sendo criados núcleos, coordenadorias, comissões e secretarias com o objetivo de aglutinarem internamente os negros, para refletir sobre questões específicas e, consequentemente, transmiti-las ao núcleo de poder do partido (ARAÚJO, 2004, p.61).

Militantes do Movimento Negro, ainda no fim da década de 1970 e início da década de 1980, formaram a “Frente Negra de Ação Política de Oposição” (FRENAPO). Essa frente, constituída por um conjunto de parlamentares e ex-parlamentares negros, foi formada com o intuito de inserir nos partidos as pautas do Movimento Negro. A FRENAPO acabou fortalecendo

a relação entre o Movimento Negro e os partidos (LEITÃO, 2012). Santos (2001) coloca que a Frenapo

[...] inovava a atuação política dos negros pelo caráter declaradamente oposicionista de seus membros e pelas pessoas envolvidas que, na sua maioria, haviam tido experiências parlamentares que buscavam a ação do Movimento Negro integrada aos partidos políticos. Não tinham ainda uma política definida ou mesmo uma ideologia, pois no grupo havia comunistas, socialistas, democratas cristãos, que entendiam que o fundamental era articular os interesses ligados à comunidade negra, para encaminhar a demandas aos tomadores de decisões políticas. (SANTOS, 2001, p.89).

Essa frente, apesar de não ter tido uma vida muito longa, representou uma diferença qualitativa na atuação do Movimento Negro. O movimento se organizou a fim de pressionar os partidos a tomarem uma posição sobre as relações raciais, a proporem modificações e políticas voltadas ao povo negro.

Figura 4 - Deputado Estadual Esmeraldo Tarquinio membro fundador da FRENAPPO



Fonte: Prefeitura Municipal de Santos, São Paulo.

A Frente, em 1982, organiza em São Paulo, um encontro com os candidatos à governador do estado, gerando o apoio da comunidade negra ao PMDB, que acaba por vencer as eleições. Esse apoio se tornou moeda de troca, o que possibilitou a inserção de militantes negros no governo de Franco Montoro e, posteriormente, a criação do primeiro Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (1986) (LEITÃO, 2012).

O Movimento Negro na década de 1980 possuía então, dois repertórios de ação em relação aos partidos: a atuação por dentro dos partidos, formando comissões de discussão racial e formulação de propostas de políticas públicas; e a pressão externa, atuando de fora dos partidos, pressionando-os a fim de inserir as suas reivindicações nas propostas eleitorais.

A atuação partidária foi vista pelo Movimento Negro como uma importante estratégia de ação; por outro lado, a relação entre o movimento e os partidos era, de certa forma, ambígua. Ao mesmo tempo em que se compreendia que os partidos eram necessários para as conquistas dos movimentos, eles eram visto, muitas das vezes, como aproveitadores, que se valiam das causas e lutas do movimento com o único fim de angariar votos, dando pouco ou nada de retorno para os movimentos que os apoiaram.

O panfleto “O MNU e o jogo eleitoral de 82” refletia a preocupação do MNU em ter parlamentares negros que representassem os interesses da sua população. Também revelava uma preocupação com as Comissões de Negros: No atual jogo eleitoral, alguns partidos políticos, ao se aperceberem da limitada consciência política e racial a que está submetida a maioria da população negra, tentam utilizá-la, incentivando o surgimento de um “Movimento Negro” segundo a orientação ideológica e política dos próprios partidos. (KOLISSG, 2008, p 42).

O MNU representava bem a ambiguidade desse relacionamento. Ao mesmo tempo em que se utilizava dos partidos como estratégia de ação, o movimento sempre se colocava como apartidário, muitas vezes criticando os partidos e alguns parlamentares negros. (KOLISSG, 2008). Ao tentar aparentar neutralidade político-partidária, o MNU falhava totalmente; grande parte do motivo era a atuação dos seus ativistas dentro das comissões raciais dos partidos, em especial do PT e do PCdoB.

A insistência de levantar uma bandeira de neutralidade partidária, ao mesmo tempo em que se utilizava dos partidos políticos, levou a muitas divergências dentro do movimento negro. Os militantes divergiam sobre as posições políticas e sobre as estratégias de ação que o movimento deveria tomar. Havia militantes que compreendiam que a atuação partidária era fundamental, outros compreendiam que essa estratégia feria os princípios básicos do movimento e diminuía a sua grandeza, colocando-o como um órgão auxiliar dos partidos. Outros reclamavam, não dá utilização dos partidos, mas sim da intersecção com o Partido dos Trabalhadores em detrimento de outros partidos (KOLISSG, 2008).

A questão político partidária foi extremamente importante para o MNU, levando até a Comissão Executiva Nacional, órgão maior do movimento, ter como função dentro do movimento assessorar sobre os assuntos político partidários. A política tornou-se

importante, especialmente pela constatação dos militantes de que o racismo era um fato político. Ao mesmo tempo, notamos que essa era o ponto de fragilidade do MNU em relação à sua unidade, já que diversas tendências político partidárias se faziam presentes, tornando objetivos e estratégias causas de dissenso. [...] Ao avaliar suas atividades até 1981, o MNU de Minas Gerais afirmava que 'o Movimento Negro Unificado foi balançado por um esvaziamento crescente e também por correntes políticas brigado o tempo todo pela direção do movimento' (KOLISSG, 2008, p. 47).

Essas divergências políticas dos militantes acarretavam enorme dificuldade para o movimento. O desentendimento promovido pelas diferenças referenciais dos militantes, que, enquanto uns partilhavam de referenciais somente étnicos raciais, outros se guiavam também por um referencial partidário, tinha como consequência dissonâncias e tensões. Esse desentendimento gerava inúmeras situações conflituosas. Os militantes que optavam por atuar dentro do partido e dentro do movimento sofriam inúmeras pressões. Eram pressionados pelos outros militantes que atuavam apenas no movimento, taxados de cooptados e vendidos. Já dentro do partido, eles enfrentavam a luta de manter-se fiel às definições do movimento, além de ter que lutar para inserir as lutas do movimento dentro do partido. Isso fazia com que alguns militantes se retirassem do partido, atuando somente no movimento. Outros, porém, retiravam-se do movimento, pois viam maior chance de mudança social através da sua atuação nos partidos políticos (ALBERTI; PEREIRA, 2007).

Os militantes que escolhiam permanecer no movimento e no partido eram pressionados a tomar um 'lado'. Ou representavam o movimento dentro do partido, ou o partido dentro do movimento. Uma vez optando pela primeira opção, eles eram encarregados a levar as demandas dos movimentos para as esferas onde atuavam, levando, antes da bandeira do partido, a bandeira do movimento social.

Sempre fiz política partidária a partir de uma perspectiva do movimento negro. Nunca fiz política no movimento a partir do PT. Tem diferença. Não é à toa que eu tenho companheiro que me apoiam justamente por que eu tenho essa visão. (Entrevista Ivair dos Santos apud ALBERTI E PEREIRA, 2007, p. 234)

Em 1982 o PT participou da primeira eleição aqui no estado de São Paulo. O Lula foi candidato a governador. O Miltão foi candidato a deputado federal nessa época, a gente apoiou a sua candidatura. Esse fato também é significativo: foi a primeira vez que a gente participou, de forma organizada, em uma eleição com candidato próprio. Eu lembro dos panfletos da época, que diziam: Milton Barbosa, candidato do movimento negro. (Entrevista Flavio Jorge Rodrigues da Silva apud ALBERTI E PEREIRA, 2007, p. 215).

As relações político-partidárias possibilitaram ao movimento inserir-se dentro do Estado. Iniciou-se, então, a partir do final da década de 1980, o que se pode chamar de 'trânsito' entre as esferas sociais e estatais. Essa relação entre movimento e estrutura estatal é o que abordaremos a seguir.

O Movimento Negro e o Estado

O projeto de institucionalização das lutas do Movimento Negro, que fora almejado desde o seu início em 1930, só alcança o seu objetivo nas décadas de 1990 e 2000. A institucionalização, permitida pelo processo de ‘infiltração’ nas estruturas estatais, fora mediado principalmente pelos partidos políticos. É iniciado um processo de trânsito institucional entre militantes dos movimentos e o Estado.

Durante os anos 1990 é intensificado o trânsito institucional de militantes negros nas estruturas partidárias e de Estado. A década também consolida os alicerces das principais vitórias que serão conquistadas pelo Movimento Negro ao longo dos anos 2000, como a promulgação do estatuto da igualdade racial, as cotas nas universidades e no serviço público, os avanços na demarcação das áreas de quilombo, da saúde da população negra, da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, etc. (LEITÃO, 2012, pg. 128).

A participação do Movimento Negro dentro dos partidos ampliou muito as chances do movimento influenciar as ações governamentais. Os movimentos tinham a oportunidade de utilizar dois repertórios, a ação de planejamento de políticas públicas dentro das comissões específicas do partido, e a participação do governo como gestores de políticas em cargos comissionados ou como governantes eleitos. (ALBERTI; PEREIRA, 2007)

A criação do primeiro órgão governamental de combate ao racismo foi fruto dessa intersecção entre movimentos e partidos políticos. Na gestão de Franco Montoro como governador do estado de São Paulo, o Movimento Negro, por ter apoiado a candidatura de Montoro, pressionou o partido a ceder um espaço de governo a representantes do Movimento Negro. Assim, entram no governo do estado dois militantes do Movimento Negro: Ivair Alves dos Santos e Hélio Santos. A inclusão desses militantes no âmbito institucional ocasionou a criação do primeiro Conselho de Participação da Comunidade Negra (CPDCN). Nas palavras de Ivair Alves dos Santos:

Logo no início do governo havia uma grande insatisfação, por que não havia participação efetiva do negro dentro do governo, muito pouca gente havia conseguido ser nomeada no governo. Mas duas pessoas estavam no palácio: eu, que trabalhava com assuntos políticos, e o Hélio Santos, que trabalhava no cerimonial do Montoro. Mas eu pude observar, por exemplo, que as mulheres tinham criado um conselho, o conselho da Condição Feminina. E a partir dessa experiência eu sugeri à Secretaria de Assuntos Políticos, ao chefe de gabinete, Carlos Figueiredo: ‘Por que não criar um conselho do negro?’. Ele achou interessante a ideia e me deu sinal verde. (Entrevista Ivair Alves dos Santos *apud* ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 215).

Os partidos de oposição à ditadura (PT, PMDB, PCdoB) se tornaram um caminho utilizado pelos militantes para se inserir dentro do governo. Entretanto, essa inserção não foi vista com bons olhos por uma parte dos militantes do Movimento Negro. Da mesma forma que a atuação dos militantes por dentro dos partidos políticos era vista com desconfiança, a ação dos militantes por dentro das estruturas estatais era causa de conflito e dissenso dentro do movimento.

Mas entre a decisão de criar o conselho e ele de fato ser criado, isso compreendeu um processo, por que as pessoas viam a criação de um órgão de governo do negro como um órgão que ia contribuir com o racismo. Naquela época ainda era vigente a lei Afonso Arinos. Então, a tarefa toda era convencer os outros que aquele órgão ia fazer política para combater o racismo. E, como vivíamos no Palácio, a gente aprendeu logo uma coisa: que era importante pautar as ações do movimento dentro da agenda governamental, da agenda política do país. Começamos a trabalhar com esse olhar. [...] Mas o conselho, veja só, não surgiu de uma demanda do movimento negro. Muitos negros tinham o entendimento de que aquilo poderia ser uma FUNAI, ou alguma coisa que fosse tutelar os negros. E naquela época havia uma tensão muito grande, pelo seguinte: qualquer participação no Estado era uma cooptação, você estava sendo cooptado e tal. Eu tinha clareza de que era mais um arena política em que a gente estava trabalhando. Mas isso nos impediu, por exemplo, de ter uma aproximação maior com o movimento, que ficou muito desconfiado com o que ia ser aquilo ali. (Entrevista Ivair Alves dos Santos apud ALBERTI E PEREIRA, 2007, p. 216-217).

É interessante observar que o Movimento Negro teve sempre uma postura ambígua quanto à institucionalização das suas causas. Os militantes que atuavam por dentro da estrutura do Estado sofriam inúmeras pressões. Eram pressionados por uma parte do Movimento Negro que tratava a institucionalização e a cooptação como sinônimos, eram pressionados pelos partidos, que queriam resultados para si mesmos. Além disso, precisavam desbravar a máquina do Estado, vencendo também o racismo institucional que opera no sistema governamental. (ALBERTI; PEREIRA, 2007)

A entrada de militantes no governo, por outro lado, possibilitou conquistas históricas, como, por exemplo, a inclusão da criminalização do racismo e a demarcação dos territórios quilombolas na Constituição de 1988. Os vínculos partidários e o conhecimento da máquina pública, já adquiridos pelos militantes, foram fundamentais para a incorporação dessas demandas na construção da nova Constituição.

Por conta das eleições para a constituinte e do processo de vários segmentos que estavam se preparando para influenciar na feitura da constituição, nós organizamos em Brasília, em 1986, o encontro Nacional 'O negro e a constituição', do qual eu fui coordenador. Na verdade, alguns militantes, alguns protagonistas foram mais importantes. O Hélio Santos teve um papel especialmente, por que naquele mesmo ano o Montoro o havia indicado para compor aquela comissão dos notáveis, a Comissão Arinos, que o Sarney nomeou para elaborar um projeto de Constituição. Então o Hélio se empenhou em

chamar a atenção da militância para a importância de ter uma participação mais organizada. (Entrevista Hédio Silva Júnior apud ALBERTI E PEREIRA, 2007, p.250).

A intersecção entre movimento e Estado somente aumentou nas duas décadas seguintes. Na década de 1990, a participação de ativistas do Movimento Negro nos partidos políticos trouxe como consequência uma grande leva de ativistas para dentro da institucionalidade. Eles passaram a atuar em prefeituras, conselhos, assessorias, etc., transformando as suas experiências nas questões raciais, adquiridas através da sua militância no movimento, como expertise técnica para trabalhar essas questões dentro do Estado (ALBERTI; PEREIRA, 2007).

A intersecção entre movimento e Estado gerou consequências: os militantes, agora servidores, tinham como função dentro do movimento, traduzir as demandas na linguagem burocrática. Eles também operavam como agentes *insider* que identificavam os melhores caminhos e oportunidades para o movimento; sabiam quando as portas institucionais estavam abertas à ação dos movimentos e quando estavam fechadas, orientando-os quanto aos melhores repertórios de ação em cada momento político (ALBERTI; PEREIRA, 2007).

Entretanto, as diferentes percepções sobre a militância e a ação institucional tomavam forma. Enquanto alguns militantes defendiam que a sua atuação dentro do Estado deveria ser como funcionário prestador de serviço público, outros compreendiam o espaço governamental como espaço de militância política, não diferenciando a esfera de militância social da institucionalidade (SANTOS, 2001).

O conflito, então, se dava em todas as esferas: no movimento, nos partidos, e também com a própria institucionalidade. Eles eram obrigados a lidar com as diferenças das organizações, diferenças ideológicas, táticas e burocráticas de cada esfera.

Mesmo com o grande processo de institucionalização ocorrido dentro do Movimento Negro, o movimento, durante a década de 1990, não abandonou o repertório extrainstitucional. Em 1995, no tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, o movimento organizou um grande ato na frente do Palácio do Planalto. ‘A grande marcha pelos trezentos anos da morte de Zumbi’ foi organizada por militantes do Brasil inteiro. Esse processo de mobilização incluiu militantes de inúmeras organizações e instituições, ONGs, militantes que atuavam dentro dos partidos, militantes do movimento, militantes/gestores, etc. No final da mobilização entregaram ao então Presidente Fernando Henrique Cardoso um documento exigindo a criação de políticas específicas para a população negra.

Figura 5 - Marcha Zumbi dos Palmares (1995).



Fonte: Leitão (2012).

A presidência cria, então, o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTIMVPN), também conhecido como GTI. Esse grupo tinha como função promover a discussão por políticas específicas do povo negro; era um espaço de participação e formulação de políticas públicas.

Ivaír dos Santos, que participava do governo de Fernando Henrique, relata que o GTI foi uma reprodução e ampliação do que já se fazia no Conselho de Desenvolvimento Negro no estado de São Paulo. Ele também faz uma leitura diferente sobre a criação do GTI. Ele entende que não foi por causa da marcha que se criou o Grupo, mas que já havia dentro do governo uma ação dos militantes que ali atuavam e que estavam a construir esse espaço dentro do governo federal. Quando a marcha aconteceu o projeto já estava pronto para ser executado.

O GTI, como disse, foi praticamente uma reprodução em larga escala do que a gente fez: era abrir espaço, etc. e tal. Mas, na verdade, o que nos norteava era criar bases para que as pessoas entendessem que racismo era uma coisa de política pública e criar algum substrato para discutir ação afirmativa. Sempre foi essa a nossa pauta. E o governo trabalhava num ritmo. Quando a marcha chegou aqui deu a impressão que a marcha é que criou o GTI. Mas, na verdade, o GTI já estava pronto. Foi uma coisa que foi construída no governo. Não foi feita pela sociedade civil. O governo fez e apresentou. (Entrevista Ivaír Alves dos Santos apud ALBERTI E PEREIRA, 2007, p. 355).

Apesar de não podermos dizer, com certeza, quem ou o que produziu a construção do GTI, podemos observar que foram utilizados dois repertórios distintos pelo movimento que ENTRE COOPERAÇÃO, INSTITUCIONALIZAÇÃO E CONFRONTO: o caso do movimento negro 79 brasileiro | Sara Talice Santos Bastos

possibilitaram a entrada do tema na agenda pública. Nesse caso, as ações institucionais e extrainstitucional acontecem em simultâneo de maneira não coordenada. Havia diversos atores trabalhando em diferentes esferas de maneira não articulada, mas, com o mesmo fim, esses atores propuseram repertórios distintos que, articulados, colaboraram para que o objetivo fosse alcançado. Esse dado vai ao encontro do que foi colocado por Silva (2014), e Abers e Bullock (2011), sobre a necessidade de questionar a ideia de que o movimento seria um ator unificado e homogêneo que atuaria coordenadamente. Na visão desses autores, seria preciso pensar o movimento como um ator heterogêneo, ou uma rede de atores constituída por múltiplos agentes que atuariam em diferentes frentes, partilhando de uma mesma identidade e trabalhando para um mesmo objetivo.

A criação do GTI é um exemplo da ação do Movimento Negro após a redemocratização. Com a abertura de diversos espaços de atuação para o movimento os militantes, não necessariamente em contato, mas com o mesmo objetivo, atuaram em diferentes frentes a fim de implementar um projeto de ação dentro do Estado. Esses militantes, partilhando dos mesmos objetivos e de uma mesma identidade (a de militante da causa negra), mas com visões divergentes sobre as melhores formas de se chegar ao objetivo, traçaram caminhos diferentes, mas que convergem para o mesmo fim.

Na década posterior há um trânsito ainda maior de militantes do Movimento Negro no Estado. O motivo foi o início do primeiro governo petista em nível federal. A criação da Secretaria de Políticas de Promoção à Igualdade Racial (SEPPIR), assinada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva em janeiro de 2003, foi, desde o seu planejamento até a sua implementação, fruto da ação do Movimento Negro por dentro do Partido dos Trabalhadores.

A ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) modificou a estrutura de oportunidades políticas dos movimentos sociais (OLIVEIRA; SILVA, 2011). Impulsionando ainda mais o processo de ‘infiltração’ dentro do Estado. Além disso, os espaços participativos, como Conferências e Conselhos, foram também rearticulados, possibilitando a inclusão dentro do Estado também como sociedade civil.

As últimas três décadas houve então um fortalecimento da relação entre o movimento negro e o Estado. Processos como atuação dos ativistas dentro do governo, possibilitado principalmente pelos partidos, e o relativo aumento dos canais de participação institucional foram os principais responsáveis por esse fenômeno.

Considerações Finais

É interessante apresentarmos aqui uma breve reflexão sobre as estratégias de ação do Movimento Negro nas três fases que apresentamos nesse tópico.

Um fato que merece a nossa atenção é a interação do Movimento Negro com os partidos. Desde a década de 1930 há um interesse de setores do movimento na institucionalização das suas lutas. Na primeira fase a Frente Negra torna-se um partido, na segunda fase o TEN apoia e até lança candidaturas, buscando ter os seus próprios representantes nos lugares de tomada de decisão. Na terceira fase o movimento nasce, de certa maneira, já interligado com os partidos, sindicatos e organizações de esquerda, com militantes que transitam entre essas múltiplas esferas.

Nas duas primeiras fases, entretanto, as tentativas de institucionalização do movimento não alcançam o objetivo. O movimento fica relegado à externalidade em relação ao Estado, não conseguindo ocupar os espaços de poder de maneira satisfatória. Somente na terceira fase as tentativas de institucionalização do movimento surtem efeito e o movimento passa a atuar dentro e fora das esferas de poder político.

Quanto aos repertórios, vimos que, ao mesmo tempo em que avista a oportunidade de institucionalização e utiliza-se dessa estratégia, o movimento não abandona, em nenhuma das três fases, o repertório de confronto. Os jornais, manifestações de rua, propostas de projetos de leis, reuniões com governantes, foram estratégias utilizadas em todas as fases do movimento, incluindo a terceira, quando a institucionalização já havia se iniciado.

O Movimento Negro utilizou mais de um tipo de repertório de ação desde o seu início, atuando tanto pela via partidária, na tentativa de se inserir no Estado, ainda que sem sucesso nas duas primeiras fases, quanto pelas vias externas, pressionando os governos de fora, a fim de que as reivindicações do movimento fossem atendidas.

Mesmo na década de 1980, com um processo de institucionalização crescente no Movimento Negro, a entrada de militantes negros nos partidos e no Estado não foi unânime nem pacífica. Conflitos, denúncias, acusações de cooptação, entre outras, acompanharam o processo de institucionalização das causas negras. A filiação de militantes e, posteriormente, o trânsito desses para dentro do Estado, causava inúmeros conflitos dentro do movimento que, a todo o momento, necessitava se reafirmar autônomo e apartidário.

Os militantes divergiam sobre qual era a melhor estratégia de ação para o Movimento Negro. Surgem, a partir daí, inúmeras trajetórias distintas, militantes que optavam por agir por ENTRE COOPERAÇÃO, INSTITUCIONALIZAÇÃO E CONFRONTO: o caso do movimento negro 81 brasileiro | Sara Talice Santos Bastos

dentro do Estado, outros por dentro do partido, outros somente no movimento, outros em ambas as esferas.

O uso dessas diferentes estratégias possibilitou ao movimento negro avanços como, por exemplo, a criação de espaços institucionais de participação e formulação de políticas públicas direcionados para a população negra, por exemplo, os conselhos municipais, estaduais e nacional de Políticas para População Negra. Possibilitou também a entrada da temática negra nos partidos de centro esquerda e de esquerda, o que garantiu, com a chegada desses partidos no poder, o olhar governamental sobre as demandas do mesmo. A lei 10.639 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo da rede de ensino nacional; as políticas de saúde para a população negra e as ações afirmativas nas universidades federais que dispõe sobre reservas de vagas para alunos negros estudantes de escola públicas são exemplos da ação do movimento negro articulando repertórios extrainstitucionais e institucionais.

Referências Bibliográficas

ABERS, R. N.; VON BÜLOW, M. Movimentos Sociais Na Teoria e Na Prática: Como Estudar o Ativismo Através Da Fronteira Entre Estado e Sociedade?. *Sociologias*, 13 (28), p.52–84, 2011.

ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. *Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas, CPDOC/FGV, 2007.

ARAÚJO, A. F. *Participação política e o poder dos negros no Partidos dos Trabalhadores*. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX*. 3. Edição. São Paulo: Annablume. 2008.

CORTES, S. Arcabouço histórico-institucional e a conformação de conselhos municipais de políticas públicas. *Educar em Revista*, Curitiba, Vol. 25, pg. 143-174. 2005.

FALLETI, T. G. Infiltrando o Estado: a evolução da reforma da saúde no Brasil- 1964-1988. *Estudos Sociológicos*, Araraquara, vol. 15, 2010.

IANNI (et. al.), Octávio. *O negro e o socialismo*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. (Coleção Socialismo em Discussão). 2005.

KOSSLING. K. *Movimentos negros no Brasil entre 1964 e 1983*. Perseu. Nº 2, ano 2. pp. 29-57. 2008.

LEITÃO, L. *Oportunidades Políticas e Repertórios de Ação: o movimento negro e a luta de combate à discriminação racial*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tese de Doutorado, 2012.

_____; SILVA, M. Institucionalização e Contestação: As Lutas Do Movimento Negro No Brasil (1970-1990). *Revista Sociedade & Estado*. No prelo.

MOURA, Carlos Alves & BARRETO, Jônatas Nunes (orgs.). *A Fundação Cultural Palmares na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Brasília: Fundação Cultural Palmares. 2002.

MOURA, Clóvis. *As injustiças de Clio*. O negro na historiografia brasileira. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

_____. *A encruzilhada dos orixás: problemas e dilemas do negro brasileiro*. Maceió: EDUFAL, 2003.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude*. Usos e sentidos. São Paulo: Editora Ática, 1986.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *O negro revoltado*. 2. Edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S/A, 1982.

OLIVEIRA, G. L. *Permeabilidade e transito institucional: a relação entre sociedade civil e Estado a partir das trajetórias de militantes- gestores nas -políticas de economia solidárias no Rio Grande do Sul- os casos de Porto Alegre (1996- 2004) e do Governo Estadual (1999- 2002)*. Dissertação de Mestrado. 2011. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFRGS. Porto Alegre.

PEREIRA, A. M. *Trajetória e Perspectiva do movimento negro brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyia, 2008.

RIOS, F. *Institucionalização do movimento negro no Brasil Contemporâneo*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade de São Paulo (USP). 2008.

SADER, Eder. *Quando Novos Personagens entraram em cena*. Experiências e Lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980. São Paulo. 2 ed. Paz e Terra, 1995.

SANTOS, I. A. A. *O movimento negro e o Estado: o caso do conselho de participação e desenvolvimento da comunidade negra no Governo de São Paulo (1983-1987)*. 2001. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.

SILVA, M. K. *Atores, Espaços e Repertórios: a atuação dos movimentos sociais através das fronteiras da sociedade civil e do Estado*. No prelo.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

BASTOS, Sara Talice Santos. Entre cooperação, institucionalização e confronto: o caso do movimento negro brasileiro. *Revista Café com Sociologia*. v.6, n.3, p. 61-84, 2017.

Recebido em: 17 de dez. 2017

Aceito em: 09 de mar. 2017



Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 3, jul./dez. 2017

ISSN. 2317-0352

MILITÂNCIA EM COLETIVO FEMINISTA UNIVERSITÁRIO: aspectos relevantes para determinar a participação em espaços políticos

Cassiane Freitas Paixão¹
Ricardo Gonçalves Severo²

Resumo

O envolvimento com a militância política é o foco deste trabalho. Investigam-se quais são os elementos motivacionais que levam mulheres estudantes a engajar-se em um coletivo feminista que tem como ambiente de formação uma universidade pública, no sul do Brasil. Partindo de uma abordagem qualitativa, com aplicação de formulário semi-estruturado e entrevista em profundidade, elencam-se quais são as variáveis pertinentes para determinar o ingresso e continuidade da participação no grupo. Entre os elementos levantados preliminarmente, percebe-se que são diversas as motivações de acordo com os momentos de participação. No ingresso, conta a percepção de injustiças de ordem material e simbólica e a existência de oportunidade de participação em espaços que ofereça recursos para mobilização. Na continuidade da militância percebeu-se que é pertinente o reconhecimento do público-alvo, dos pares e, principalmente, o exemplo dado por quem é conferido o papel de *liderança* pelo conjunto do grupo.

Palavras-Chave: Militância. Movimento Social. Engajamento.

MILITANCY IN ACADEMIC FEMINIST COLLECTIVE: considerations on relevant aspects to determine participation in political spaces

Abstract

The involvement in political militancy is the focus of this work. To investigate what are the motivational factors that lead women students to engage in a feminist collective that takes place at a public university in southern Brazil. From a qualitative approach, applying a semi-structured questionnaire and in-depth interview, the relevant variables to determine the entry and continued participation in the group are listed. Among the elements raised preliminarily, it is clear that there are various motives according to the moments of participation. At the ingress, the perception of injustice of material and symbolic order and the existence of opportunities to participate in spaces that offer resources for mobilization are taken into account. Later on, it is noticeable that is pertinent to recognize the target audience, peers, and especially the example set by those who are given the leading role by the group as a whole.

Keywords: Militancy. Social movement. Engagement.

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Graduação em Ciências Sociais pela UFPEL. Mestrado em Sociologia pela UFRGS. Doutorado em Educação pela Unisinos. *E-mail:* cassianepaixao@outlook.com

² Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Graduação em Ciências Sociais pela UFPEL. Mestrado em Ciências Sociais na UFPEL. Doutorado em Ciências Sociais na PUCRS. *E-mail:* rg.severo@hotmail.com

Introdução

O artigo busca identificar quais são as variáveis mais significativas para determinar a participação e engajamento em uma organização de movimento social (a partir de agora MS), utilizando como foco a análise de um coletivo feminista universitário no sul do Rio Grande do Sul. Questiona-se quais são as maneiras possíveis de aproximação dos indivíduos a um MS e como estes constroem estratégias para lidar com este espaço, considerando seus objetivos e, conseqüentemente, os que são traçados para os objetivos construídos para a organização. Segue-se a indagação de Seidl (2009) sobre quais são os “elementos [...] que geraram participações militantes (p.22)”.

A proposta aqui apresentada objetiva analisar a construção das trajetórias biográficas de engajamento. Esta criação e consolidação de um *ethos* ativista ocorre pelo envolvimento, sentimentos de injustiça e consolidação de uma identificação com a organização e seus participantes (STEKELENBURG, 2013), considerando ainda como variável significativa a presença de um *habitus* pretérito, verificável na observação da trajetória biográfica das envolvidas.

Ainda, ao considerar as razões do envolvimento, a literatura contemporânea acerca de ativismo e MS tem criticado a noção do indivíduo apaixonado, com envolvimento total em termos estritamente ideológicos (MATONTI; POUPEAU, 2006) ou, ainda, a concepção de identidade total com base somente na classe social (OLIVEIRA, 2009). Outros elementos, em especial os sentimentais (SEIDL, 2011; FLAM; KING, 2007) aparecem como significativos para determinar a participação, os quais apresentam-se aos aderentes como reconhecimento, identificação, injustiça, entre outros. Desta forma, focam-se os processos de socialização política dos sujeitos pesquisados, levando em consideração a socialização pretérita (familiar) e dentro do ambiente universitário, considerando-o um campo de aprendizado central para a formação de um *ethos* militante por parte dos sujeitos entrevistados (SEIDL, 2008; 2009).

Neste sentido, é relevante o sentimento de paixão, e dedicação com a causa, mediado pela atuação de agentes de confiança em espaços de atuação, e também de revolta contra algum agente que inflige ao grupo de referência algum sentimento de injustiça (STEKELENBURG; KLANDERMANS, 2007; 2010), que, no caso específico desta pesquisa, apresenta-se como violência simbólica, configurando-se como atividade total ou missão o engajamento. O que envolve riscos e custos para quem participa (MCADAM; PAULSEN, 1993) e exige uma coerência na postura da atuação nos movimentos sociais e demais espaços sociais (OLIVEIRA, 2009).

No desenvolvimento da pesquisa, em razão da análise dos questionários, entrevistas e observação das atividades desenvolvidas pelo grupo, percebeu-se a necessidade de considerar os aspectos emocionais do envolvimento dos agentes militantes por constituir-se como elemento fundamental para entender os motivos da participação, seja para a entrada ou engajamento continuado em um movimento social. A análise das dinâmicas de participação na organização consiste na observação dos mecanismos de formação da rede informal (PASSY 2000; 2003; PASSY; GIUGNI, 2001), considerando-a de acordo com os momentos de inserção diferentes e a função de cada etapa, como e quais emoções estão envolvidas neste processo (STEKELENBURG; KLANDERMANS, 2010; STEKELENBURG, 2010, 2013).

Foi necessário considerar a posição ocupada por estas agentes, pensando em aspectos como posse de capitais e consolidação de um *habitus* de maneira dinâmica, utilizando uma interpretação bourdiesiana para tal, além de atentar para o processo de socialização política (PETROVIC; STEKELENBURG; KLANDERMANS, 2013) que tende a se estruturar na biografia do indivíduo como elemento a ser transferido e aplicado em todas as esferas da vida.

As redes compreendem os momentos de inserção do indivíduo em que as emoções têm papel importante. Em cada etapa da socialização o indivíduo encontrará normas que guiarão seu comportamento, interessando como irá se comportar em relação a elas.

Agentes são definidos como pessoas e/ou grupos sociais que se contextualizam num determinado cenário e possuem ações definidas por uma série de interações anteriores a sua conjuntura atual, ou seja, que fazem parte daquele momento e que são definidas e redefinidas a todo instante.

Tais classificações nos remetem ao suporte teórico de Pierre Bourdieu, tendo em vista que para este autor a sociedade não existe como uma totalidade, mas como intersubjetividade que tem origem na ação primeira do indivíduo (BOURDIEU, 1983a).

A realidade é compreendida como a percepção do mundo social através de uma dupla estruturação. Primeiro, do lado objetivo onde a realidade é socialmente estruturada, porque as propriedades atribuídas aos agentes e instituições apresentam-se em combinações com probabilidades muito desiguais. Do lado subjetivo, ela é estruturada porque os esquemas de percepção e apreciação, em especial os inscritos na linguagem, exprimem o estado das relações de poder simbólico. Tais mecanismos concorrem para produzir um mundo formado por um consenso mínimo sobre o mundo social. (BOURDIEU, 1990).

Dentro dessas discussões, a relação entre o cenário e seus atores sociais é compreendida pela noção de que o espaço social tende a se retraduzir no espaço físico, sob a forma de certo número de agentes (atores e suas ações) e propriedades. (BOURDIEU, 2007, p. 164). O espaço social está construído de acordo com as posições ocupadas pelos agentes, submetidos a condicionamentos semelhantes, tendo assim, a possibilidade de possuírem disposições e interesses semelhantes. As representações dos agentes variam segundo sua posição e interesses associados a ela, e segundo seu habitus, como sistema de esquemas de percepção e apreciação. (BOURDIEU, 1990).

Consideram-se assim os elementos anteriores como significativos para a compreensão do engajamento e partindo de uma perspectiva estrutural construtivista que compreende ser a realidade construída por séries de redes sociais, identificadas como “ilhas de significados” nas quais as pessoas envolvem-se em razão de variações biográficas e que, por sua vez, molda suas identidades (PASSY, 2000). A questão que se segue é de uma compreensão fenomenológica, que busca incluir a experiência individual para construção social, em especial à noção de *estoque de conhecimento*, que é a “...sedimentação de todas as experiências prévias do indivíduo, organizadas como uma posse que está facilmente disponível [...] e, enquanto uma posse exclusiva, trata-se de algo que é dado a ele e somente a ele (SCHUTZ, 2012, p. 85)”. Diferencia-se de tal perspectiva no que tange à exclusividade de tal estoque no que se refere ao agente buscando, portanto, relacionar determinantes estruturais e possibilidades de agência por meio do reconhecimento de ambas as esferas de experiência.

Assim, busca-se analisar as experiências e quais variáveis que atraem, mantém e, em alguns casos, distanciam as pessoas de organizações militantes com base em experiências adquiridas nas redes sociais e que geram expectativas de ação e/ou retorno, variando a compreensão do seu significado de acordo com a biografia, o que determinará, portanto, quais experiências são válidas ou não. Para tanto, centra-se na análise de quais elementos são pertinentes para compreender os processos de adesão, engajamento e desengajamento em uma organização política.

Para obter tal conhecimento busca-se entender como a *visão de mundo* é consolidada, denificada aqui como a adoção de determinados valores e que são o resultado da experiência cotidiana e plural e que pode mudar de acordo com as interações nestes espaços sociais. Portanto, ao observar a conjuntura, a organização, os sujeitos envolvidos e quais são as dinâmicas mais relevantes dentro de um espaço significativo para essas pessoas, torna-se possível compreender quais os resultados para a trajetória individual e também para o MS como um todo, compreendendo tais elementos como, necessariamente, relacionais.

Consolidação do *Ethos* militante: redes, emoções e riscos

Como militantes, entende-se aquelas pessoas que tornam a política um *estilo de vida*, o qual é construído de maneira progressiva à medida que se envolve com outras pessoas que já participam de organizações políticas (OLIVEIRA; PETRARCA, 2010). Tal estilo de vida se dá pela *socialização política* que:

[...] diz respeito especificamente à transmissão e à aquisição de valores, condutas, percepções e preferências sobre a política. Sendo assim, podemos afirmar que todo indivíduo é socializado politicamente, embora as características e efeitos desse processo possam variar enormemente: em um plano micro, segundo a origem social, a trajetória familiar, nível de instrução, ocupação ou profissão dos indivíduos; e em um plano macro, em função de determinadas conjunturas econômicas, sociais e políticas [...] (TOMIZAKI; CARVALHO-SILVA; SILVA, 2016, p. 938).

Considerando estes elementos, a estrutura diz respeito a realidades abrangentes da conjuntura política e ao micro do escopo de interações imediatas, elemento no qual daremos ênfase analítica neste artigo, em especial nos incentivos, trajetória biográfica e na formação de laços sociais com militantes são relevantes para compreender o processo de engajamento em um MS.

Sua rotina passa a estar envolvida com a política, seja no estudo, lazer ou trabalho. Também passam a explicar e compreender sua participação e envolvimento em diversas áreas sociais a partir da política e fazem de sua vida uma entrega à política, realizando-se em alguma organização que se integre a um MS. Assim, este espaço, designado como campo social, é entendido enquanto uma estrutura social composta por indivíduos em interação e que compartilham características comuns, principalmente acerca do seu entendimento deste espaço e das posições que ocupam de acordo com os capitais que dispõem. É um espaço de luta, interna ou externa, de constituição dinâmica de uma *visão de mundo* legítima, é entendida nesse contexto como sinônimo de rede (BOURDIEU, 2004). Esta estrutura é privilegiado para o entendimento de como os indivíduos são seduzidos a participar a partir da construção de *frames* interpretativos, que são as maneiras como determinada temática social é interpretada por meio de uma definição compartilhada por uma coletividade (MCADAM; TARROW; TILLY, p. 16: 2001) e como pode ser construída de forma a tornar-se objeto de ação coletiva (DELLA PORTA; DIANI, 2006). Resta a dúvida sobre a origem do ativismo.

McAdam (1986) sugere como possibilidade a existência de uma “afinidade atitudinal” com os objetivos do movimento, resultado da socialização familiar ou de círculo de amigos, o que

poderia ser compreendido como uma pré-disposição. O mesmo autor ainda se refere à importância dos laços sociais, colocando em dúvida o que é mais importante: o número de contatos, a saliência ou a centralidade desses laços para determinar o ativismo (MCADAM; PAULSEN, 1993). Também sugere que a adesão pode ocorrer pelo pertencimento a determinada comunidade que tem seus interesses (materiais ou simbólicos) atingidos de alguma maneira, requerendo a participação em algum protesto (MCADAM; TARROW; TILLY, 2009).

Ainda nesse sentido, Oliveira (2010) chama atenção para redes e laços interpessoais que o indivíduo participava de maneira prévia ao ingresso no ativismo de fato, o que se verifica pela relação com lideranças de movimentos e que lhes apresentam aos poucos os valores dessas organizações, sugestão que tem afinidade com a interpretação de Florence Passy (2003).

Nessa perspectiva, o contexto macrossocial, considerado como oportunidades estruturais e estruturas de mobilização, são cenários e processos que criam as redes sociais (PASSY, 2000), as quais construirão os frames e repertórios de disputa de maneira dinâmica pelos indivíduos neles engajados. No entanto, há de ocorrer alguma forma de atração, contato, para que haja adesão e, conseqüentemente, ação coletiva. Assim, percebida a situação de injustiça, torna-se mais provável o engajamento caso seja diretamente perceptível uma estrutura e pessoas que tenham afinidade atitudinal com o tema. No caso, a universidade e o coletivo ou ativistas que debatem publicamente o tema.

A ação coletiva ou o desejo de se integrar é mediado, então, pela existência de laços sociais (MCADAM, 1986) que facilitam a relação do indivíduo com o movimento em questão. Tais laços são pessoas amigas ou conhecidas, compreendidos como *conexão estrutural* (PASSY, 2002), no sentido que ligam espaços que não teriam, se não fosse por eles, nenhuma relação direta. Estas relações sociais criam e sustentam uma estrutura de significados que contribuem para a definição das percepções e preferências dos indivíduos através da convivência cotidiana.

Porém, não basta que o agente recrutador entre em contato com o indivíduo para que este venha a engajar-se. Para que isso ocorra, além da percepção da importância da pauta política, o indivíduo tem que apresentar *disponibilidade biográfica* para tal. Isso ocorre quando não existem *constrangimentos pessoais* significativos em sua participação em um MS. Esses constrangimentos advêm de outras esferas sociais de pertencimento que podem concorrer com o engajamento, como, por exemplo, trabalho em tempo integral, responsabilidades familiares, entre outros (MCADAM, 1986).

Disso, resulta que é mais admissível que existam perfis prováveis de militantes, e no caso desta pesquisa são jovens que somente estudam, e que têm à sua disposição a estrutura e rede de parte da universidade para realização de suas atividades. É interessante compreender como essa visão é constituída considerando-se o processo de inserção na rede, utilizando o modelo de Florence Passy que, conforme exposto anteriormente, trata de uma perspectiva estrutural construtivista com ênfase na formação de redes sociais.

Para Passy (2000; 2003) é mais provável que o engajamento ocorra quando há uma relação social pretérita com o agente recrutador, do que se tal contato ocorrer por meio de organização formal. Deriva daí a noção da importância das redes, considerando a **socialização**, o **recrutamento** e também a continuidade do ativismo (**molde**), tal qual elaborado pela autora.

Estas redes sociais são realidades fenomenológicas e “*ilhas de significados*” que moldam a decisão dos atores e permitem a reconstrução dos processos interativos dos indivíduos e suas afiliações a grupos construídas cotidianamente (PASSY, 2000, p.9), o que ocorre de maneira processual considerando o envolvimento progressivo na rede.

A **função recrutadora** ocorre em razão do contato em uma rede prévia ao engajamento com um integrante da rede de militantes. Seria a oportunidade estrutural incorporada em um sujeito “de confiança”.

Tais sujeitos criam uma relação de confiança que se expressa em uma clareza de opiniões ou posições sobre determinado tema, e seria positiva, caso se aproximasse da opinião do sujeito e fosse diretamente dirigida a ele e não a terceiros. Ainda, a confiança dá-se com aqueles com capital político consolidado no campo. A conversão de capital para a outra esfera social é mais provável quando os sujeitos compartilham o mesmo campo, pressupondo-se que o que fala é factível e que as demais pessoas envolvidas são de mesma matriz identitária, ou seja, compartilham valores comuns e que consolidam-se numa *visão de mundo* compartilhada. Conta, ainda, a posição do recrutador dentro do campo para delimitar a posição do recrutado e a intensidade de militância.

A **função modeladora** dá-se na interação com os participantes do projeto político. Conta a diferença de status dentro do grupo, por meio de capital político e militante, para verificar-se a transmissão de normas comportamentais aceitas. As regras têm de ser relativamente fixas e comuns. Os integrantes mais antigos da rede militante transmitem as normas comportamentais e integram o novo militante no cotidiano do grupo.

A **função socializadora** das redes ocorre por meio de um processo de identificação, considerando que as pessoas compartilham alguns valores que são defendidos pelos movimentos, o

que as levam a se engajar. A participação leva-as a reproduzir a identidade coletiva e estas são criadas e moldadas por meio de relações sociais (PASSY, 2000; 2003). A mera existência dessas esferas não resulta mecanicamente em aceitação de regras. Estas são aceitas e perpetuadas no processo de interação continuada, realizado por meio de narrativas, símbolos, rituais etc.

Nesse período, o indivíduo constrói, pela experiência, os quadros cognitivos que servirão para interpretar a realidade social e traçar estratégias de ação com base nestas representações coletivas. Tais representações serão mais facilmente criadas à medida que o indivíduo envolve-se com maior intensidade no grupo. Há, ainda, a consideração dos riscos e custos no envolvimento e também a disputa pelo pertencimento.

Quando há apoio familiar na participação política, sendo traço biográfico do indivíduo a participação política de familiares ou pelo menos a sua aceitação, não haverá constrangimento ou impedimento para que venha a se engajar.

Os impedimentos podem se expressar de forma mais precisa ao especificar o tipo de militância em razão de seus **riscos e custos** (MCADAM; PAULSEN, 1993). Risco, diz respeito à avaliação de possíveis perigos na participação política, seja na própria participação ou, ainda, quando sujeitos de outras esferas sociais na qual o indivíduo transita tomam conhecimento de sua participação. Os custos dizem respeito ao tempo, ao dinheiro e à energia a se despender no envolvimento com o projeto ou ainda a episódios críticos, com possibilidades de confronto físico com os antagonistas.

Tais episódios críticos servem, inclusive, para diferenciar o tipo de participação e na formação de militantes. A identificação é consolidada quando, apesar dos riscos, os aderentes mostram-se solidários diante dos demais, ao permanecer no MS mesmo em situações adversas, situação que define aqueles que se consideram militantes. Desenvolve-se, então, convivência e distinção de outros grupos (CUCHE, 1999) e é contextual, pois surge da convivência cotidiana (WOODWORD, 2009).

Assim, partindo dos trabalhos de Stekelenburg e Klandermans (2007; 2010) centrada na análise da trajetória de ativistas de MS, compreende-se que a identidade coletiva é uma definição compartilhada e interativa, produzida por diversos indivíduos. É necessário ser concebida como processo por ser construída e negociada por ação repetitiva em inter-relações que ligam os indivíduos aos grupos e do qual derivam seus valores e sentimentos, assim como sua ideologia. Trata da consciência de quem se é e de quem são os outros.

Ressalta-se que é processual, de acordo com a trajetória e a localização do indivíduo, e considera tanto a identidade pessoal, referida a atributos (*expertises*, que geram capital militante) e sentimentos de singularidade que auxiliam na aquisição de espaço dentro de um campo, quanto à identidade social, que permite a escolha de quais campos pertencer ou transitar. Há uma relação dinâmica entre ambas as identidades.

Quando há maior relevância na identidade social, o indivíduo está mais sujeito às normas do campo, pois se sente como representante de uma coletividade que percebe como igual a si. É a passagem do *eu* para o *nós* que transforma identidade pessoal em coletiva. Tal identidade coletiva é mais do que o traçado de um limite cognitivo, é uma emoção. Resulta que os indivíduos passam a pensar, agir e sentir de forma compartilhada com o grupo.

Para tal, os membros de um grupo têm de experienciar uma crescente consciência compartilhada em relação a injustiças, e uma ideia clara de quem é o inimigo/adversário responsável por alguma injustiça (STEKELENBURG; KLANDERMANS, 2007). Isso é proporcionado nos MS que possibilitam um canal de expressão de injustiças percebidas por grupo(s) de referência e guia comportamental. Tal guia pode ser incorporado por uma agente de confiança, dotado de capital simbólico, recurso que é valorizado por um grupo e que é variável de acordo com o campo de referência e que “[...] existe apenas na e pela estima, pelo reconhecimento, pela crença, pelo crédito, pela confiança dos outros, logrando perpetuar-se apenas na medida em que consegue obter a crença em sua existência” (BOURDIEU, 2007, p.201). Este agente de confiança define a pauta política relevante para o indivíduo, dada a impossibilidade cognitiva de recolher a totalidade de informações disponíveis na sociedade.

Ocorre uma forma de economia das fontes que servem para gerar compreensão de contextos sociais, ou, ainda, um filtro pelo qual o sujeito recolhe as informações que lhes parecem pertinentes. Uma forma de selecionar as informações dá-se pela escolha de indivíduos que servem como fontes tidas como confiáveis, dado o estabelecimento de um relacionamento perene, que ocorre no estabelecimento de laços fortes. É uma forma de atalhar o processo cognitivo no caminho da tomada de decisão.

Estas reconstruções idiossincráticas das crenças coletivas em nível individual criam uma variedade de conteúdo na identidade social e são variáveis, dadas as trajetórias individuais e, assim, nem todo o integrante de um movimento social tem identidade social idêntica, mas sente-se, enquanto coletividade, por compartilhar um conhecimento comum do campo social. Também

seguem protótipos de comportamento, ligados ao grupo, assim como um roteiro relacionado ao que já conhecem da forma de agir deste grupo. É a rotina, forma de conhecer o que fazer sem riscos.

Compreende-se ainda que existem três tipos de informação que podem chamar a atenção dos indivíduos:

- 1– quando interesses materiais estão em jogo;
- 2 – simpatias e ressentimentos que sentem em relação ao grupo;
- 3 – comprometimento com os princípios políticos relacionados às questões políticas (STEKELENBURG; KLANDERMANS, 2007).

Estes elementos são pertinentes para a compreensão da adesão individual no MS, mas há uma diferenciação no que tange à intensidade no engajamento, expresso pela energia e tempo despendidos no projeto, e percebe-se que os militantes são categorizados de acordo com o tempo durante o qual permanecem vinculados e também de acordo com os riscos advindos das características da causa defendida. Ainda se considera em termos de tempo e esforço despendido.

A participação duradoura é importante por ser o que mantém o MS funcionando. É uma minoria dos participantes, em termos gerais. A investigação do engajamento, nesse sentido, detém-se na observação biográfica, tanto pretérita quanto na atuação junto ao MS, e considera as questões de continuidade e conversão biográfica (prévios à entrada no MS) e também no declínio do comprometimento (STEKELENBURG; KLANDERMANS, 2010).

A consolidação do *habitus* ocorre pela ação dentro de um contexto específico e é possível que seja incorporado pelo indivíduo tanto em razão da proximidade social com os participantes do campo em questão, o que se observa por uma coincidência biográfica, assim como por um *trabalho de representação*, investimento de recrutamento em determinado campo na tentativa de que o outro aceite e incorpore a *visão de mundo*. Esta é construída considerando-se a percepção adquirida ao longo da trajetória social, que se dá pela circulação em determinados espaços sociais e pela forma de inserção nestes, e será variável de acordo com a posição social do recrutador, expressa em capital simbólico, que, no caso deste estudo, os que têm maior significância são os capitais políticos (BOURDIEU, 2004) e o capital militante³ que levam a comportamentos e uso de atribuições que são próprios a estes espaços, e expressos através de estilos de vida.

3 [...] incorporado sob a forma de técnicas, de disposições a agir, intervir, ou simplesmente obedecer, ele abrange um conjunto de saberes e de *savoir-faire* mobilizáveis no momento das ações coletivas, das lutas inter ou intra-partidárias, mas também exportáveis, passíveis de conversão para outros universos, e, assim, suscetíveis de facilitar certas reconversões (MATONTI; POUPEAU, 1996, p. 130).

Coletivo feminista universitário: estrutura de mobilização, laços, liderança e coincidência biográfica

A organização escolhida para análise foi um coletivo de estudantes universitárias em uma universidade do interior do Rio Grande do Sul/Brasil. Este grupo aborda questões feministas e é composto por jovens com idades de dezessete a vinte e seis anos. O grupo existe desde abril de 2013, tendo início após conversa das estudantes durante um processo de ocupação na universidade, cuja pauta era a demanda nas condições de infraestrutura.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com todas as integrantes do coletivo em novembro de 2014 e uma entrevista em profundidade com a integrante apontada como liderança pelas demais respondentes, de forma a buscar captar quais são as variáveis mais significativas para determinar as motivações de engajamento no grupo, assim como a intensidade de participação, liderança, pautas abordadas, motivações e as formas de atuação. Também procurou-se compreender quais são os elementos que propiciam ou facilitam o desenvolvimento das atividades do grupo.

A atuação militante do coletivo se dá na realização de debates sobre temas como o parto humanizado, violência contra a mulher, participação política e discriminação sexual, abordando também a temática GLBT. Realizam colagens pela cidade, exibição de filmes (*cinéfeminista*), debates e também tem uma página na rede social *facebook* no qual buscam fazer campanhas e postagens de suas atividades e de terceiros.

A diferenciação dos espaços de interação face a face e virtuais parece, pelo que se observou, corresponder a funções diferenciadas para os ativistas. Estes espaços, como reuniões e debates, servem para a consolidação da identidade coletiva do grupo por meio de socialização continuada, além de ser uma forma de recrutamento direto junto a possíveis aderentes ao coletivo. Já os espaços virtuais, mesmo servindo também à divulgação das atividades do coletivo, principalmente com convites e divulgação das atividades presenciais, aparece como uma arena de conflito, em que são veiculados os valores do grupo e das militantes, mas também onde se dão os maiores embates com pessoas de opiniões divergentes.

Como motivações para os engajamentos foram comentadas situações vivenciadas de injustiça ou opressão, seja de gênero ou sexual, tanto consigo quanto contra pessoas próximas. Os principais espaços de referência para a sensibilização sobre o tema foram a “casa” e a “escola”. Assim, situações vivenciadas nestes espaços, considerando tanto exemplos categorizados como positivos

MILITÂNCIA EM COLETIVO FEMINISTA UNIVERSITÁRIO: aspectos relevantes para determinar a 95 participação em espaços políticos | Cassiane Freitas Paixão | Ricardo Gonçalves Severo

(estímulos) quanto negativos (riscos), serviram como fonte de motivação à participação.

A entrevista *A* traz experiências consideradas inspiracionais, advindas do mundo familiar, e relata:

A temática do feminismo foi sendo introduzida no meu cotidiano especialmente com a convivência com minha mãe e tia. Acredito que passei a me interessar inicialmente pelo que via a partir do contato com elas. Em um primeiro momento, observava a independência delas seja na vida profissional e pessoal. Com isso, ao perceber que existiam realidades diferentes ao entrar na faculdade e me deparar com uma interpretação mais acadêmica da igualdade de gênero, passei a me interessar cada vez mais (Entrevista A. Novembro de 2014).

A entrevista *B* relaciona tanto experiências negativas do ambiente escolar, quanto positivas do ambiente familiar, para justificar sua participação nesta forma de militância.

Quando uma professora da 1ª série disse que não poderia ser astronauta por ser menina. Por mais que não fosse a palavra específica feminismo, meus pais sempre me ensinaram que eu poderia e deveria fazer o que eu quisesse, porque todos deveriam ter direitos iguais. Assim, antes mesmo de entrar em um coletivo feminista, já me sentia feminista, principalmente pela minha criação (entrevista B. Novembro de 2014).

Já a entrevista *C* traz sua motivação de experiência negativa do ambiente familiar e pelo contato com o feminismo na escola.

Passei a me interessar no feminismo quando tinha dezesseis anos, onde tive contato com a temática na escola e passei a perceber a importância desta corrente para meu crescimento, sendo que possuo histórico de machismo na família e me propus a estudar sobre e conhecer mais (Entrevista C. Novembro de 2014).

Apesar de espaço distintos, as estratégias e as disposições dentro dos espaços sociais sinalizam o engajamento.

Também aparece como significativo o fato de todas já se conhecerem previamente, como colegas de aula ou a partir da participação em alguma outra atividade em comum (participação em projetos de extensão, Diretório acadêmico ou atividades relacionadas ao tema do feminismo e diversidade).

Durante o segundo turno presidencial de 2014, seja na página ou no perfil no *facebook* destas militantes, houve uma intensificação de postagens para a defesa da candidatura Dilma Rousseff, relacionando-se ao histórico político, de políticas dirigidas às mulheres que eram defendidas por esta candidatura ou de denúncia de conteúdos machistas contra esta. Tal contexto foi sintomático de maior mobilização, especificamente virtual, e necessidade de demarcação de suas pautas.

A rede de organizações com as quais dialogam e realizam atividades em conjunto, como palestras, colagens e cineclubes, conta com outros coletivos feministas ou ONGs e localmente atuam com o Centro de Referência da Mulher. Uma das integrantes (apontada como a líder) participa de atividades da Marcha Mundial das Mulheres e também de atividade de formação sobre feminismo realizado no Uruguai.

Questionadas sobre o que as incentiva à participação no coletivo, as entrevistadas relataram perceber a mudança do comportamento de homens e mulheres que participaram de palestras ou acessaram a página do *facebook* do coletivo e, ao entrar em contato com o debate sobre o feminismo, perceberem a importância da pauta. Assim, a mudança de percepção sobre o tema, proporcionado por atividades promovidas pelo coletivo podem ser percebidas como incentivos. A entrevista D comenta o seguinte:

Relatos que mulheres identificadas com as pautas e que, tomando contato com o feminismo por meio do coletivo, começaram a indagar sobre suas formas de vida. Alguns homens que mostraram uma mudança comportamental após terem contato com o coletivo, direta ou indiretamente. Seguidores nas redes sociais, pessoas na rua querendo colaborar. Sentir a curiosidade das pessoas e a mudança em muitos deles é gratificante (Entrevista D. Novembro de 2014).

Também aparece como significativo o incentivo de familiares à participação no grupo, o “número de curtidas” na página do *facebook* e também o apoio e incentivo dos demais participantes do grupo. Este último elemento parece ser importante para a continuidade do engajamento, consolidando-se as relações sociais das integrantes para além das atividades do coletivo. Comentou-se ainda da importância do suporte e incentivo oferecido pelo próprio grupo e em especial pela liderança como relevante para a atuação e continuidade da participação.

Sobre possíveis constrangimentos, as entrevistadas apontaram a falta de incentivo no meio acadêmico para a militância, a ridicularização por parte de alguns homens, seja no ambiente da universidade ou no trabalho, assim como a falta de apoio dos pais. Comentários ofensivos no *facebook* também se apresentaram como violência percebida pelas ativistas, seja na página do grupo ou diretamente a cada uma das participantes. Esta esfera virtual, por sinal, parece ser muito importante para a visualização do grupo, tanto para a formação da rede quanto como arena de combate dos valores feministas. É, antes de mais nada, importante como forma de apresentação pública do coletivo.

Para determinar o nível de comprometimento com o grupo, perguntou-se sobre o nível de participação ao indicar se o envolvimento é esporádico (2), frequente (6) ou intenso (3). Tal questão

foi cruzada com a forma de interação com as demais participantes e com a percepção das integrantes se há uma figura considerada como liderança.

Sobre o grau de intensidade da participação, constatou-se que aquelas que participam esporadicamente não estão envolvidas por laços de amizade com as outras integrantes do grupo, tampouco participam de outras atividades militantes, sendo relevante a formação de tais laços densos (para além da militância) para a continuidade e intensidade de participação no grupo. Tais laços constituem relações de confiança que auxiliam na fixação das pessoas no grupo.

Daquelas que relataram participar intensamente do coletivo, todas já se envolveram com outras atividades militantes, como participação político partidária (Partido dos Trabalhadores – PT - e Partido Socialismo e Liberdade - PSOL), movimento estudantil e projetos de extensão que tratem de temas como diversidade ou democracia, demonstrando posse de capital militante. Ainda, uma destas foi apontada pelas demais participantes (nove respondentes) como liderança do grupo. Esta integrante relatou em entrevista que sua família tem histórico de envolvimento sindical, político partidário (PT) e com movimentos populares.

A minha família esteve sempre relacionada à política partidária e relacionada a movimentos sociais, onde tive contato com as temáticas de gênero. Porém foi no ano que ingressei na Universidade que de fato comecei a participar e estudar o movimento feminista, com grande influência da minha irmã que já militava no movimento (Liderança. 11/2014).

Sua irmã mais velha é de um coletivo feminista de Porto Alegre, com o qual teve contato com o tema. Esta, além da posse do capital militante, conta com capital político, razão pela qual, em nossa interpretação, é diferencial a sua posição dentro do grupo. Também aparece como relevante que a formação da rede de participação do grupo junto a outros coletivos feministas se deu pelo contato oferecido por esta liderança, como por exemplo, a *Marcha Mundial das Mulheres*, o que, por sua vez, foi apresentada por sua irmã.

O histórico familiar aparece, portanto, como relevante para determinar o engajamento, com nove respondentes relatando que seus familiares têm alguma forma de envolvimento político. A identificação da liderança tem como diferencial biográfico além do histórico familiar a participação e ativismo prévio e múltiplo. A referência da entrevista C, além de receber o incentivo de seu irmão para participar do grupo, comenta: “*Meu pai foi militante do PT desde os dezesseis anos até os quarenta anos. Meu tio-avô militante na ditadura militar, que está desaparecido*”.

Importante espaço de oferecimento de participação política é a própria universidade, por

meio de projetos de extensão, ensino ou pesquisa, percebidos pelos respondentes (sete) como ativismo, razão pela qual, neste caso, o aspecto estrutural deve também ser considerado como variável significativo. Ainda, o movimento estudantil (seis respondentes) mostrou ser relevante como espaço de formação de um *ethos* militante.

Considerações Finais

Os dados obtidos junto aos integrantes do coletivo, mesmo não oferecendo a possibilidade de generalização dado o recorte qualitativo servem para somar-se à reflexão sobre incentivos à participação política.

A consideração sobre a presença de prática militante na esfera familiar aparece como relevante para determinar não somente o nível de participação, mas também da posição dos indivíduos dentro do grupo, o que se apresenta na percepção do conjunto sobre o papel a se executar. A entrevistada que é apontada como liderança pelos demais integrantes tem entre seus familiares um histórico de militância político partidário e sindical, por parte de seus pais e no feminismo, por parte de sua irmã mais velha.

Outras ativistas que já tiveram alguma outra forma de participação em espaços de militância, como movimento estudantil, por exemplo, apresentam um nível de participação mais intenso dentro deste grupo.

Os incentivos à participação mais significativos foram: convívio com os outros integrantes, e em especial o apoio da liderança. Para tanto, aparece como central, conforme apontado anteriormente, a realização de reuniões, colagens, exibição de filmes e debates como processos de socialização continuada e apresentação do grupo ao público em geral. Também o embate virtual por meio da página pública no *facebook* serve como forma de demarcação de posições coletivas e, conseqüentemente, formação da identidade do grupo.

Ademais, parece significativo para o nível de participação e continuidade do ativismo se as integrantes mantêm relações sociais para além das atividades exclusivas do grupo, demonstrando que o engajamento é um processo constante de construção dos agentes e ocorre nos diferentes espaços sociais. Quando os laços sociais são densos os agentes tendem a permanecer no coletivo por mais tempo, o que indica realizar maior número de atividades em conjunto, e conseqüentemente a manutenção do ativismo.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. “Algumas Propriedades dos campos”. *Questões de Sociologia*. RJ: Ed. Marco Zero Ltda., 1983

_____. Espaço social e poder simbólico. In: *Coisas Ditas*. SP, Brasiliense, 1990.

_____. *Meditações Pascalianas*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2007.

_____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2004.

CUCHE, Denys. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. São Paulo: Edusc, 1999.

DELLA PORTA, Donatella & DIANI, Mario. *Social Movements: an introduction*. EUA: Blackwell Publishing, 2006.

FLAM, Helena e KING, Debra. *Emotions and Social Movements*. EUA: Routledge, 2007.

MATONTI, Frédérique e POUPEAU, Franck. “O Capital Militante: uma tentativa de definição”. *Plural – Revista de Ciências Sociais*. Vol. 13, 2006/2

MCADAM, Doug. “Recruitment do hig-risk activism: the case of Freedom Summer”. *The American Journal of Sociology*, vol. 92, nº1, jul., pp. 64-90. 1986.

_____; PAULSEN, Ronnelle. “Specifying the relationship between social ties and activism”. *The American Journal of Sociology*, vol. 99, nº 3. (Nov., 1993), pp. 640-667.

_____; TARROW, Sidney e TILLY, CHARLES. *Dynamics of Contention*: New York, Cambridge University Press. 2001.

_____; TARROW, Sidney e TILLY, Charles. “Para mapear o confronto político”. *Lua Nova*. São Paulo, 76: 11-48, 2009.

OLIVEIRA, Wilson José Ferreira de. “Significados e Usos sociais da Expertise na militância ambientalista”. *Avá*, nº 15, julho 2009, pg. 161-185.

_____. Posição de Classe, redes sociais e carreiras militantes no estudo dos movimentos sociais”. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 3. Brasília, janeiro-julho de 2010, pp. 49-77.

_____; PETRARCA, Fernanda Rios. Experiências Militantes, Estilização da Vida e Ativismo Ambiental. *V Encontro Nacional da Anppas*, 2010.

PASSY, Florence. *Socialization, Recruitment, and the Structure/Agency Gap*. A specification of the impact of Networks on Participation in Social Movements. Abril, 2000.

_____. Social Networks Matter. But How? In: DIANI, Mario e MCADAM, Doug. *Social Movements Analysis: The Network Perspective*. Oxford University Press, 2003.

MILITÂNCIA EM COLETIVO FEMINISTA UNIVERSITÁRIO: aspectos relevantes para determinar a 100 participação em espaços políticos | Cassiane Freitas Paixão | Ricardo Gonçalves Severo

_____ ; GIUGNI, Marco. “Social Networks and Individual Perceptions: Explaining Differential Participation in Social Movements”. *Sociological Forum*, Vol. 16, No. 1 (Mar., 2001), pp. 123-153

PETROVIC, Igor; STEKELENBURG, Jacquelin van; KLANDERMANS, Bert. *Political Socialization and social movements: escaping the political past?* 2013.

SCHUTZ, Alfred. *Sobre Fenomenologia e Relações Sociais*. Petrópolis, Editora Vozes: 2012.

SEIDL, Ernesto. “(Re)pensar os movimentos sociais”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Volume 26, Nº 75. SP: 2011.

SEIDL, Ernesto. “Engajamento e militância associativa em Sergipe”. *26ª Reunião da ABA. GT Antropologia, Engajamento Militante e Participação Política*. Porto Seguro/BA, 2008.

_____ ; “Disposição a militar e lógica de investimentos militantes”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, nº 2 (59), p. 21-30, maio/ago, 2009.

STEKELENBURG, Jacquelin Van; KLANDERMANS, Bert. “Individuals in Movements: a social psychology of Contention”. In: Klandermans B, Roggeband CM (eds) *The Handbook of Social Movements across Disciplines*. New York: Springer, 157–204, 2007.

_____ ; KLANDERMANS, Bert. *The social psychology of protest*. Sociopedia.isa, 2010.

_____ ; The Political Psychology of Protest: sacrificing for a cause. *European Psychologist*. Vol. 18(4):224-234, 2013.

WOODWARD, Kathryn. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. In: SILVA, Tomaz T. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9ª – Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2009.

TOMIZAKI, Kimi; CARVALHO-SILVA, Hamilton H. de; SILVA, Maria G. V. Socialização Política e politização entre famílias do movimento dos trabalhadores sem teto. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 37, nº 137, p. 989-1008, out-dez., 2016.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

PAIXÃO, Cassiane Freitas; SEVERO, Ricardo Gonçalves. Militância em coletivo feminista universitário: aspectos relevantes para determinar a participação em espaços políticos. *Revista Café com Sociologia*. v.6, n.3, p. 85-101, 2017.

Recebido em: 21 de dez. 2016

Aceito em: 04 de mai. 2017



Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 3, jul./dez. 2017

ISSN. 2317-0352

TRAJETÓRIA HISTÓRICA PARA O SURGIMENTO DE UM PARTIDO DE MASSAS NO BRASIL: as regras institucionais que moldaram os movimentos

Luan O. Lima Azevedo¹

Jessica Leme Santos²

Resumo

O artigo propõe esboçar uma trajetória histórica dos movimentos e organizações de classes trabalhadoras e operárias que buscavam representação política no Brasil entre os séculos XIX e XX. Em um segundo momento, serão contrapostos, alguns pontos sobre a construção dos movimentos que foram tratados por historiadores e sociólogos ao longo da história política brasileira, reunindo trabalhos de intelectuais sobre os diversos tipos de movimentos, abordando desde as origens até os obstáculos encontrados para a não concretização de um partido político formado pela massa da população. Para tanto, partimos da seguinte hipótese: Quais são os limites impostos que fazem com que um partido de massa não consiga se estabelecer no século XIX e meados do séc. XX no Brasil? Os principais indícios encontrados, considerados como resposta a tal questionamento, inserem-se justamente nas oscilações políticas e na força inquestionável de organismos oligárquicos que confrontavam e oprimiam insistentemente as organizações populares. Por último, de forma ampla, serão destacadas considerações sobre o percurso histórico desde os movimentos mutualistas, até o Partido dos Trabalhadores (PT), destacando seus efeitos e limitações.

Palavras-chave: Partidos políticos. Brasil. Movimentos de massas. História.

HISTORICAL TRAJECTORY FOR THE DEVELOPMENT OF A MASS PARTY IN BRAZIL: The institutional rules that molded the movements

Abstract

This article aims to outline a historical trajectory on the movements and organizations of work and working classes which sought for political representation in Brazil between the nineteenth and twentieth centuries. Then some points about the construction of movements that were treated by historians and sociologists throughout Brazilian political history will be contrasted, bringing together works of intellectuals about the different types of movements, ranging from the origins to the obstacles encountered for the non-implementation of a political party formed by the mass of

¹ Graduação em Jornalismo pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Mestrando em Ciência Política pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Contato do autor: luanlim@gmail.com

² Mestre em História Cultural pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Professora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Contato da autora: jessik.leme@hotmail.com

the population. To do so, we start with the following hypothesis: What are the imposed limits that make a mass party unable to establish itself in the nineteenth and mid-twentieth centuries in Brazil? The main clues found to be a response to this question are precisely the political oscillations and the unquestionable strength of oligarchic organisms that confronted and overwhelmingly oppressed popular organizations. Lastly, in a broad sense, we highlight some considerations on the historical path from the mutualist movements to the Workers' Party (PT), highlighting their effects and limitations.

Keywords: Political parties. Brazil. Mass movements. History.

Introdução

No âmbito das correntes historiográficas há quase que um consenso – guardados os devidos detalhes – de que a formação de um Estado, pela forma compreendida ao nascer da Revolução Industrial, fora a instauração de um modelo burguês. Apesar dos ideais de igualdade jurídica, percebemos que ao final do séc. XVIII, diversos questionamentos foram levantados e adversidades criadas entre os trabalhadores operários e seus empregadores, donos de fábricas, gerando como consequência a compreensão da necessidade da participação das classes operárias na política institucional, da qual naquele momento era quase que ilusória.

Na Inglaterra, berço da indústria mundial, nas primeiras décadas do séc. XIX, revoltas começaram a ocorrer com certas constâncias. O Ludismo³ e o *Cartismo*⁴, fizeram com que os trabalhadores se juntassem em busca de direitos políticos para melhoria de suas próprias condições de trabalho. De forma geral, o aumento e a organização das vozes fez com que o sindicalismo se fortalecesse ganhando expressão pública frente ao Estado Democrático de Direito Inglês e posteriormente formando um partido de massas em 1900. Robert Michels, reconhecido sociólogo dos partidos políticos, resgata uma importante síntese em sua obra ao se referir a organização das classes, da qual nenhuma organização aspira a realizar um conjunto de reivindicações sem se organizar (1982, pp.15).

³ Em inícios do século XIX surgiu, como vimos, o *ludismo* ("os destruidores de máquinas"), movimento que se insurgiu contra as profundas alterações trazidas pela Revolução Industrial. As reclamações contra as máquinas e a substituição que elas faziam da mão-de-obra humana eram normais. Mas foi em 1811, na Inglaterra, que o *movimento* estourou, superando o nível da revolta espontânea e local, e ganhando dimensão significativa e nacional. O seu nome derivava de Ned Ludd, um dos líderes do movimento. Ned Ludd, em Nottingham, desesperado, destruiu uma oficina têxtil. (COGGIOLA, Osvaldo. p.40, 2015).

⁴ Movimento Político reformista, formado por trabalhadores de fábricas da área industrial de Londres, Inglaterra, que ocorreu entre 1837 e 1848. O nome do movimento se dá em função da redação da Carta do Povo, que continha um programa de mudanças nas condições de trabalho atual.

No Brasil, um país de contexto histórico totalmente diferente se insere na trajetória da criação desses movimentos de maneira particular. Tendo em vista a vocação agrária fortemente impregnada na sociedade e outros fatores políticos/econômicos que fizeram com que qualquer união de trabalhadores dissociasse daquelas encontradas na Europa.

Através das histórias de diversas lutas de trabalhadores pelo mundo, podemos perceber que uma das dificuldades em se formar organizações de massa no Brasil foi ocasionada pela hegemonia das oligarquias, as quais sempre estiveram presentes dentro da política nacional. Como objetivo geral desse trabalho, do qual se encontra com a nossa história política, pretende se reconhecer os motivos e a demora para o surgimento de um partido de massas através do estudo de autores e intelectuais que se debruçaram a entender os movimentos em períodos decisivos dos ensejos populares. Os períodos a serem analisados nesse trabalho permeiam o início de nossa República (1889) até o desfecho do Regime Militar (1980).

Para que possamos entender como se formavam os partidos no Brasil é preciso primeiro diferenciar Partidos de Massa de Partidos de Quadros, pois isso ajuda a entender a formação social representativa, conceito criado por Maurice Duverger (1950). O partido de Quadros se torna mais comum, pois as pessoas que fundavam este tipo de partido tinham mais tempo e dinheiro para atuar na vida política, usualmente se destacavam empresários e rentistas. Só após o sufrágio se tornar realmente universal é que houve a possibilidade da formação dos partidos de massas, especialmente com o desenvolvimento do sindicalismo que grande parte da população percebeu que sem uma forte organização não haveria como conseguir a participação política desejada e atingir seus objetivos e reivindicações.

Os períodos destacados nesse artigo levaram em consideração o fato de terem sido menos evidenciados em outros trabalhos acadêmicos que tratavam da mesma temática. Deve se levar em conta as preferências tomadas nesse artigo, lembrando um grande filósofo, físico e matemático francês, René Descartes, ao proferir sobre a leitura de todos os bons livros. Trata-se de uma conversação, todavia, há dois obstáculos a se fazer nessa afirmação, o primeiro se insere no que se tornaria demasiadamente exaustivo mapear uma abordagem historiográfica.

A segunda barreira encontrada está no trabalho desenvolvido pelos historiadores que nas últimas décadas tem se utilizado da história oral em larga escala, onde buscam obter relatos autobiográficos e depoimentos, podendo cruzar com a armadilha da “Ilusão biográfica”, sugerida no artigo publicado por Pierre Bourdieu em 1986, da qual o pensador francês alertou para entender as transformações de um determinado momento confrontando com outros indivíduos. O que

também nos levaria a questionar o que seriam bons livros, afinal, todo texto se torna datado e em detrimento de interpretações ao ser analisado seu contexto histórico filosófico e político, como descrito pelo grupo de historiadores Marxistas Ingleses, Hobsbawn, Hill, Hilton, Thompson e outros (1946).⁵

Com isso, o caminho que se pretende trilhar nesse estudo é o da necessidade de escolher, algo do modelo historiográfico proposto por Thomas Kuhn (2005), e que todas as limitações por escolhas eventuais serão consideradas parciais, pois tentam unir a política com a história na construção de abordagens sobre o tema proposto: O surgimento de um partido de massas no Brasil.

Em síntese, esse artigo tem uma divisão pragmática, da qual podemos elencar da seguinte forma: Antes da República, com um Brasil pouco evoluído economicamente; Período Republicano até o governo Getúlio Vargas; e a República populista, entrando na criação de um partido efetivamente de massas em meio a Ditadura.

UM BREVE PASSEIO NAS ORIGENS POLÍTICAS: O BRASIL E A OLIGARQUIA

O economista e ex-ministro da Fazenda, Luiz Carlos Bresser-Pereira, em suas publicações em livros e artigos, costuma sempre repetir a afirmação de que o Brasil não nasce nação e sim torna-se ao longo do tempo (2014). Essa interpretação desenvolvimentista cai como uma luva ao vermos a trajetória política/econômica do Brasil da independência até a primeira república (1822-1889).

Fazendo uma recapitulação periférica, voltando alguns anos ao “achamento”⁶ do Brasil, percebemos que tal evento não provoca nenhum entusiasmo ao Rei Dom Manuel (1469-1521). Logo nos primeiros anos de existência, nosso país começa a ser explorado como uma ilha em seus primeiros dois séculos e meio. Com intuito apenas comercial, arrendando primeiramente o monopólio do Pau-Brasil, passando pela mão-de-obra escrava da cana-de-açúcar, até o período do ouro, todo o processo foi produzido apenas com o ideal econômico português de colonização exploratória. Somente em meados do séc. XVIII, é que ocorrem as primeiras divergências entre coronéis e os administradores das capitanias hereditárias, e o próprio medo de Portugal perder suas Colônias, faz com que o Estado português seja um estado absolutista para possuir o controle de

⁵ Conjunto de historiadores e intelectuais do Partido Comunista Inglês composto por intelectuais e militantes políticos logo após a Segunda Guerra Mundial.

⁶ Termo cunhado pelo professor por Boris Fausto.

tantas desavenças, vide a Inconfidência Mineira e as milícias de pardos e pretos em Pernambuco (SILVA, 2013). Parafrazeando Bresser-Pereira, o Brasil já tinha suas linhas demarcadas, um sistema de leis, mas não tinha um povo, não havia uma massa.

Para iniciar delineando o império Brasileiro, da qual seu princípio é a transferência da Família Real portuguesa para o Brasil (1808), deve-se elucidar onde se situavam a população deste período.

Além de todo instrumental analítico que conhecemos sobre o modelo da força do rei sobre toda a população, se faz necessário abranger outros pontos institucionalizados na sociedade. Grande parte da historiografia e dos sociólogos brasileiros que levaram suas produções intelectuais a fundo sobre esse momento costumam entrar em acordo que as raízes estruturais das organizações no Brasil era a Família (CARVALHO, 2005; DA MATTA, 1978). O Antropólogo Brasileiro, Roberto Da Matta (1978), elabora o princípio sobre tal época, reforçando que a família era basicamente a única instituição para a vida social, da qual, aqueles que não fizessem parte de uma, seria renegado socialmente. Em outras palavras, podemos concluir que o bem-estar social estava intimamente ligado ao pertencimento ao meio familiar.

Para entendermos melhor devemos recorrer a outro intelectual, de acordo com o sociólogo Jessé de Souza⁷, um dos autores de maior complexidade que possuímos sobre as interpretações da sociedade brasileira, Gilberto Freire, afirma que a família patriarcal era simbolizada pelo chefe de família. Essa figura representava todas as responsabilidades e punições, pois ao mesmo tempo em que era o senhor das terras e escravos, “era autoridade absoluta nos seus domínios, obrigando até El Rei a compromissos, dispo de altar dentro de casa e exército particular nos seus territórios” (1957, pp. 17-18).

Em razão dessa instituição familiar, esse modelo proporcionava uma dispersão para outros âmbitos sociais. Richard Graham, expõe em sua tese que os chefes e senhores de terra tinham uma forte subordinação sobre os pobres e conseguiam conter em suas mãos todas as forças públicas também, já que “os homens de posses asseguraram que eles mesmos, ou amigos seus, ocupassem cargos de poder em todos os níveis do aparato governamental” (1990, pp. 67). Apesar de possuir uma visão confrontante sobre o período do império brasileiro, o também historiador, José de

⁷ Gilberto Freyre e a singularidade cultural brasileira, Jessé Souza (2000). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702000000100005

Murilo de Carvalho, destaca que com essa força absoluta dos senhores da terra, a consequência para a representação política se construía apenas entre os aristocratas:

Esses aristocratas, sobretudo os que chegavam a postos de gabinete, eram na maioria pessoas que viviam de rendas, da terra, ou de investimentos. Isso lhes proporcionava o ócio necessário para se dedicarem a lazeres diversos, entre os quais as atividades políticas. A política para eles não era vocação nem profissão, pois raramente dela dependiam para sua subsistência material (2003, pp. 29).

Nessa linha de investigação, se comprovam que diversos especialistas abordam a origem aristocrática dos cargos políticos (MARTINS 2006; BASILE 2013; NEVES 2003;) oferecendo réplicas para entender o afastamento dos trabalhadores no período monárquico para a criação de uma organização política.

Um dos primeiros pesquisadores a se interessar por partidos políticos, Vamerih Chacon, registra que os partidos, termo malvisto na época, tal como facções, eram apenas uma forma legal de formalizar a dominação patriarcal (1981, pp. 23). O autor ainda conduz seus estudos sobre os partidos políticos no império, dizendo que, “Numa sociedade, que levava o patrimonialismo ao extremo do escravismo, sem povo no sentido de maioria livre, ser liberal radical implicava praticamente em suicídio” (1981, pp. 25). Chacon (1981), apesar de estudar apenas os partidos como instituições, chega a resultados sintonizados com a premissa patriarcal brasileira apontada por sociólogos e historiadores.

Outro historiador de grande importância para entender as barreiras criadas para a organização de massas é Caio Prado Júnior. Em seu livro lançado em 1957, *Evolução Política do Brasil: Colônia e Império*, Caio Prado Júnior teoriza que a própria independência do Brasil poderia ser marcada em 1808 ao invés de 1822, pois, com a chegada do Rei de Portugal, a criação de órgãos começam a suprimir a deficiência do Brasil quanto Estado e a transformá-lo em país, como exemplo, o Banco do Brasil (1994, pp. 70). Entretanto, os serviços só serão disponibilizados a uma pequena parcela letrada e da elite brasileira.

Também de acordo com o autor, Caio Prado Júnior em sua principal obra, *Formação do Brasil Contemporâneo*, o povoamento do Brasil se institui de forma irregular e de distribuição desigual, em sua maioria, espalhados pelas fazendas, já que a economia brasileira, pós chegada de Dom João VI, fora para atender exclusivamente interesses europeus comerciais agrários e certificar seu povoamento no território (1972, pp. 106). Podemos sintetizar que a forma encontrada para marcar território foram as terras doadas para a elite portuguesa e brasileira com agricultores espalhados pelo interior do Brasil. Nota-se claramente outra dificuldade até meados do séc. XIX,

para a organização da classe de trabalhadores agrícolas: a distância e o rodízio dos trabalhadores nas fazendas. A forte insatisfação quanto a formação do Brasil, caracterizado pela família patriarcal, fará eclodir diversos descontentamentos dos povos cansados com a força dos administradores de províncias, “Não era melhor a situação nas províncias. No Pará, no Maranhão, na Paraíba e em Pernambuco são depostas as autoridades” (1972, pp. 107). Pouco foi descrito sobre essas revoluções, porém, com o sentimento mútuo, já faria significativas deposições e perdas políticas contabilizadas para o Imperador Dom Pedro II durante e pós o período regencial (1831 - 1889).

Emprestando as palavras de Fernando Uricoechea (1976), que agrupa e resume os problemas do império brasileiro, centrado nas orientações dos dois poderes desse período, da qual de um lado existe um poder privado, quase que de natureza feudal, e de outro a política na corte que era mera imagem da extensão dos senhores do campo e não passava de “uma estrutura enganosa” (p. 25).

Ao considerarmos essas questões podemos relacionar essa forte estrutura patriarcal sem deixar de lembrar que as famílias acabam controlando as máquinas partidárias no Estado Brasileiro (OLIVEIRA, 2012), oligarquizando o sistema partidário e se tornando um obstáculo para que novos partidos disputem o poder no cenário, principalmente partidos sem muitos recursos. Essa detenção do controle partidário, influencia o eleitorado e controla o cenário político. Parafraseando Gilberto Freyre, a família patriarcal é a dominação primeira do Brasil que se conserva até hoje.

Em outras palavras, podemos resumir que além do Brasil ainda não ter um capitalismo instalado, imprescindível para qualquer tipo de desenvolvimento organizacional (MICHELS, 1980), como exemplificado na Inglaterra, também há um sistema oligárquico que impossibilita qualquer formação. Estudos anteriores a implantação da República no Brasil, já demonstram ser nula qualquer forma de participação social (CARVALHO, 1990; 1998). Então, dita-se que havia no país uma corrente intelectual que defendia a força oligárquica como causa principal para impedir a formação de uma organização popular.

O INCONFORMISMO COM A OLIGARQUIA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: UMA FENDA PARA OS TRABALHADORES

A derrocada do Império Brasileiro não surtiu muito efeito para que houvesse um claro entendimento de qual via poderia ser escolhida para um regime bem-sucedido, só demonstrando que não havia uma voz para o povo, e que sequer, a representatividade popular estava longe de

ocorrer em uma sociedade que se matinha oligárquica. O livro intitulado *A República que não foi*, traz dados e achados sobre o início de uma República condenada a ter a mesma elite governante que anterior ao início Republicano (1889).

Desde sempre o Brasil se torna a jabuticaba,⁸ pois a República do Brasil foi o resultado de um golpe militar, sem nenhuma participação popular ativa para a instauração de uma nova República que ocorreu através de um acordo entre as classes médias, que em sua maioria eram fazendeiros e militares (CARVALHO, 2005).

Para melhor entendimento podemos dividir esses dois ganhos de força política da seguinte forma:

1. Os fazendeiros haviam começado a ganhar força política pois o café se tornou principal produto de exportação. Todavia, o que retrata realmente essa força foi a união dos exportadores de café, principalmente na região de maior produção: Minas Gerais e São Paulo, em outras palavras, a conhecida política café-com-leite.
2. Os militares ganharam visibilidade política após ganharem a Guerra do Paraguai. Outras pequenas ações trouxeram voz aos combatentes, como a Revolta da Armada em 1893, e a contenção contra a população no início do séc. XX (CHACON, 1981, pp. 57). Os efeitos dessas atuações foram a representação do governo pelos militares, já que o esvaziamento dos partidos, também oligárquicos, da era imperial havia ocorrido, e as classes patrimoniais ganhando força e pedindo apoio aos quartéis (*Idem*, pp. 57). Outro fator é que o exército representa a única forma de ascensão social instalada no Brasil, para sair da pobreza e chegar a classe média, O Movimento do tenentista representa isso, uma forma democrática, com coalizões sindicais que desempenham um papel progressista. “Programa de classe média, igualmente longe de extremos burgueses e proletários” (SANTA ROSA, pp. 81).

Pouco havia do que podemos chamar de interesse nacional, já que as eleições, das análises feitas da época que temos nos dias atuais, serão ainda fraudadas e a maioria dos analfabetos e mulheres não tinham direito a voto.

⁸ Fruta produzida apenas no Brasil. Jargão comumente utilizado por cientistas políticos ao se referir aos acontecimentos em que não há exemplos no resto do mundo.

Para entender os movimentos populares da Primeira República deve-se colocar a revolução burguesa em primeiro plano. Florestan Fernandes (1975), em sua obra *A Revolução Burguesa*, visualiza o nascimento do sistema capitalista como uma estrutura separada da história. Com um arcabouço cheio de resquício do imperialismo brasileiro, essa estrutura não oferece ascensão, pelo contrário, a sociedade brasileira torna-se dominada. Para fim de conceituação, nesse aspecto vemos que a Primeira República fortalece a revolução burguesa, iniciada no Império, conduzindo o Brasil a uma transformação capitalista, porém, suas estruturas não propiciaram uma revolução democrática de força nacionalista.

Apesar de seu artigo gerar muitas críticas em torno da separação das articulações econômicas e dependências, Florestan Fernandes teria certa razão ao olhar para as decorrências desses fenômenos estruturais, pois os indícios disso poderão ser percebidos com o alvoroço da população, principalmente os operários.

Em 1890, já havia o primeiro Partido Operário, porém, lhe faltava legitimidade e representação política, já que os trabalhadores eram rechaçados pelo estado. Os únicos defensores que sobravam de uma elite burguesa que se colocava a defender os trabalhadores representavam menos de 10% dos políticos e eram os conhecidos letrados, ou seja, jornalistas e professores. Podemos determinar que ao figurar a construção desses movimentos, devemos olhar para a abordagem de suas reivindicações. Em primeira análise os movimentos ocorrem por parte dos trabalhadores europeus que chegaram ao Brasil com bagagem de organização trabalhadora (BATALHA, 2000, pp. 8). Apenas no séc. XX, e após muitos congressos nacionais e discussões em torno de seu apoio, o movimento operário começa a atender e participar de revoltas e greves (Revolta da Vacina, 1904; Greves: RS em 1906, Greve Ferroviária em 1906, greve pela jornada de oito horas em SP, 1907, assim como em 1909, 1912 e 1913).

A Grande Greve de 1917 veio a incidir devido a uma enorme insatisfação dos trabalhadores. Uma grande quantidade de estudos aborda essa linha de investigação (BODEA, 1979; LOPREATO, 1996), trazendo à tona os diversos fatores e composições que auxiliaram a construção da greve, conhecida como Greve Geral:

1. Através de um forte processo de politização, os operários começaram a reivindicar certos direitos. Trabalhadores que imigraram para o Brasil foram um forte elemento de fusão para associar as ideias anarquistas em sua organização.

2. As reivindicações pediam o mesmo que na Inglaterra, durante a Revolução Industrial, teriam chegado a um acordo, tal como jornadas de trabalho de 8 horas com fins de semana livres; aumento de salário proporcional aos operários; sem atraso aos pagamentos; entre outras.
3. Mais um componente externo auxiliou a união dos trabalhadores. No início da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o Brasil se tona um dos principais exportadores de suprimentos, fundamentalmente se falando de alimentos. Todavia, isso fez com que a oferta de mantimentos internos sofresse uma inflação, contando ainda que o salário dos trabalhadores não teve aumento proporcionalmente aos valores da inflação, respectivamente representando um acréscimo de 71% aos salários e chegando a 189% nos alimentos.

Esse período deve ser marcado para os movimentos dos trabalhadores como modelo de pacto para garantir seus direitos e participação da política representativa. O efeito das greves foram o aumento imediato de salário, porém, a vitória que reconheceria os operários, que antes eram proibidos de se associar a movimentos, foi sua legítima forma de união.

Da mesma forma como ocorrera no império, os partidos políticos pouco ajudavam, ou pior, os governos e seus partidos favoreciam cada vez mais os “coronéis” locais. O voto ainda permanecia sendo fraudado e os latifundiários ganhavam mais poder (BRESSER-PEREIRA, 2014, pp. 93).

Outro momento culminante que reduziu drasticamente as forças das massas foi o Tenentismo⁹. Um dos fenômenos políticos que fez a burguesia, os militares e servidores públicos de alto e médio escalão fizessem um pacto político civil e partilhando uma ideologia burguesa, também advinda da velha oligarquia. Isso ocasionou uma forte subordinação dos trabalhadores as reformas que balançaram a Primeira República na Década de 20 tornando o Brasil não mais um país atrasado, mas sim subdesenvolvido (FURTADO, 1961 *in* BRESSER-PEREIRA, 2014, pp. 100).

⁹ O movimento Tenentista pode ser inserido no conjunto de manifestações políticas da década de 1920. A particularidade da luta dos tenentes foi o fato deles terem conseguido chamar a atenção de todo o país, particularmente, a partir do levante de 1924. A meta do movimento era causar transformações amplas no modelo de Estado vigente durante a Primeira República. Mais do que uma disputa de caráter provincial, o ideário Tenentista pretendia combater os “vícios e desvios” criados pelos denominados políticos profissionais. (FAGUNDES, 2010, p.01).

A Primeira República termina com forte insatisfação da camada urbana de classe média, que viu seus interesses políticos serem desfeitos ao desenrolar da chamada Revolução de 1930¹⁰, onde um político marginalizado geograficamente e desprezado dos interesses políticos/econômicos das classes cafeeiras de São Paulo e Minas Gerais, Getúlio Vargas, assume a presidência com o apoio militar para a derrubada do então presidente Washington Luís, pertencente a elite paulista.

Os movimentos de esquerda: a criação de partido de esquerda significativo

Ao assumir a segunda República, Getúlio Vargas criou mecanismos de governo onde expandiu seus domínios políticos, e desenvolveu projetos voltados à população anteriormente não atendida pelos governos da Primeira República, visto que, boa parte de suas ações beneficiavam trabalhadores urbanos e o desenvolvimento da industrialização e seus antecessores eram totalmente voltados à interesses da economia cafeeira. Bresser Pereira (2014) destaca em sua obra que a principal “carta” que Getúlio tinha na mão implicava em oferecer o desenvolvimento nacional através da produção e eficácia que essas categorias poderiam oferecer para uma Revolução Nacional (pp.111). Isso calha pelos “setores sociais emergentes se associarem a parcelas da aristocracia em declínio” (BRESSER-PEREIRA, 2014, pp.111).

A partir da Revolução de 1930, o Governo fez alianças com os tenentes aproveitando que esses grupos e parte dos operários haviam lutado contra os hábitos políticos da República Velha, como a distribuição de cargos públicos entre os amigos e a proteção política para a conquista de favores pessoais (CHACON, 1981, pp. 117).

Getúlio Vargas então se consagra com essa nova conciliação com o povo e consegue a seu favor negociar e ganhar mais força política, criando ministérios e tirando forças dos Estados – principalmente de SP e MG, os quais perdem sua autonomia – e ganhando o apoio popular com a criação dos direitos trabalhistas e regulamentação dos sindicatos.

¹⁰ Segundo Fausto (1998), a Revolução de 1930 eclodiu diante do grande descontentamento da população de classe média brasileira, levando em conta a crise econômica que abateu o mundo no ano de 1929. Com o apoio de várias áreas do Exército que também seguia descontente com as políticas praticadas pelo então governo, Getúlio Vargas, candidato derrotado nas eleições de 1929, alia-se a outros políticos de oposição e inicia uma marcha até a cidade do Rio de Janeiro buscando a deposição do então presidente Washington Luís. Com o apoio popular e militar, o levante se deu vitorioso, com a deposição do presidente e a entrada da junta militar no comando do país até a chegada de Getúlio Vargas ao palácio do Catete no Rio de Janeiro. Ainda para Fausto (1998, p.325), a Revolução de 1930 não foi feita pela classe média pois ela era em demasiado heterogênea.

Essa retirada de direitos das oligarquias cafeeiras causou um enorme descontentamento das elites trazendo força aos movimentos contrários ao governo Vargas principalmente na cidade de São Paulo desembocando na chamada Revolução Paulista de 1932¹¹. Após o episódio, Getúlio Vargas ameniza o discurso político contrário aos cafeeiros e assim consegue aliados para se manter no governo.

A revolta de 1935, encabeçada pelo PCB não irá conseguir apoio popular devido as ações populistas implantadas por Vargas, mesmo com a derrubada da Constituição Brasileira em 1931, e as mudanças repentinas para a organização do Estado, algo vislumbrado pelo Presidente provisório naquele momento, a criação do DASP¹².

Em toda a trajetória do governo Vargas, seja no governo provisório ou no seu retorno democrático nos anos 50, a representação de demais grupos socioeconômicos no sistema político aumenta, porém, ficam significativamente isolados os grupos que não fazem parte da oligarquia brasileira. No Decreto de 24 de Fevereiro de 1932, (nº 21.076), o governo admite apenas dois tipos de partidos políticos: Os permanentes, que adquirem personalidade jurídica, e os provisórios, que se formariam à véspera das eleições apenas para disputa-las (CHACON, 1981). Todavia, trata-se de uma manobra a serviço das entidades patrimonialistas, como também cita Vamerih Chacon (1981), “O estamento rumava de novo para o Golpe. Não lhe interessavam correntes populares fortes, nem sequer católicas conservadoras, quanto mais operários socialistas, ou mesmos liberais de classe média. A maré mundial parecia fluir para o fascismo [...] (p.123)”

Para fim de síntese, compreendendo o governo Getúlio Vargas como um todo¹³, o papel dos grupos de trabalhadores começou a se organizar com expressividade. Com o crescente industrialismo brasileiro, a formação e regulamentação dos sindicatos passou a ser crucial para esses movimentos ganharem relevância política. Todavia, havia um dilema: Liberdade sem proteção ou Proteção sem liberdade? José Murilo de Carvalho, em *Cidadania no Brasil* (2002), relata que a maior dificuldade em estabelecer relações com o patronato foi a decisão que os trabalhadores tinham

¹¹ A Revolução de 1932 constituiu, de fato, um importante marco no processo de depuração das elites. As mudanças dela decorrentes fizeram-se sentir inclusive no interior do próprio Exército. Ao mesmo tempo em que projetou o Exército no centro de poder nacional, de maneira mais decisiva do que na Primeira República, o movimento de 1930 expôs uma organização marcada por numerosas clivagens. Foi diferenciada a participação de diversos escalões hierárquicos no movimento: a maioria da oficialidade não aderiu, e a minoria que aderiu era composta, predominantemente, de segmentos inferiores da oficialidade. (PANDOLFI; GRYNSPAN; p. 11).

¹² Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). Órgão público do governo federal brasileiro, criado pelo decreto-lei nº 579, de 30 de julho de 1938, durante o governo de Getúlio Vargas (período do Estado Novo). Fazia parte de um esforço de reforma na administração pública com o objetivo de reformar a máquina pública, criando conselhos e fornecendo dados para melhorar a eficiência do funcionalismo público.

¹³ Governo provisório (1930-1934), Governo Constitucionalista (1934-1938), Estado Novo (1937-1945).

que resolver como organização, ou seja, necessitavam primeiro ter pautas em comum para reinvidicação.

Como o governo getulista oferecera um forte protecionismo, a consequência que girava em torno dos trabalhadores poderia causar mais danos caso eles decidissem atuar para obter novos ganhos políticos, com isso, o apoio do Estado e os privilégios do sindicalismo se tornaram elementos de difícil recusa (pp. 118). Dessa forma, apesar de surgir grandes organizações partidárias, o operariado escolheu não enfrentar o estado quando visualizado em panorama geral.

Segundo Capelato (1997), os trabalhadores viam em Getúlio Vargas uma imagem paternalista, benevolente, dentro desse imaginário o trabalhador se sentia impedido de questionar as políticas empregadas pelo Estado em relação aos trabalhadores. Dessa maneira tem se a impressão de que no período do Estado Novo não houveram lutas operárias ou vozes dissidentes em relação a política trabalhista de Vargas, o que não é verdade.

Apresentando apenas os principais ensejos que ocorrera neste período Getulista indo até a quarta república, temos um marco histórico no Estado Novo¹⁴: a extinção dos Partidos Políticos. A proliferação de partidos até 1937 servia demasiadamente para dar uma aparência de legitimidade às candidaturas, ocasionando um puro *oligarquismo*¹⁵ ao perfil dos candidatos, ou seja, com objetivo meramente eleitoreiros ao invés de atuar como forma de organização dos setores da população. Isso fazia com que partidos dos quais trabalhadores estavam envolvidos, pouco conseguiam ocupar cargos eletivos no legislativo e executivo¹⁶. Apesar do Partido Comunista Brasileiro (PCB), que tinha grande participação de figuras importantes entre seus filiados e fundadores, pouco conseguia pleitear cargos, dos quais restavam apenas para a elite partidária. Após a refundação do Partido, que viveu na ilegalidade durante o Estado Novo, a organização inicia uma “valorização democrática”, assim chamado por eles na associação com a burguesia nacional, que tanto hesitara até 1954.

O início da quarta República foi também o surgimento de uma virada de página na política brasileira. Com a reinstalação da justiça eleitoral diversos partidos políticos surgem com o ensejo de transformar o país a partir de uma nova constituição. Partidos com a UDN, O PTB e o PSD

¹⁴ O período denominado Estado Novo, compreende os anos de (1937-1945), caracterizando um regime de centralização do poder na figura do presidente. Getúlio Vargas, aplicou o golpe do Estado Novo embasado no terror comunista implantado no país já alguns anos, [...]”Em seu programa de rádio de 10 de novembro, Vargas explicou que o Brasil precisava abrir mão da “democracia dos partidos” que “ameaça a unidade pátria”. Descreveu o Congresso como um “aparelho inadequado e dispendioso”, cuja manutenção era “desaconselhável”. O Brasil não tinha alternativa se não instituir um “regime de paz, justiça e de trabalho”. (SKIDMORE, p.61).

¹⁵ Termo cunhado pelo autor.

¹⁶ *Ver a teoria em: Sociologia dos Partidos Políticos*, Robert Michels (1914).

começam a se transformar em organizações de grupos populares. O PCB, agora legalizado tenta expandir sua ideologia nacionalmente.

Dois partidos marcaram tal momento devido ao forte envolvimento com o trabalhador. O Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) consegue aliar ao seu aspecto político a maior quantidade de grupos de operários, sindicatos e organizações de uma esquerda nacionalista, contudo, não tinham um horizonte de uma revolução socialista, apenas nacionalista getulista. Tal como o PCB, que após sua fundação teve intelectuais a frente do partido, nomes que dispensariam mais tarde apresentações, como Caio Prado Júnior e Mário Schenberg, o PTB também tinha intelectuais que começavam a analisar os movimentos políticos.

Podemos enfatizar que o PCB, principal partido da esquerda da época, foi precursor de uma cultura socialista de fazer política, pois anteriormente a 1922, não houve nenhum movimento partidário que tivesse alguma significância na representação partidária, dado também o contexto histórico brasileiro. O PCB, em sua atuação também intelectual, traz novos olhares oriundos de países europeus, principalmente encabeçado por partidos alemães, que no início do século XX já debatia uma organização estrutural partidária de massa. Essa cultura socialista trouxe como exemplo, os votos de pauta via maioria na agremiação e alinhamento de objetivos políticos. Diferente dos partidos de quadros, que tinham suas decisões tomadas por uma cúpula oligárquica de dirigentes (MICHELS, 1914).

Apesar de sua cassação do seu registro em 1947, o PCB continua atuando por meio de outras formas políticas, como congressos, debates e reivindicações. A agremiação é vista por meio de uma visão historiográfica com fortes mudanças de posições e lados. Um bom exemplo seria após o VII Congresso da Internacional Comunista, da qual o partido deixa uma orientação mais ferrenha e se alia aos militares (ERBERELI JÚNIOR, 2012).

Outro contraponto seria que a organização partidária não teve um diagnóstico institucionalista na visão democrática contemporânea. Na realidade havia duas visões fortes no partido, a Marxista de Caio Prado Júnior de um lado e a econômica de Alberto Passos e Nelson Werneck, essa última, mais contextual. A questão se resume que o partido tinha uma visão de que o Brasil ainda era uma ex-colônia reprimida a interesses imperialistas e também hora ou outra havia como aliado algumas alas da burguesia nacional (ERBERELI JÚNIOR, 2012).

Já o PTB de 1945 a 1964, foi o partido que mais cresceu. Criado também por Getúlio Vargas e Alexandre Marcondes, o partido recebe os filiados dos quais mais impetrou beneficiar quando no poder, os trabalhadores. Já em 1946 o partido consegue 22 deputados federais e em

1962 eleva para 116. Com o PCB não é diferente, uma vez que na quarta república atinge a marca surpreendente de 200 mil filiados em 1947, e elege sua principal figura ao cargo de senador, Luiz Carlos Prestes.¹⁷

Dentro da nossa jovem república, outros governantes tiveram seu papel considerável na criação de uma cultura política de massas, um dos exemplos mais expressivos no que tange a políticas sociais foi João Goulart, presidente do Brasil nos anos de 1961 a 1964. Segundo Toledo (2004), na concepção das elites seu governo foi de perdição para o país, considerando suas políticas subversivas e comunizantes. Já na visão dos esquerdistas ainda existe muita disparidade em relação às ações de Goulart, porém, como salienta o autor, nesse período houve a concordância de que houve muita movimentação dos setores sociais.

Em síntese, as classes dominantes e suas elites ideológicas e repressivas, no pré-64, apenas enxergavam baderna, anarquia, subversão e comunização do país diante de legítimas iniciativas dos operários, camponeses, estudantes, soldados e praças etc. Por vezes, expressas de forma altissonante e retórica, tais demandas, em sua substância, reivindicavam o *alargamento da democracia política* e a *realização de reformas do capitalismo brasileiro*. (TOLEDO, 2004, p. 15).

Para Toledo (2004), nos anos de 1961-1963 o sindicalismo brasileiro teve um dos seus momentos mais intensos com a deflagração de inúmeras greves e paralisações. Porém, diante de diversas situações que colocaram Jango em difícil situação de governo, o golpe de 1964 se fez, "[...] Embora não se opusessem ao governo, os setores populares e os trabalhadores nada fizeram para evitar a derrubada do governo [...]" (TOLEDO, 2004, P.24).

Por que o PT é diferente de outros partidos de massa esquerda?

O que se busca agora não é apenas mostrar os efeitos do governo sobre os movimentos de massas, mas sim diferenciá-lo dos demais. Para responder a essa questão é preciso primeiro partilhá-la em três partes. A primeira tem origem em sua fundação; A segunda em sua organização partidária, e a terceira em suas coalizões.

Sua história inicia na agremiação de trabalhadores e militantes compreendendo que o cenário dos militares no poder tinha apenas a preocupação de governar. Pode-se parecer antagônico,

¹⁷ Dados cedidos pelo TSE.

porém isso ocorre pela organização, ou seja, o PT se funda nessa época, e não por tentar se impor institucionalmente, já que na época do regime militar só dois partidos estavam aptos a concorrerem as eleições.

Em um enfoque *Duverginiano*, numa ótica organizacional, o PT se estrutura em meio aos seus trabalhadores, diferente do PDT e PDS, que foram grandes partidos de massa mas dependeram de uma estruturação já institucionalizada de alguns políticos ou classe (CHACON, 1981). Essa diferença é fundamental para compreender que o PT nasce das massas e se torna um partido estruturado como consequência de sua abertura política em torno dessa massa como confirmado pelo seu viés histórico.

Em 1978, os operários das metalúrgicas, indústrias automobilísticas e fábricas de couro iniciam uma jornada que levaria a formação do Partido dos Trabalhadores. Sua fundação ocorre de forma diversa de outros partidos de massa (REIS, 2007, pp.1). Ganhando rapidamente a vontade dos líderes sindicais em renovar um novo modelo de partido, o PT tem como seus principais líderes os próprios trabalhadores: Luis Inácio Lula da Silva, José Cicote, Henos Amorina, Presidentes dos sindicatos de Metalúrgicos de São Bernardo, Santo André e Osasco; Paulo Skromov, do Sindicato dos Coureiros; Jacó Bitar, dos petroleiros de Campinas; Olívio Dutra, dos Bancários de Porto Alegre, entre outros. A Direção da organização petista se tornara distinta, pois se contrapõe a tradição de partidos liderados por intelectuais ou oligarcas, falando em nome dos trabalhadores e para os trabalhadores (REIS, 2007, pp. 2). Nesse eixo, vemos o primeiro facilitador, da qual não foi impedido por um governo, considerado por alguns, o máximo da oligarquia, os anos iniciais do regime militar repressivo. A economia e a urbanização organizada facilitam a formação de grupos (AMARAL, 2011).

Sobre sua organização partidária, em Entrevista à revista acadêmica da Unisinos (Instituição de ensino superior em São Leopoldo), Raquel Meneguello, Professora do Departamento de Ciência Política da Unicamp, diz que o Partido dos Trabalhadores traz uma nova proposta política ao cenário brasileiro:

Foram duas as principais novidades: o seu projeto político, que considerava a construção do socialismo no âmbito da institucionalidade democrática, e sua proposta de organização interna partidária, fundada em procedimentos participativos e de aproximação das bases e instâncias diretivas do partido (MENEGUELLO, s/d).

A primeira comissão provisória exerceu um papel fundamental na trajetória do PT. Sendo dispare no panorama dos partidos de massa, os líderes do PT formado por trabalhadores, estavam dispostos a fazer concessões para conseguir abrir a organização a diversas formações da esquerda e

TRAJETORIA HISTORICA PARA O SURGIMENTO DE UM PARTIDO DE MASSAS NO BRASIL: as 117 regras institucionais que moldaram os movimentos | Luan O. Lima Azevedo | Jessica Leme Santos

de trabalhadores. Buscavam um ideal comum de forma que incluísse todos os grupos, escolhendo por dialogar, ao longo de todo seu processo de construção, com partidos e políticos que compunham a esquerda brasileira. Soma-se a isso, legitimar as instituições democráticas, foi uma ferramenta para dar impulso e conseguir novos adeptos que já pertenciam ao meio político.

O PT originou no Brasil um novo tipo de organização partidária. Estudos de diversos autores demonstraram que sua base de filiados e política institucional respondiam a novas formas de organização do partido (AMARAL, 2003; SAMUELS, 2004; PALERMO, 2005; HUNTER, 2007; 2010). Em sua história, para nacionalizar e expandir o partido, a direção petista procura reduzir suas barreiras de inclusão e nos custos de participação na vida da agremiação (AMARAL, 2007), nesse caso, o que mais chama atenção para o quesito participativo são os mecanismos de deliberação, deixando de lado práticas clientelísticas e demonstrando maior igualdade entre seus filiados, diferente dos partidos de quadros. A sua formação e liderança partidária, como muito estudada, foi talvez a primeira que não nascera de uma elite, apenas ganhou apoio dos intelectuais na época. Assim, podemos resumir que o PT não cria uma distância tão significativa de seus movimentos e ainda consegue dialogar com as políticas institucionais.

Considerações Finais

Ao longo das páginas desse trabalho, propusemos apresentar em diversos momentos da história da política Brasileira enfocando a formação dos movimentos políticos e suas barreiras que continham suas forças, principalmente ligadas ao estado. A literatura, principalmente no que se refere ao campo da sociologia política, costuma tratar como obstáculo apenas o fator oligárquico. Entendemos aqui que essa barreira foi um grande impedimento para a formação, principalmente quando falamos do período Getulista em diante, da qual já havia uma economia brasileira mais desenvolvida. Como pudemos ver, houve outras barreiras que também dificultaram uma formação de um partido de massa.

No que se refere aos obstáculos, a narrativa mostra diversas dificuldades que estavam presentes:

No Império e até início da Primeira República a maioria dos trabalhadores eram rurais, dificultando a distância entre eles. Outro fator é que não havia órgãos locais que formassem as regras institucionais. Podemos resumir que os donos da terra e rentistas era a lei local, não existindo brechas para que os trabalhadores se unissem. Outro fator era a desinformação, tanto por parte do

TRAJETÓRIA HISTÓRICA PARA O SURGIMENTO DE UM PARTIDO DE MASSAS NO BRASIL: as 118 regras institucionais que moldaram os movimentos | Luan O. Lima Azevedo | Jessica Leme Santos

Estado que não oferecia educação básica, e a consequência era uma população que em sua maioria era formada por analfabetos. EM outras palavras, não devemos mencionar essa parte, pois não há economia desenvolvida nesse século, tal como exemplificado na introdução desse texto com o Ludismo.

Observa-se que os primeiros movimentos grevistas surgiram juntamente com a primeira onda de industrialização que o Brasil passava. Agora com os trabalhadores reunidos, a troca de ideias surtiram a formação das primeiras greves. A informação dos jornais que já circulavam nos grandes centros fabris colocou mais combustível para que os trabalhadores entendessem o governo e patronato e tentassem se organizar para exigir melhorias sociais.

Da segunda república, passando pelo Estado Novo, até o pós Guerra, que devolveu certa normalidade as instituições brasileiras, já estava estabelecido regulamentações dos movimentos. Isso porque, tanto os sindicatos como os partidos, na quarta República, puderam se organizar e nacionalizar seus movimentos erguendo bandeiras ideológicas.

Com base no histórico dos movimentos políticos, podemos ressaltar que quando não houve obstáculo imposto pelo Estado e sim uma abertura para todas as categorias terem representação política, sem que a oligarquia impusesse sua força política e econômica e expandisse seus poderes para o poder público, os movimentos de massa conseguem se organizar e expandir suas ideias. Diferente do que ocorrera anteriormente a extinção dos partidos em 1937, da qual os candidatos em sua maioria representavam partidos que não visavam bandeiras ou categorias de representação em comum, os chamados partidos de um só, os movimentos de massa e partidos de massa se tornam “único” por se agrupar por bandeiras em comum, ou seja, os fortes vínculos são mantidos pelos objetivos e relação entre os membros partidários.

Referências Bibliográficas

AMARAL, O. E. *A estrela não é mais vermelha: as mudanças do programa petista nos anos 90*. São Paulo: Garçonni, 2003.

_____. Ainda conectado: O PT e seus vínculos com a sociedade. *Opin. Pública*, vol.17, Nº1 Campinas. Junho de 2011.

BASILE, Marcello. *Perspectiva da Cidadania no Brasil Império*. Editora Civilização Brasileira. Org. José Murilo de Carvalho e Adriana Campos. Rio de Janeiro (2011).

- BATALHA, Cláudio. *O movimento operário na Primeira República*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BODEA, Miguel. *A greve de 1917: as origens do trabalhismo gaúcho*. Porto Alegre: L&PM, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. p. 183-191.
- BRESSER PEREIRA, LUIZ CARLOS. *A Construção Política do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora 34 Ltda., 2014.
- CARVALHO, J. M. *A Construção da Ordem/Teatro de Sombras*. 2. ed. Rio De Janeiro: Relume Dumara, 1996. v. 1. 435p.
- _____. *Cidadania no Brasil*. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CHACON, Vamireh. *História dos Partidos Políticos Brasileiros*. 2ª ed. (1981). Editora Universidade de Brasília.
- DA MATTA, Roberto. A Família como Valor: Considerações não-familiares sobre a família à brasileira. 1978. IN: ALMEIDA, Ângela Mendes de. *Pensamento a família no Brasil*. RJ, Espaço e Tempo. Ed. UFRRJ, pp. 115-136.
- DANNEMANN, Fernando Kitzinger. 1917: greves operárias. São Paulo. 2013. Disponível em: <http://www.efecade.com.br/1917grevesoperarias>
- DUVERGER, Maurice. *Os Partidos Políticos*. Coleção: Pensamento Político; 13. Editora: UNB Universidade de Brasília. Ano: 1980.
- FAGUNDES, Pedro Ernesto. Movimento Tenentista: um debate historiográfico. *Revista Espaço Acadêmico*, n° 108, Maio, 2010. Disponível em : <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/9223/5604>
- FERNANDES, Florestan. *A Revolução burguesa*. Zahar Editores, 1975.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala*. Lisboa, Livros do Brasil, 1957.
- GRAHAM, Richard. *Clientelismo e política no Brasil do século XIX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997
- KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. 262 p.
- LOPREATO, Christina da Silva Roquette. O espírito da revolta (a greve geral anarquista de 1917) / Campinas, SP: [s.n.], 1996. Disponível em: <http://migre.me/w39BL>.
- MARTINS, Maria Fernanda Vieira. A Velha Arte de Governar: O Conselho de Estado no Brasil Imperial. Revista: *TOPOI*, v. 7, n. 12, jan.-jun. 2006, pp. 178-221.

MENEGUELLO, Raquel. PT: 30 anos de história. Entrevista especial com Rachel Meneguello. Disponível em: <http://site.adital.com.br/site/noticia.php?lang=PT&cod=45255> Acesso em: 05 de fevereiro de 2017

NEVES, Lúcia Maria Bastos P. *Corcundas e Constitucionais: A Cultura Política da Independência (1820-1822)*. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2003. FAPERJ, 480 pp.

OLIVEIRA, R. C.. Na Teia do Nepotismo. *Sociologia Política das Relações de Parentesco e Poder Político no Brasil*. 1. ed. Curitiba: Insight, 2012. 272p .

PANDOLFI, Dulce Chaves. GRYNSZPAN, Mário. Da Revolução de 30 ao Golpe de 37: A depuração das elites. *Revista de sociologia e política* n° 9 1997.

PRADO JÚNIOR, Caio. (SD). *Evolução Política do Brasil: Colônia e Império*. São Paulo: Brasiliense/Companhia das Letras.

_____. *Evolução Política do Brasil: colônia e império*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

REIS, Daniel Aarão. O Partido dos Trabalhadores – trajetória, metamorfoses, perspectivas. 2007. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/culturaspoliticas/files/daniel4.pdf> Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

SANTA ROSA, Virgílio. O sentido do Tenentismo. 3º ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

SILVA, Luiz G. Gênese da Milícias de Pardos e Pretos na América Portuguesa: Pernambuco e Minas Gerais, Séculos XVII e XVIII. *Revista de História de São Paulo*, Nº169, p. 111-144, julho/dezembro 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rh/n169/0034-8309-rh-169-00111.pdf> . Acesso em: 19 de Dezembro de 2016.

TOLEDO, Caio Navarro. 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 47, p.13-28 - 2004

URICOECHEA, Fernando. (1976). *O Minotauro Imperial: a burocratização do Estado Patrimonial Brasileiro no Século XIX*. São Paulo: Difel.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

AZEVEDO, Luan O. Lima; SANTOS, Jessica Leme. Trajetória histórica para o surgimento de um partido de massas no Brasil: as regras institucionais que moldaram os movimentos. *Revista Café com Sociologia*. v.6, n.3, p. 102-121, 2017.

Recebido em: 02 de nov. 2017

Aceito em: 08 de fev. 2018



Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 3, jul./dez. 2017

ISSN. 2317-0352

ESCALADA DA CONSAGRAÇÃO E DISPUTA PELA MEMÓRIA: Itinerário político e homenagens a Maria Aragão a partir da redemocratização¹

Marcelo Fontenelle e Silva

Resumo

Este artigo analisa como um determinado agente (Maria Aragão) chegou a se constituir em um dos eixos de disputa pela reconstrução do passado recente no Maranhão, em especial a partir do início da abertura e transição democrática. Para isto, destaca-se primeiramente a relação de Maria Aragão com as disputas políticas ocorridas no período, com ênfase para a maior ocupação dos espaços institucionais por parte de agentes que se reivindicavam como herdeiros da luta contra a ditadura. Em seguida, analisa-se homenagens dirigidas a Maria, entre sua saída da prisão (em 1978) e sua morte (em 1991), com ênfase para a forma como a própria encarava tais homenagens, como ela caracterizava a si própria e era caracterizada por terceiros.

Palavras-chave: redemocratização. Consagração. Memória. Autobiografia.

RISE OF CONSECRATION AND MEMORY DISPUTE: Political itinerary and homages to Maria Aragão after redemocratization

Abstract

This article analyze how an agent (Maria Aragão) comes to constitute itself as one of the areas of dispute of reconstruction of recent past in Maranhão, especially after the beginning of democratic openness and transition. At first, we demonstrate the relation between Maria Aragão and the political disputes that occurred in that period, emphasizing the larger occupation of institutional spaces by agents identified as heirs of the fight against dictatorship. Then, its analyzed the homages to Maria, between the day she got out of prison (in 1978) and her death (in 1991), emphasizing the way how she faced such honors, how she characterized herself and was characterized by others.

Key-words: redemocratization. Consecration. Memory. Autobiography.

¹ O presente artigo é uma versão modificada do quarto capítulo da dissertação intitulada *A besta-fera vai ao paraíso: uma análise da construção da memória e identidade pública da médica e comunista maranhense Maria Aragão* (SILVA, 2017); esta versão beneficiou-se de discussões realizadas no âmbito do Núcleo de Estudos sobre Poder e Política (NEPP), de sugestões da professora Dra. Arleth Borges e dos pareceristas anônimos da revista Café com Sociologia. Registro meu agradecimento a todos.

Com o término de ditaduras, os apoiadores declarados da antiga elite política tendem a manter silêncio, fazer um esforço para ser esquecidos e/ou apagar certos aspectos do passado recente. Paralelamente, as elites ascendentes se empenham na construção de uma memória pública que exalta certos aspectos – como a resistência e o sofrimento das vítimas - e apaga outros – como o apoio ou a indiferença de segmentos da população ao regime imposto. Desta forma, no período da transição e imediato pós-ditadura, a memória costuma se sobressair à história, preponderando uma visão permeada de mitos e heróis (GROPPO, 2015a, 2015b).

No caso da transição brasileira, exemplar de uma “transição negociada” (NAPOLITANO, 2015), permanecem com um peso significativo, na nova conjuntura política, antigos partidários da ditadura encerrada. Pode-se dizer, então, que o peso político destes agentes (que não raramente passam a se apresentar como críticos ao regime) influencia na escolha e construção desses mitos e heróis. O mesmo pode-se dizer do caráter e projetos políticos da elite ascendente que, a partir da construção destes heróis, atualiza uma leitura do passado que legitima suas posições e condena seus opositores (reais ou imaginários).

Levando em conta tais considerações, este trabalho propõe-se a analisar como um destes agentes chegou a se constituir em um dos eixos de disputa pela reconstrução do passado recente no Maranhão, em especial a partir de 1978, com o início da abertura e transição democrática. A análise dos processos de construção de heróis e do passado recente implica em, pelo menos, dois movimentos paralelos, que pretendemos desenvolver ao longo do artigo tomando como eixo as formulações sobre Maria Aragão: de um lado, o resgate do itinerário político da homenageada e dos homenageadores; de outro, a apreensão dos rituais de consagração, o que inclui a análise, aqui apenas esboçada, de como o próprio conteúdo destes documentos biográficos/homenagens (que incluem os documentos autobiográficos) se inserem nas disputas pela definição da leitura legítima do passado e na afirmação de posições valorizadas no presente.

Maria Aragão nasceu em 1910, no pequeno município maranhense chamado Pindaré-Mirim. Formou-se em medicina em 1942 pela então Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Em 1945, filiou-se ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), no qual militou por cerca de quatro décadas. Durante este período, esteve exposta às muitas formas de violência comumente dirigidas a integrantes dessa organização, que passou a maior parte do tempo na clandestinidade.

Ao lado disso, e também por causa disso, Maria Aragão foi alvo de muitas homenagens, em especial após a sua saída da prisão, em 1978. A maior parte de seus aniversários, por exemplo, eram anunciados em jornais e contavam a presença de várias “personalidades” de relevo no meio político

e cultural da região. A sua morte, em 1991, foi anunciada nos principais meios de comunicação do estado, gerando significativa repercussão por parte de agentes políticos, mesmo aqueles com divergentes posições ideológicas e na hierarquia política estadual, além de homenagens oficiais, como o velório na Assembleia Legislativa do Estado.

Para percorrer os objetivos mencionados partimos, principalmente, da crítica a depoimentos autobiográficos de Maria Aragão, coletados entre 1988 e janeiro de 1991, registrados em três documentos (ALDIONOR, 1988; MOREIRA NETO, 2015; ANTONIO FRANCISCO, 1992). Atenta-se, para isto, à necessidade de contextualização dos eventos narrados (LAHIRE, 2004), à definição de identidade operacionalizada por Pollak (1992, p. 5) como “imagem de si, para si e para os outros”, além da atenção para o fato de que a imagem que a própria Maria faz de si é uma construção que envolve vários agentes. A presente pesquisa também utilizou documentos da Delegacia de Ordem Política e Social do Maranhão (DOPS), disponíveis no Arquivo Público do Maranhão, e do Memorial Maria Aragão, entrevista com um dos agentes que mantiveram estreito contato com Maria no período aqui analisado (o ex-deputado Haroldo Sabóia²), além de produções acadêmicas (em especial, ARAÚJO, 2014³) e jornalísticas.

A maior parte destes documentos integravam rituais de consagração envolvendo Maria Aragão. Nestes, ao mesmo tempo em que homenageava-se esta agente, pautava-se a construção de sua identidade, mediante produção e difusão de uma série de discursos (por meio de revistas, convites, dentre outros). Como parte de um processo de consagração, tais eventos implicavam também na formação e reforço de identidades coletivas, com suas classificações, símbolos e mitologias próprias (CORADINI, 1998, p. 215).

Percebe-se, assim, que as disputas em que Maria estava envolvida, direta ou indiretamente, não diziam respeito apenas a ocupações de cargos políticos eletivos, cargos na administração pública ou disputas intrapartidárias, mas eram também, como menciona Bourdieu sobre as disputas no campo político, “uma luta pelo poder propriamente simbólico de fazer ver e fazer crer, de predizer

² Haroldo Sabóia é filho do jornalista, advogado, professor universitário e Deputado Federal (1967-1975) maranhense José Pires de Sabóia Filho; enquanto morava em Brasília, Haroldo militou na Ala Vermelha do PCdoB, na clandestinidade; na década de 1970, ainda durante a Ditadura Militar, se muda para a França, onde cursa Economia; em 1978 retorna para São Luís, sua cidade natal, por onde se elege Deputado Estadual, a partir da legenda do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), integrando o “Movimento Oposição pra Valer”. Nesta ocasião iniciou-se a sua amizade com Maria Aragão. É reeleito Deputado Estadual em 1982, e Deputado Federal Constituinte em 1986. Para mais informações biográficas sobre Haroldo Sabóia, ver: Grill (2012b), o verbete do Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro produzido por Ednilson Cruz e Alan Carneiro (2001) e a entrevista concedida ao autor.

³ Para uma resenha crítica sobre este trabalho, ver Silva e Borges (2016).

e de prescrever, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, que é ao mesmo tempo uma luta pelo poder sobre os ‘poderes públicos’” (BOURDIEU, 2011, p. 174).

Seguindo tais orientações, na primeira parte deste artigo destaca-se a relação de Maria Aragão com as disputas políticas ocorridas no período da transição e após, em que houve uma maior ocupação dos espaços institucionais ligados ao Estado por parte dos agentes que se reivindicavam como herdeiros da luta contra a ditadura, com especial destaque para as sucessivas eleições de lideranças populares ou “de esquerda” para postos legislativos e executivos⁴. Já na segunda parte, analisa-se algumas homenagens dirigidas a Maria entre sua saída da prisão, em 1978, e sua morte, em 1991, com ênfase para a forma como a própria encarava tais homenagens, como ela caracterizava a si própria e como era caracterizada nos demais documentos panegíricos.

1. Itinerário político de Maria Aragão a partir da redemocratização

No Brasil, o ano de 1978, com a assunção do General João Batista Figueiredo na presidência do país, foi marcado pela implementação oficial da política de “abertura”, iniciando-se uma nova fase da história da ditadura militar brasileira⁵. A partir e então, “a distensão transformara-se em abertura, apontando o caminho para a transição democrática” (NAPOLITANO, 2015, p. 281).

A implementação de uma agenda de abertura se deu mediante uma maior pressão dos movimentos sociais e, em segundo lugar, de pressões dentro do próprio meio político (NAPOLITANO, 2015). Instituições antes apoiadoras do regime – como a Igreja Católica – se juntaram a organizações surgidas no bojo das lutas pela redemocratização e passaram a engrossar o coro da palavra de ordem “Pelas Liberdades Democráticas”, formando-se, assim, um conjunto amplo e heterogêneo de atores oposicionistas⁶.

⁴ Destaca-se, em especial, as sucessivas eleições de Haroldo Saboia para deputado e a eleição de Jackson Lago para a prefeitura de São Luís, em 1988.

Jackson Lago foi um dos fundadores do PDT, também era médico, além de ter assumido cargos político-administrativos em gestões anteriores, já havia sido eleito deputado estadual pelo MDB maranhense no pleito de 1974.

⁵ Optei pela denominação Ditadura Militar (1964-1984), a despeito de não ignorar, a “composição civil e militar daquele bloco histórico da crueldade social que se abateu sobre o país em 1964” (ARANTES, 2010, p. 215), mas para enfatizar a preponderância militar. Como nos diz Ridenti (2010), a caracterização da ditadura enquanto civil-militar “não deve ocultar que o eixo do poder era militar, e que o regime tinha sua especificidade militar” (RIDENTI, 2010, p. 289), sendo que “o importante é perceber que havia um jogo complexo de forças militares e civis envolvidas, tanto que a ditadura durou 21 anos” (RIDENTI, 2010, p. 289).

⁶ O processo de abertura foi bem mais complexo do que podemos, por uma questão de espaço, expor aqui. Além de partidos políticos e movimentos sociais, também merecem destaque os conflitos geopolíticos internacionais, a ESCALADA DA CONSAGRAÇÃO E DISPUTA PELA MEMÓRIA: Itinerário político e homenagens a Maria 125 Aragão a partir da redemocratização | Marcelo Fontenelle e Silva

Em 1978 houve, também, eleições proporcionais para deputados e senadores, em que os candidatos do partido oposicionista, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), conquistaram um número expressivo de cadeiras, confirmando o crescimento já apontado nas eleições de 1974. No caso do MDB maranhense, porém, o partido perdeu espaço no parlamento, apesar da importante vitória do segmento interno ao MDB identificado como “Oposição pra valer”, ao mesmo tempo em que a ARENA teve, aqui, o melhor desempenho em relação aos outros estados (BORGES, 2008).

À saída de Maria da prisão, em 1978, seguiu a sua participação em muitos dos movimentos sociais, organizações e atividades que, em fins da década de 1970 e na década de 1980, vinham à tona (AZEVEDO, 2011). No final deste mesmo ano, em dezembro, o governo permite a volta de 120 exilados e, no ano seguinte, aprova a Lei da Reforma Partidária, extinguindo os dois partidos então existentes e possibilitando a criação de novos – mantendo-se, porém, a ilegalidade dos partidos comunistas.

Maria, então integrante da “corrente prestista”, participou do “Movimento Oposição pra Valer”, organizado dentro do MDB maranhense, identificado com os chamados emedebistas “autênticos”. Maria participa, também, da direção da Central Única dos Trabalhadores (CUT); das campanhas por “Diretas Já”; do “Comitê de Defesa da Ilha”, além de ter se articulado com grupos do movimento feminista, dentre outros meios de inserção política⁷.

O momento imediato após sair da prisão foi também a ocasião em que ela conheceu Haroldo Sabóia. A partir daí e até *depois* de sua morte, Haroldo passa a ser um personagem central em sua vida. Seu nome, aliás, é um dos que mais se repete nos documentos autobiográficos de Maria. Ele foi um dos agentes que, neste período final da vida de Maria e após sua morte, mais atuou na amplificação e apropriação do patrimônio simbólico vinculado ao nome “Maria Aragão”.

Maria menciona que, até 1978, não conhecia Haroldo. Este lhe foi apresentado por amigos interessados em saber sua opinião sobre a disputa eleitoral da qual iriam participar. Conforme ela nos diz: “Um grupo veio me apresentar Haroldo, eu trabalhei na campanha dele. Não podia aparecer, estava ali acuada e recuada, porque estava cumprindo pena [liberdade condicional]” (ARAGÃO, 2015, p. 285). Nesta eleição, Haroldo foi o candidato a deputado estadual mais bem

participação de setores liberais e os conflitos internos aos militares. Para análises distintas e detalhadas do processo de abertura pode-se ver, dentre outros, Alves (1984), Napolitano (2015), Reis Filho (2014a) e Teles e Safatle (2010).

⁷ O terceiro capítulo de Araújo (2014) traz um relato da relação de Maria com o movimento feminista; uma exposição deste assunto pode ser vista também no quarto capítulo de Azevedo (2016). Sobre os demais movimentos que ocorreram no Maranhão neste período, pode-se ver Borges (2008).

votado. Objetivando distinguir-se dos candidatos ligados a José Sarney e dos candidatos ligados a Vitorino Freire (os dois grandes “grupos” que disputavam o domínio da política no estado), Haroldo, juntamente com Jackson Lago, então candidato a Deputado Federal com quem fazia campanha “em dobradinha”, adotaram o lema *Nem Maranhão Velho nem Maranhão Novo, Maranhão do Povo* (BORGES, 2008).

A campanha de Haroldo recebeu apoio de diversos segmentos identificados com os setores populares e/ou com o combate à ditadura, inclusive do conjunto do PCB que, tanto em âmbito nacional quanto estadual, vinha sofrendo com uma série de conflitos internos. Isto pode ser visto na publicação do documento que ficou conhecido como “Carta aos Comunistas” (PRESTES, 1980), publicado por Prestes em 1980, pouco antes de seu rompimento efetivo com o partido⁸. No Maranhão, este conflito não era menos visível culminando com a saída de Maria, em fevereiro de 1981⁹.

Em seu depoimento publicado na Revista (ALDIONOR, 1988), Maria não associa explicitamente o seu rompimento com o PCB ao rompimento de Prestes, mas inicia seu relato mencionando que sempre foi muito ligada a Prestes e que, a partir da publicação da “Carta aos Comunistas”, passou a questionar as posições da Direção Nacional do partido. A explicação que dá em relação ao seu rompimento com o PCB se desdobra em três aspectos: 1) o modo como a Direção Nacional conduziu o debate sobre as divergências com Prestes; 2) o posicionamento da Direção Nacional em relação a episódios da transição; e 3) um incidente ocorrido na comemoração de seu aniversário, em 1981.

Segundo nos conta Maria, durante o período em que a Direção Nacional passou exilada na URSS, as divergências entre membros da Direção e Prestes se intensificaram, chegando à difusão de “críticas ofensivas” na imprensa; outro erro na condução do debate teria sido o alijamento das direções regionais da discussão – o que incluía a direção maranhense, da qual Maria participava. Além disto, Maria cita duas posições da direção nacional que teriam contribuído para convencê-la de que “aquele já não era mais o partido pelo qual eu tanto trabalhara” (ARAGÃO, 1988, p. 14). A primeira refere-se ao “posicionamento totalmente equivocado – para dizer o mínimo – frente ao

⁸ O capítulo 16 de Reis Filho (2014b) narra com detalhes os conflitos e motivos que levaram ao rompimento entre Prestes e o PCB.

⁹ Haroldo Saboia relatou em entrevista concedida a mim que, quando retornou ao Maranhão em 1977: “o partidão [PCB] aqui já estava mais ou menos rachado. Tinha o Willian Moreira Lima, de um lado, e a Maria de outro. Todos os dois me apoiaram em 78 para deputado, como o PCdoB também me apoiou”.

atentado do Rio Centro¹⁰”, e a segunda refere-se à divulgação, pela Direção Nacional do partido, de que “os comunistas não recusavam as mãos estendidas do General João Figueiredo, pois entendiam ter chegado a hora de um pacto social entre empresários, trabalhadores e forças armadas” (ARAGÃO, 1988, p. 14). Tanto no Maranhão quanto em âmbito nacional, a polêmica em torno do atentado do Rio centro foi mais um dos episódios a demonstrar, no decorrer da transição, o aumento das divergências dentro da oposição ao regime, o que acontecia paralelamente à crescente perda de capacidade de controle do processo por parte dos militares.

Já o “incidente” que Maria relata, ocorreu em 1981, durante o seu aniversário de 71 anos. Diz ela que “naquele ano a festa correu particularmente animada, com amigos de todas as tendências e partidos” (ARAGÃO, 1988, p. 14), em algum momento da confraternização, porém, alguém colocou para tocar a “Internacional Comunista”, o que fez com que os demais dirigentes estaduais do partido ficassem “apavorados” e criticassem Maria por permitir que o fizessem, pois poderia haver ali policiais e informantes. Os demais dirigentes estaduais resolveram, por conta deste incidente, convocar uma reunião para o dia seguinte, ocasião em que Maria apresentou uma carta, assinada por ela e um grupo de militantes, expondo os motivos do rompimento formal com o PCB – diz Maria: “Eu fiquei praticamente com os jovens nessa decisão. Dos que estavam no Partido, ninguém me acompanhou” (ARAGÃO, 1992, p. 183).

A partir de então, Maria passa a reivindicar-se parte da chamada “corrente prestista”, Assim Maria define esta “corrente”:

A ‘Carta aos Comunistas’ aglutinou muitos militantes e simpatizantes espalhados por todo o país que, concordando com seus termos, passaram a compor o que chamamos de corrente prestista, que atua hoje nacionalmente, não se configurando mais como um partido. Entendemos que não temos ainda força organizada o suficiente para nos autodenominarmos partido. Prestes se refere a isto com clareza, quando diz ser necessário formar quadros marxistas para se ter um partido (...). E é assim que deve ser encarada a corrente prestista: um movimento empenhado no aprimoramento teórico, na formação política dos jovens e na lidação com as massas (ARAGÃO, 1988, p. 15).

É interessante notar que Maria adota o termo “corrente prestista”, a despeito de muitos na época considerarem as expressões/denominações “prestista”/“prestismo” como algo pejorativo, uma

¹⁰ O chamado “atentado do Rio Centro” foi uma tentativa, feita por dois agentes do DOI-CODI do Rio de Janeiro, de explodir duas bombas durante um show de MPB que acontecia na noite de 30 de abril de 1981. O show contava com mais de 20 mil pessoas. Porém, houve um “acidente de trabalho”: uma das bombas explodiu dentro do carro, durante a sua preparação. O exército foi obrigado a reconhecer a identidade dos dois agentes e a sua vinculação ao DOI-CODI mas, surpreendentemente, a investigação concluiu que as bombas teriam sido colocadas lá por militantes da esquerda. O episódio contribuiu para desgastar o governo e expôs divergências internas aos militares quanto à condução do processo de abertura e transição. Para uma exposição detalhada da escalada de violência patrocinada pela extrema-direita entre 1978 e 1981, ver Napolitano (2015, p. 294-296).
ESCALADA DA CONSAGRAÇÃO E DISPUTA PELA MEMÓRIA: Itinerário político e homenagens a Maria 128
Aragão a partir da redemocratização | Marcelo Fontenelle e Silva

referência a características costumeiramente presentes nos partidos comunistas, mas condenáveis, como o personalismo. Os adeptos dessa “corrente” que reivindicavam este nome de batismo, como Maria, viam no termo uma alusão à combatividade, coerência, abnegação, dentre outras características imputadas a Prestes¹¹. Formaram-se assim, no país, vários agrupamentos reivindicando-se “prestistas”, a despeito de não formarem um grupo coeso. O próprio Prestes não participava de nenhuma organização formal, mas proferia orientações. De forma geral, pode-se dizer que a união dos “prestistas” se dava, “além da identidade política, originada nas lutas do período anterior a 1964”, por “uma clara relação afetiva e pessoal” (COSTA, 2013, p.152).

Após o rompimento com o PCB, em 1980, Prestes dialoga com o Partido dos Trabalhadores (PT), com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e com o Partido Democrático Trabalhista (PDT). Optando, por fim, pelo apoio ao PDT. Pesaram para isto as ligações entre Prestes e Brizola desde os anos 1960, a hostilidade presente no PT contra os comunistas e as disputas entre prestistas e o PCB – que apoiava o PMDB, inviabilizando-o como uma opção para estes militantes. Isto não quer dizer, porém, que os prestistas tenham integrado o PDT. Não sendo um grupo coeso e tampouco existindo qualquer tipo de organização formal, as opções partidárias dos prestistas variaram de acordo com cada agrupamento regional (COSTA, 2013). Durante toda a década de 1980, Prestes deu apoio a vários candidatos do PDT, incluindo Brizola na disputa presidencial de 1988. Apesar de ainda ser uma questão polêmica se Prestes foi filiado ao PDT ou não, não se pode negar que, com Prestes condecorado presidente de honra da organização e “com a presença de muitos prestistas no PDT, a identificação entre Prestes e o trabalhismo de Leonel Brizola fora uma operação realizada com sucesso” (COSTA, 2013, p. 158).

No Maranhão, Maria permanece sem uma filiação formal até março de 1990, quando se filia ao PDT, apesar de em nenhum momento ter deixado de participar da “corrente prestista”. Outros integrantes da “corrente” maranhense participaram do PMDB, aliados de Haroldo Sabóia, mesmo este não se reivindicando como um “prestista”. Por meio deste partido, em 1982, os “prestistas” elegem o jornalista Aldionor Salgado vereador de São Luís. A partir de 1985, “prestistas” ligados ao PMDB deixam essa agremiação e passam a integrar o Partido dos Trabalhadores (PT), inclusive ocupando postos dirigentes. Além das disputas eleitorais, os “prestistas” atuaram em vários movimentos sociais, com especial destaque para o Movimento Estudantil (AZEVEDO, 2016).

¹¹ A admiração de Maria por Prestes, bem como a sua subordinação às posições do “Cavaleiro da Esperança”, é explícita em diversos trechos de seus relatos autobiográficos. A própria filiação ao PCB, por exemplo, é colocada como decorrente da participação em um comício de Prestes e descrita como a “filiação ao Partido de Prestes”. ESCALADA DA CONSAGRAÇÃO E DISPUTA PELA MEMÓRIA: Itinerário político e homenagens a Maria 129 Aragão a partir da redemocratização | Marcelo Fontenelle e Silva

Maria atuou, também, no Sindicato dos Médicos, protagonizando, ao lado de Cleomar Pinheiro e Luarez Lima, uma greve em junho de 1984, que incorreu em 19 dias de paralização (AZEVEDO, 2016, p. 111). A militância sindical a levou a aproximar-se da CUT, tendo sido uma das suas fundadoras no Maranhão, em junho de 1984, e exercido o cargo de tesoureira estadual entre 1987 e 1991¹². Essa participação na CUT, braço sindical do mesmo movimento que criou o PT, aliada à presença de integrantes da “corrente” neste partido, estimularam Maria a explicitar, na última página da *Revista* publicada por ocasião do seu aniversário em 1988, aproximações com o PT – organização representada, à época, como principal espaço institucional de atuação das esquerdas. Nela, uma página inteira é dedicada a um quadro em que há uma foto de Maria e a frase “Hoje, aos 78 anos (..), continuo não fugindo às tarefas e levo adiante meu trabalho político, desenvolvido na corrente prestista, no PT e na CUT (...)” (ARAGÃO, 1988, s/p.)¹³. Em depoimento posterior (colhido entre agosto e novembro de 1991), porém, Maria afirma: “não sou filiada [ao PT], dizem ainda que sou ‘persona non grata’ a esse partido. Mas eu entrei para a CUT em função da minha atuação (...) como sindicalista (...). E esse negócio de ‘persona non grata’ existe é aqui [no Maranhão], isso não acontece na CUT nacional” (ARAGÃO, 1992, p. 197) - o que demonstra momentos de maior aproximação e distanciamento entre Maria e o PT.

Nesse contexto, de crescimento do PT e legalização dos partidos comunistas (PCB e PCdoB), a opção de Maria por um partido classificado como de centro-esquerda – o PDT – suscitava questionamentos e incompreensões. Certamente por isto, Maria reiteradamente explica essa escolha em seus registros memorialísticos, o que nos remete à tese, sustentada por Bourdieu, segundo a qual os empreendimentos biográficos são uma oportunidade para o biografado dar um “ganho de coerência” (BOURDIEU, 2006, p. 184) na forma como a sua vida é interpretada – por si, já que todo empreendimento autobiográfico é também uma forma de autoanálise, mas também, e talvez principalmente, por terceiros. Portanto, não é à toa que, ao mencionar a sua filiação ao PDT, Maria registre que isso causou um certo “estranhamento” em muitas pessoas e discorra

¹² Informação retirada da “Nota de Pesar” publicada pela CUT em diversos jornais do estado.

¹³ Sobre a sua relação com a CUT e o PT, diz Maria: “As pessoas às vezes estranham que eu trabalhe para a CUT, de que sou tesoureira pela segunda vez, fui reeleita agora, dizem que a CUT é braço do PT, a que não sou filiada, dizem ainda que sou ‘persona non grata’ a esse partido. Mas eu entrei para a CUT em função da minha atuação política, no passado e no presente, como sindicalista pertencente ao Sindicato dos Médicos. E esse negócio de ‘persona non grata’ existe é aqui [no Maranhão], isso não acontece na CUT nacional” (ARAGÃO, 1992, p. 197). Vale frisar: este depoimento dado a Antonio Francisco, que afirma de forma clara um distanciamento entre Maria e o PT estadual, foi colhido entre agosto de 1990 e janeiro de 1991, ou seja, três anos depois da sua afirmação, na *Revista* publicada por ocasião de seu aniversário em 1988, afirmando que continuaria trabalhando no PT e na CUT. ESCALADA DA CONSAGRAÇÃO E DISPUTA PELA MEMÓRIA: Itinerário político e homenagens a Maria 130 Aragão a partir da redemocratização | Marcelo Fontenelle e Silva

longamente sobre os motivos para ter votado, na eleição presidencial de 1989, em Leonel Brizola, do PDT. Diz Maria:

As pessoas estranham que eu tenha me filiado ao PDT, que tenha votado em Brizola, quando existia um candidato como o Lula, um operário, um metalúrgico. Quero dizer que não sou “anti-Lula”, mas na eleição para presidência era Lula contra Brizola, fiquei com este porque apresentava experiência positiva” (ARAGÃO, 1992, p. 197).

Como parte dessa discussão e justificação, Maria relata os “aspectos positivos” das gestões de Brizola como prefeito de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e como governador do Rio de Janeiro, além de destacar a “coragem” de Brizola, conforme ele teria demonstrado no “episódio da renúncia de Jango”¹⁴. Ao mesmo tempo, faz questão de afirmar que encara “com muito respeito e muita simpatia a existência do PT” e vê “no Lula um operário sério, que teve a capacidade de lutar, chamar a atenção dos trabalhadores para a necessidade de ter um partido” (ARAGÃO, 1992, P. 199).

Apesar da sua filiação ao PDT em março de 1990 e do apoio a Brizola em sua candidatura à presidência, pelo PDT, em 1989, Maria não votou no candidato pedetista, Jackson Lago, para a prefeitura de São Luís nas eleições de 1988. A declaração de não-voto em Jackson Lago é acompanhada por elogios à sua gestão e pela ênfase no fato de que as restrições e críticas feitas por ela e pelos “prestistas” eram dirigidas ao candidato a vice-prefeito, integrante da União Democrática Ruralista (UDR), organização reconhecida pela defesa dos interesses do patronato rural. Mais uma vez, em seu relato há uma explicação para aquilo que poderia ser encarado, em especial sob os olhares *a posteriori*, como uma contradição, reiterando o empreendimento autobiográfico como um meio de adquirir um “ganho de coerência”. Diz Maria:

Nas eleições de 1988, o candidato ideal para nós a Prefeito [de São Luís] seria Jackson Lago, mas por infelicidade o vice dele era Magno Bacelar, que constava ser o presidente de honra da UDR, e isso fez com que nós, os prestistas, o PT e outros não quiséssemos votar em Jackson, embora reconhecendo que era o melhor candidato (ARAGÃO, 1992, p. 191).

Maria coloca ainda que a filiação ao PDT era também uma forma de homenagear Luís Carlos Prestes, falecido em 7 de março de 1990. Sabe-se também, pelo texto escrito por Moreira

¹⁴ Apesar de não entrar em detalhes sobre o “episódio”, por certo Maria se refere à postura assumida por Brizola quando à frente do governo do Rio Grande do Sul, no momento em que Jânio Quadros renuncia à Presidência da República, em 1961. A renúncia de Jânio era, na verdade, uma tentativa de golpe. Isto gerou uma crise política, pois muitos não consideravam o seu vice, João Goulart, como apto a assumir a presidência. Em meio às disputas políticas e militares instauradas no conflito, Brizola se destacou por sua atuação, tanto política quanto militar, para garantir a posse de Jango. Dentre outras referências possíveis, ver Napolitano (2015, p. 31-33).
ESCALADA DA CONSAGRAÇÃO E DISPUTA PELA MEMÓRIA: Itinerário político e homenagens a Maria 131
Aragão a partir da redemocratização | Marcelo Fontenelle e Silva

Neto e publicado como apêndice nos dois livros de relatos autobiográficos de Maria Aragão, que a opção pelo PDT não foi individual, pois na mesma data em que ela se filiou a este partido também o fizeram o então deputado federal Haroldo Sabóia, pessoas ligadas a ele, além do próprio Moreira Neto. Ademais, também é válido destacar que sua filiação ocorreu durante a primeira gestão de Jackson Lago na prefeitura de São Luís (1988-1992), quando a própria Maria Aragão integrava o quadro de médicos da prefeitura.

2. Edificação do mito - as homenagens no pós-1978

Ainda antes de sair da prisão no início de 1978, Maria narra um evento que pode ser tomado como um marco do início de uma série de homenagens que, aliada ao contexto da redemocratização e às especificidades de como narrar o passado em contextos pós-ditatoriais, marcaram uma nova fase de sua trajetória e construção da sua identidade pública. Diz ela que, em um certo momento, aconteceu no presídio uma cerimônia com a presença de várias “autoridades” e, na ocasião, ela dirigiu-se para sentar em meio aos detentos, mas as “autoridades” que compunham a mesa a convidaram a sentar junto com elas, para onde Maria se dirigiu sob “calorosas palmas” (ARAGÃO, 1992, 2015).

Para fins de exposição e análise, pode-se dividir as homenagens feitas à Maria neste período em quatro categorias: 1) as do âmbito pessoal; 2) do âmbito profissional; 3) do âmbito político-administrativo; e, por fim, 4) do âmbito artístico-cultural. Vale frisar, porém, que esta divisão não deve obnubilar o fato de que, na prática, estas categorias de homenagens se interpenetram.

2.1. Homenagens mais ligadas ao âmbito pessoal

Márcia Araújo (2014) traz depoimentos mencionando que os aniversários de Maria eram “grandes festas populares”, onde se reuniam militantes, amigos e admiradores. Sobre estas comemorações, Maria diz que “os amigos sempre levaram muito em conta comemorar meu aniversário, todo ano vinha um pessoal para minha casa e fazia um almoço” (ARAGÃO, 1992, p. 173). De fato, as comemorações de aniversário de Maria se constituíam como eventos de caráter público desde a década de 1950, quando a data era divulgada no jornal *Tribuna do Povo*. Além do título – “Aniversaria dia 10 a Dra. Maria J. Aragão” -, a matéria trazia uma foto da aniversariante e um relato biográfico destacando as dificuldades enfrentadas, como a pobreza na infância, e a sua

ESCALADA DA CONSAGRAÇÃO E DISPUTA PELA MEMÓRIA: Itinerário político e homenagens a Maria 132
Aragão a partir da redemocratização | Marcelo Fontenelle e Silva

capacidade de vencer tais desafios, asseverada pelo fato de ter conseguido se tornar médica; também trazia informações sobre a sua militância política (TRIBUNA DO POVO, 1954, p. 1, *apud*, ARAÚJO, 2014).

Com a saída de Maria da prisão, em 1978, e o Brasil vivendo um novo contexto político, o caráter público e político dos aniversários de Maria se intensifica. Além do mais, é justamente em seus aniversários que a diversidade de agentes que se punham a homenageá-la se manifesta de forma mais explícita – tanto agentes mais ligados à medicina quanto à política, à cultura ou ao amálgama formado por estes três âmbitos.

Maria menciona que no seu aniversário de fevereiro de 1981, “Haroldo Saboia reuniu um grupo e à meia-noite vieram todos para a minha porta, cantando e tocando instrumentos” (ARAGÃO, 1992). Como era uma quarta feira, Maria conta que precisou mandá-los embora e, então, marcou um almoço para o sábado seguinte, a ser realizado em sua casa. Neste almoço, diz ela: “calculei que viessem umas cem pessoas e apareceram muito mais. Tinha gente sentada até na porta da rua, porque não cabia mais ninguém dentro de casa. Vieram muitos jovens, tinha gente de todas as categorias, de todos os partidos, engraçado é que veio até gente do governo” (ARAGÃO, 1992, p. 174). Foi este o aniversário que Maria coloca como tendo acontecido a “gota d’água” para que ela viesse a romper com o PCB.

Em 1982, apesar de não constar registro nos três relatos memorialísticos aqui trabalhados, também houve uma comemoração relativamente semelhante à anterior. O DOPS-MA registrou uma matéria do Jornal Pequeno, do dia 17 de fevereiro de 1982, intitulada “Maria Aragão recebe homenagem”. Diz a matéria:

Cerca de 150 pessoas, de todos os partidos oposicionistas, homenagearam na tarde do último sábado, a Dra. Maria José Aragão, ex-dirigente do Partido Comunista Brasileiro (na ilegalidade), pela passagem de seu 72º aniversário.

Com muita animação, música e danças, os amigos e admiradores da médica Maria Aragão, ocuparam sua residência, no centro da cidade e, como forma de mostrar o reconhecimento por seu passado de lutas oposicionistas, cantaram ‘A Internacional’, hino comunista mundial, e o ‘Parabéns a você’.

Estavam presentes deputados e representantes do PMDB, PDT, PT, além de médicos, engenheiros, economistas, professores universitários, e muitos jovens, que somente neste sábado conheceram a figura de Maria Aragão.

Um representante de Luiz Carlos Prestes, ex-secretário geral do PCB, veio especial do Rio de Janeiro (...). Um representante do PDT discorreu sobre o passado de lutas de Maria Aragão, lembrando os períodos em que a médica esteve “nos cárceres da ditadura” por causa de suas ideias.

O comandante Renato Archer, presidente do PMDB, não podendo comparecer pessoalmente, enviou um telegrama, transmitindo “cumprimentos afetuosos” à médica que, bastante emocionada, ofereceu a todos os presentes um delicioso mocotó e uma suculenta feijoada.

Maria Aragão também não menciona confraternizações ocorridas em seu aniversário de 1984, mas sabe-se que estas ocorreram. Araújo reproduz um convite para a “festa de confraternização” do aniversário de Maria. O convite traz, à esquerda uma foto de Maria e, na parte de baixo, a frase “Maria Aragão – 74 anos de vida, 39 anos de luta pela paz, pela democracia, e pelo socialismo”. Ao lado da foto de Maria, consta o seguinte texto:

Convite: temos a honra de convidar você e sua família para participar da festa de confraternização pela passagem do 74º aniversário da *incansável e valorosa líder política e médica* DRA. MARIA JOSÉ ARAGÃO. É uma homenagem que os democratas e patriotas do Maranhão prestam a uma *mulher cuja vida é marcada pela luta em defesa do proletariado, da paz, da liberdade, da democracia, do socialismo.*

A festa será realizada dia 10 de fevereiro (sexta-feira), às 18 horas, no Clube Libanês (...). São Luís, fevereiro de 1984.

A COMISSÃO ORGANIZADORA

(reproduzido em ARAÚJO, 2014, p. 362, grifos meus)

Destaca-se, no convite, a idade da homenageada e a quantidade de tempo dedicado à militância política, o que é reiterado pela adjetivação de “incansável”. Esta quantidade de tempo é contada a partir de 1945, que foi o ano do ingresso de Maria no PCB, mas não há menção ao motivo pelo qual este ano é tomado como início da “luta pela paz...”. Outro qualificativo que se destaca é o registro de sua concomitante atuação na política e na medicina. O próprio fato de haver um “Dra.” antes do nome da aniversariante, já deixa explícita a intenção de registrar e tornar público o ofício, socialmente muito prestigiado, a que ela se dedicava. A isto se soma a qualificação de sua pessoa como “valorosa líder política e médica” e de sua luta “em defesa do proletariado, da paz, da liberdade, da democracia e do socialismo”. A festa é ainda colocada como sendo uma homenagem dos “democratas e patriotas do Maranhão” e o convite assinado por uma “comissão organizadora” não nominada. Também chama atenção a ausência de qualquer referência direta à sua anterior filiação ao PCB e aos termos comunista e comunismo, inclusive o símbolo do comunismo (a foice e o martelo), presente em várias outras publicações (como no título da *Revista* publicada em 1988) não aparece neste convite.

Outra confraternização que aparece em suas memórias é o aniversário do ano de 1988. Maria menciona duas pessoas que neste ano compunham a “comissão organizadora” - Aldionor Salgado e Ironildes Vanderley¹⁵ - e que os dois “editaram uma revista que girava em torno de minha vida” (ARAGÃO, 1992, p. 174). Maria menciona ainda que a festa aconteceu no Clube Sírío

¹⁵ Aldionor Salgado era também integrante da “corrente prestista”. Formou-se em jornalismo pela Universidade Federal do Maranhão, em 1983. Neste mesmo ano ele é eleito para seu primeiro mandato de vereador, por São Luís, na legenda do PMDB. Posteriormente se filia ao PT e, depois, ao PDT. Ironildes é médica. ESCALADA DA CONSAGRAÇÃO E DISPUTA PELA MEMÓRIA: Itinerário político e homenagens a Maria 134 Aragão a partir da redemocratização | Marcelo Fontenelle e Silva

Libanês e que houve a participação do Centro de Cultura Negra e do LABORARTE¹⁶. Quanto aos convidados, menciona que Luis Carlos Prestes fora convidado, e que, não podendo comparecer, enviou um cartão; por fim, menciona que “o Jackson Lago [então candidato à prefeito de São Luís] também compareceu à festa, tudo quanto era amigo meu, até gente de fora” (ARAGÃO, 1992, p. 175).

No ano seguinte, em 1989, Maria menciona que também houve uma confraternização, mas esta foi em sua casa. Já em 1990 – ano do seu depoimento a Antonio Francisco, posteriormente publicado em livro -, ela menciona que houve “uma festa bonita, que se estendeu pela cidade, a Favela do Samba fez uma roda de samba por vários dias, houve show no Teatro Praia Grande, serenata na descida da Praça Gonçalves Dias, onde colocaram uma placa” (ARAGÃO, 1992, p. 176).

2.2. Homenagens mais ligadas ao âmbito profissional

As homenagens à Maria, que são centrais para compreendermos como ela se torna um personagem conhecido e reconhecido no meio político e cultural do estado do Maranhão, não se restringiram aos seus aniversários. Houve também consagrações *mais* ligadas ao âmbito da medicina. Algumas destas homenagens, porém, são mais difíceis de apreender quando partimos principalmente de seus relatos autobiográficos, pois não são mencionadas por ela.

Partindo de outras fontes, identificamos duas destas homenagens silenciadas nos depoimentos pesquisados. A primeira delas se refere ao *I Encontro da Mulher Maranhense*, ocorrido durante os dias 08 e 12 de março de 1982, organizado pela Fundação Bandeira Tribuzzi em conjunto com Secretarias do Estado¹⁷. Neste evento, 12 mulheres foram homenageadas e, dentre elas, Maria Aragão, caracterizada como “destaque feminino na medicina”¹⁸. O então governador do

¹⁶ O CCN é uma organização criada em fins da década de 1970, para atuar junto às questões ligadas a discriminação racial. Ver: <http://ccnma.org.br/index.php/about/historico-ccn>. Já o LABORARTE, é um grupo artístico criado também em fins da década de 1970.

¹⁷ Informação registrada em um documento da Delegacia de Ordem Política e Social do Maranhão (DOPS-MA). Ver Dossiê 332, Código 07 (subversão); gaveta 3; Arquivo 02, disponível no Arquivo Público do Estado do Maranhão.

¹⁸ Nos registros da DOPS, que identifica Maria como “Médica Maria José Aragão” e “ex-dirigente do Partido Comunista Brasileiro”, consta também uma matéria do Jornal Pequeno, sem data, publicada antes do evento, em que mencionava-se as 12 mulheres homenageadas: “D. Gardênia Castelo, Maria Inês Sabóia e Lourdes Cortinhas, no campo da filantropia; Arleth Nogueira da Cruz (destaque feminino na cultura maranhense); Dulce Brito (destaque feminino do jornalismo maranhense); Sílvia Costa (Líder do movimento negro maranhense); Judith Pacheco (destaque feminino na magistratura); Dra. Maria Aragão (destaque feminino na medicina); Leda Tajra (destaque feminino em educação); D. Carmem Prudente (Mulher do ano no Brasil); Maria Tribuzzi (Mulher do ano no Maranhão), faltando escolher ainda, uma mulher do povão”

Estado no período, João Castelo (Partido Democrático Social), foi outro dos homenageados e esteve representado pelo Secretário de Justiça do Estado, Roque Macatrão. No referido encontro, Maria coordenou uma mesa com o tema “A mulher e o aborto, sexo em geral” e é apresentada, no documento da DOPS, como “Médica Maria José Aragão” e “ex-dirigente do Partido Comunista Brasileiro”. Outra homenagem mais próxima ao meio médico e que Maria não menciona, é a sua posse, em 1988, na Academia Maranhense de Medicina¹⁹.

Estes silenciamentos, vale frisar, por si só já constituem um dado importante. Indica que a própria Maria, como um dos muitos agentes que intervinham na construção de sua identidade pública, priorizava as distinções advindas do reconhecimento da sua atuação política, por mais que estas viessem sempre com referências à sua qualidade de “Dra.”. Isto pode ser visto, por exemplo, na homenagem recebida por Maria em 1973, feita pela União de Moradores do Anil. Sobre esta ocasião, a ênfase dada por Maria é para o fato de ter contribuído com a organização e mobilização dos moradores da região – a sua atuação enquanto médica fica subsumida à sua atuação como (médica) comunista. Possivelmente, pesou também como influência para este silenciamento a tentativa de não ter sua imagem vinculada a determinados agentes políticos²⁰.

Em relação à sua atuação na medicina neste período, Maria relata que durante a gestão do prefeito Jackson Lago (1989-1993) foi convidada pela Secretária de Saúde do Município, Dra. Helena Castro, para trabalhar na Prefeitura de São Luís, passando então a trabalhar, duas vezes por semana, no Posto de Saúde do bairro Sacavém. Lá, ainda segundo o seu relato, propõe a criação de um Centro de Estudos englobando os profissionais de saúde do Posto de Saúde do Sacavém e de toda a Secretaria de Saúde, o que foi acatado pela Secretária. Diz Maria que o Centro foi feito e mobilizou uma grande quantidade de médicos, inclusive o Prefeito Jackson Lago. Porém, avalia Maria que “só houve uma besteira, que foi a Secretária propor que o Centro de Estudos se chamasse Maria Aragão” (ARAGÃO, 1992, p. 195). Neste momento Maria estava também atuando na CUT e no Sindicato dos Médicos.

2.3. Homenagens mais ligadas ao âmbito político-administrativo

Um outro seguimento de homenagens que se destaca refere-se àquelas mais ligadas ao âmbito político-administrativo, ou seja, a agentes do Estado. Maria relata que, no seu aniversário

¹⁹ Informação disponível no Memorial Maria Aragão.

²⁰ Vale lembrar, tal qual demonstrado por Lahire (2004), que tais ênfases e silenciamentos não são necessariamente estratégias conscientes.

de 80 anos, em 1990, em meio a uma serenata que ocorria em sua homenagem na Praça Gonçalves Dias, foi colocada, nesta praça, uma placa em que havia escrito “À Maria Aragão, pelos seus 80 anos”. A própria Maria aponta que o principal responsável pela realização da homenagem havia sido o seu amigo que a estava entrevistando, Antônio Francisco, que, na ocasião, trabalhava junto à prefeitura, na gestão de Jackson Lago. O local onde estava a placa deu lugar a uma pequena praça com seu busto e, posteriormente, à construção de uma grande praça e memorial, intitulados, respectivamente, Praça e Memorial Maria Aragão²¹.

Também em 1990, Maria é condecorada com a Medalha Manoel Bequimão, a “mais importante comenda do poder legislativo estadual”²² - Maria também não cita esta homenagem em seu relato autobiográfico. Segundo Azevedo, “a iniciativa foi do então deputado estadual Juarez Lima (PDT), médico e antigo companheiro de Maria no sindicato dessa categoria” (AZEVEDO, 2016, p. 25) e foi entregue a ela pelo presidente da casa, deputado Ivar Saldanha (Partido da Frente Liberal - PFL).

Em fins da década de 1980, circulou na Câmara Municipal de São Luís uma proposta para nomear uma das avenidas da cidade com o nome de Maria Aragão, mas a proposta foi recusada. Em 1991, com a morte de Maria, esta mesma Câmara se colocou à disposição para a realização do velório (AZEVEDO, 2016). Seu velório, porém, foi realizado na Assembleia Legislativa do Estado. Após a cerimônia, houve um cortejo até o Cemitério do Gavião, sendo o corpo levado em um carro do Corpo de Bombeiros e o caixão coberto por bandeiras da Favela do Samba, PCB, CUT e PDT. Os jornais de maior circulação no estado destacaram, além da heroicização da falecida, a grande quantidade de pessoas presentes na cerimônia, que eram das mais diversas posições políticas. Compareceram na cerimônia, por exemplo, o então governador Edison Lobão, o ex-governador João Alberto, o então prefeito Jackson Lago, deputados, além de lideranças sindicais e membros de partidos políticos de esquerda. Em relação à quantidade de pessoas que acompanharam o cortejo, há relatos que variam entre mil pessoas (O Estado do Maranhão, em matéria veiculada no dia 25 de julho de 1991) e mais de duas mil pessoas (O Imparcial, em matéria veiculada neste mesmo dia). Além desta cerimônia, várias notas oficiais foram divulgadas. A prefeitura de São Luís divulgou um

²¹ A praça e memorial Maria Aragão só foram concluídos em 2004. Por seu tamanho e localização, a praça é hoje o local onde há os maiores eventos da cidade. O projeto inicial da Praça (que veio a substituir a praça menor com o seu busto) foi feito pelo comunista e consagrado arquiteto Oscar Niemeyer, em 1997. A sua consecução envolveu vários agentes, dentre eles Jackson Lago e Haroldo Saboia. Uma descrição deste processo pode ser vista no último capítulo da tese de Márcia Araújo (2014), intitulado “Lembrar Maria Aragão: Praça e Memorial”.

²² Conforme definida no sítio da própria Assembleia Legislativa - <http://www.al.ma.leg.br/noticias/25706>.

convite para a cerimônia do funeral na Assembleia e também um decreto instituindo luto oficial de três dias²³.

2.4. Homenagens mais ligadas ao âmbito artístico-cultural

Além dos seus aniversários, das homenagens mais ligadas ao meio médico e das mais ligadas a agentes do Estado, pode-se destacar ainda um terceiro eixo de homenagens à Maria nessa fase final de sua vida: as homenagens mais ligadas ao meio artístico-cultural. Maria relata que, em setembro de 1988, recebeu pessoas da escola de samba Favela do Samba comunicando que sua vida havia sido escolhida como tema do enredo do desfile do ano seguinte e foi convidada para um almoço na sede da escola²⁴. Segundo Moreira Neto (2015), a Favela do Samba vinha de um período de decadência, mas, com o enredo sobre a vida de Maria, conseguiu ser vice-campeã.

Naquele período, as duas maiores escolas de samba do Maranhão eram a Turma do Quinto, então gerida por integrantes de partidos de esquerda e identificada como “antisarneysista”; e a sua principal concorrente, a Flor do Samba, identificada como “sarneysista”. Em 1988, Renato Dionísio, militante do PDT desde 1986, é eleito para a direção da Favela do Samba e, com isto, grupos dissidentes da Turma do Quinto se integraram à escola²⁵. Este é um momento que pode ser considerado como o marco de uma guinada na trajetória da Favela do Samba, em que seus sambas-enredo passaram a ser marcados por uma maior politização (ARAÚJO, 2001).

Relata Maria sobre a homenagem feita no carnaval de 1989:

Seria grosseria demais dizer que não ia [para o almoço], portanto prometi e fui. Chegando lá, fiquei impressionada, eram trabalhadores que estavam lá, era a gente do bairro, gente pobre, minha gente. Peguei então o microfone e disse que a partir daquele momento eu pertencia à Favela do Samba.

Anunciaram nos jornais, abriram um concurso para os compositores elaborarem o samba-enredo. Apareceram dezoito, isso me impressionou. Eu achei lindo porque o tema era minha vida, não pelo fato de ser Maria Aragão, não dou muita importância a isso.

²³ Para uma exposição mais detalhada sobre como a morte de Maria Aragão foi retratada nos meios de comunicação do estado, ver o capítulo 6 de Silva (2017).

Sobre a repercussão da morte de agentes políticos, Dulong (1994) destacara a tendência a ocorrer um certo consenso, entre atores distintos, sobre a importância do morto/homenageado, bem como a tendência a que, quanto mais alta a posição do defunto na hierarquia política, mas numerosos sejam os discursos proferidos e que eles advenham de agentes de posições mais altas.

²⁴ Ver a letra do samba-enredo em Araújo (2001). Além do samba-enredo feito em homenagem à Maria, em 1989, há também referências a ela no samba-enredo de 1990, intitulado *Reynaldo Faray – o sonho de um Pierrot*, de autoria de Escrete, Tião da Favela e José R. Gonçalves (“Maria vai buscar o meu fuzil / Que a liberdade no além mar se instalou”); e também no ano de 1991, com o samba-enredo intitulado “O baile dos exilados”, de autoria de Escrete e José R. Gonçalves (Maria Maria / Na tua voz / A voz do povo vai cantar / Ninguém conseguiria / A liberdade no exílio acorrentar).

²⁵ Renato Dionísio permaneceu na presidência da escola de 1989 a 1992.

Mas por *quem* era Maria Aragão, comunista desde 1945, que voltou para o Maranhão e foi perseguida, os padres dizendo que era prostituta e não médica. Depois, no interior, disseram que era a besta-fera. Quiseram matá-la só porque era comunista. Não tinha um crime, não tinha nada, o problema era eu ser comunista e defender o socialismo. Depois vieram as prisões. Matou? Roubou? Praticou algum crime? Não, é comunista e defende o socialismo.

E então a favela põe a minha vida na rua, me homenageia com um enredo. Havia uma ala que era ‘O sonho de Maria’, que ostentava painéis com figuras de Marx, Lênin, Mao, Fidel Castro, Prestes, Agostinho Neto e Mandela. A massa os aplaudiu e me aplaudiu. Eu desfilei também, às vezes me aplaudiam de pé, isso me deu uma emoção muito grande (...).

Era o socialismo que estava na rua, os aplausos eram para essa luta de tantos anos. Por isso, acho que foi o acontecimento mais importante aqui no Maranhão, naquele ano de 1989 (ARAGÃO, 1992, p. 200).

Essa citação justifica-se por ser um trecho representativo de como Maria via a sua própria vida e qual o significado atribuído por ela às homenagens que passou a receber nessa fase da sua vida. Nesse trecho ela explica o motivo de se emocionar com tais homenagens e considera-las importantes. Na sua percepção, as pessoas que a homenageavam eram “gente pobre, minha gente”. E o tema, diferentemente de uma mera afirmação de vaidade individual, seria a sua vida, e a sua vida se confundiria com a luta pelo socialismo, que também se confundiria com a vida de outros ícones do comunismo internacional, como Marx e Prestes. Nesta forma de ver sua vida e as homenagens, a história ali contada era a história da perseguição, da bravura de quem defendeu o socialismo a vida inteira, a história do próprio socialismo, o que demonstra o seu empenho em reafirmar aspectos consagrados como da identidade comunista (ver PANDOLFI, 1995).

Outras atividades ligadas à cultura e vinculadas à Maria são relatadas por Euclides Moreira, segundo o qual, a pedido de Maria Aragão, em junho de 1989, produziu um show do cantor Taiguara, que na época era um artista conhecido nacionalmente. Ele relata ainda que, “houve uma exaustiva promoção a nível de divulgação na cidade” e que “a divulgação feita foi orientada no sentido de ‘conseguir recursos para as obras de Maria’, e a cidade sabia que ela tinha várias frentes de trabalho” (MOREIRA NETO, 2015, 292). Moreira Neto não especifica quais seriam estas “frentes de trabalho” ou “obras de Maria”, mas demonstra, com isto, a sua percepção de que Maria era amplamente reconhecida na cidade. Em maio de 1991, Euclides produz um show em homenagem à Maria e para organizar fundos para a CUT. O evento intitulava-se “Maria, Maria... a luta continua viva”. Em junho do mesmo ano, com ela já hospitalizada, realiza mais dois shows com as mesmas finalidades (MOREIRA NETO, 2015).

Considerações Finais

Percebe-se, no período estudado, que a experiência de Maria Aragão foi marcada por uma forte sensação de reconhecimento de sua “luta”, fenômeno que se deu paralelamente a uma maior ocupação de postos no Estado por parte de agentes identificados com a oposição ao governo militar. A militante comunista que, nas décadas de 1950 e 1960, se via preterida pela direção partidária e durante a ditadura militar sofreu absurdamente com a repressão, via nesse período a *intensificação* de sua consagração e construção da sua imagem como um mártir da “luta contra a ditadura” e “em favor do povo”.

Esta percepção, porém, tem mais a ver com uma memória construída durante o processo de transição (e hegemonizada por setores liberais) do que com a história em si. Homenagear Maria Aragão, neste contexto, significava o reforço à construção da percepção da redemocratização como decorrência de um determinado modelo de luta contra a ditadura, e esse modelo como sendo representado pela vida de Maria Aragão. Destaca-se, assim, o fato de ela representar, nestes meios, a luta contra a ditadura considerada como a mais correta, a que apostou sempre na “democracia” (ou seja, na disputa política pelos meios institucionais/legais, e não na luta armada).

Vale lembrar, também, que apesar de podermos delimitar, entre os diversos agentes que pautaram a sua identidade, pelo menos este consenso, a definição do que significava a sua vida e a reconstrução dos eventos pelos quais passou era algo que estava – e ainda está – em constante disputa e construção.

Destaca-se, por fim, que a apreensão do itinerário político e dos rituais de consagração de uma agente que se tornou um dos eixos de construção do passado recente de um estado é parte necessária de uma agenda de pesquisa que visa a compreensão do que, em um determinado contexto, era valorizado no passado, legitimava posturas no presente e excluía, ao menos virtualmente, certas possibilidades para o futuro. Faz-se necessário, paralelamente, uma análise que se aprofunde no conteúdo destas homenagens e que leve em conta a construção da memória não só de Maria Aragão, mas de outros agentes consagrados, atentando-se para o caráter relacional, processual e concorrencial da construção destas identidades.

Referências:

ALVES, M. H. M. *Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)*. Petrópolis: Vozes, 1984.

ARAGÃO, M. Depoimento autobiográfico. *In.*: ANTONIO FRANCISCO. *A razão de uma vida* (Depoimentos de Maria Aragão colhidos por Antonio Francisco). SIOM. São Luís, 1992.

_____. Depoimento autobiográfico. *In.*: MOREIRA NETO, E. *Maria por Maria ou a Saga da Besta-Fera nos Porões do Cárcere e da Ditadura*. São Luís, Engenho, 2015. Disponível em: <http://www.secti.ma.gov.br/files/2015/12/Maria-por-Maria-Com-Capa.pdf> Acesso em: 18/08?2015.

_____. Depoimento autobiográfico. *In.*: SALGADO, A. *Maria Aragão. 78 anos de vida, 43 de luta* (publicação em homenagem ao seu aniversário de 78 anos). São Luís, Maranhão, 10 de fevereiro de 1988.

ARANTES, P. 1964, o ano que não terminou. *In.*: Edson Teles e Vladimir Safatle (Orgs.). *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2010.

ARAÚJO, E. *Não deixe o samba morrer: um estudo histórico e etnográfico sobre o carnaval de São Luís e a escola Favela do Samba*. São Luís: Edições UFMA/PREXAE/DAC, 2001.

ARAÚJO, M. A. P. *Maria Aragão: uma mulher e suas paixões em busca de uma sociedade igualitária*. São Luís, EDUFMA, 2014.

_____. *Maria Aragão: uma mulher e suas paixões em busca de uma sociedade igualitária*. São Luís, EDUFMA, 2014. Resenha de SILVA, M, F. e BORGES, A. S. *Maria Aragão e suas muitas faces*. Revista Interdisciplinar de Cultura e Sociedade (RICS), vol. 2, 2016.

AZEVEDO, E. *Uma subversiva no fio da história*. Vias de Fato. São Luís, 2016.

BORGES, A. S. *PT Maranhão 1980-1992: origens, organização e governos municipais*. São Luís: EDUFMA, 2008.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. *In.*: FERREIRA, M.; AMADO, J. *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro. FGV, 2006.

BOURDIEU, P. A representação política. Elementos para uma teoria do campo político. *In.*: BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*, 15º Ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2011c.

CORADINI, O. L. Panteões, iconoclastas e as Ciências Sociais. *In.*: ELMIR, C. P.; JÚNIOR, S. & SILVA JR., A. L. (orgs.). *Mitos & heróis: construção de imaginários*. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

COSTA, I. C. G. Uma rede prestista: diversos fios dos “filhos” da *Carta aos Comunistas* no PDT. Nº9, ano 7, Perseu Abramo, 2013.

DULONG, D. Mourir en politique: le discours des éloges funèbres. *Revue Française de Science Politique*, Paris, v. 44, n. 4, p. 629-646, 1994. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_1994_num_44_4_396232 Acesso em: 20.set.2015.

EDNÍLSO, C. ALAN, C. Verbete: Haroldo Sabóia. *In.*: ABREU, A. BELOCH, I. LATTMAN-WELTAN, F. & LAMARÃO, S. *Dicionário histórico-biográfico brasileiro pós-30*. 2º ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

GRILL, I. G. “Ismos”, “ícones” e intérpretes: as lógicas das “etiquetagens” na política de dois estados brasileiros (MA e RS). *Rev. Sociologia e Política*, Curitiba, v. 20, n 43, p. 193-220, 2012b.

GROPPO, B. Amnésia, repressões, mitos: como se conta o passado após uma ditadura. In: ZHACHARIADHES, G. C. (Org.). 1964: 50 anos depois – a ditadura em debate. Aracaju: EDISE, 2015a.

GROPPO, B. O mito da sociedade como vítima: as sociedades pós-ditatoriais em face de seu passado na Europa e na América Latina. In.: QUADRAT, S. V. e ROLLEMBERG, D. (Orgs.). História e memória das ditaduras de século XX. Volume I. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015b.

LAHIRE, B. Sociología y autobiografía. Revista de Antropología Social, 13, págs. 37-47, 2004.

MOREIRA NETO, E. Maria e eu (depoimento pessoal). In.: MOREIRA NETO, E. *Maria por Maria ou a Saga da Besta-Fera nos Porões do Cárcere e da Ditadura*. São Luís, Engenho, 2015.

NAPOLITANO, M. 1964: História do regime militar brasileiro. 1. Ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

PANDOLFI, D. C. *Camaradas e companheiros: memória e história do PCB*. Rio de Janeiro: Relumê-Dumará: Fundação Roberto Marinho, 1995.

POLLAK, M. Memória e Identidade. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Vol 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRESTES, Luiz Carlos. *Carta aos comunistas*. São Paulo: Alfa-Omega, 1980. Disponível em: <<http://www.ilcp.org.br>>. Acesso em: 18/06/2016

REIS FILHO, D. A. Ditadura no Brasil: uma incômoda e contraditória memória. In.: *Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014a.

REIS FILHO, D. A. *Luís Carlos Prestes: um revolucionário entre dois mundos*. 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2014b.

SILVA, M. F. *A besta-fera vai ao paraíso: uma análise da construção da memória e identidade pública da médica e comunista maranhense Maria Aragão*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais/CCH, Universidade Federal do Maranhão, 2017.

TELES, E. SAFATLE, V (Orgs.). *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2010.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

SILVA; Marcelo Fontenelle e. Escalada da consagração e disputa pela memória: Itinerário político e homenagens a Maria Aragão a partir da redemocratização. *Revista Café com Sociologia*. v.6, n.3, p. 121-142, 2017.

Recebido em: 08 de ago. 2017

Aceito em: 11 de nov. 2017



Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 3, jul./dez. 2017

ISSN. 2317-0352

AS DIMENSÕES DA ESPONTANEIDADE EM PROCESSOS DE MOBILIZAÇÃO: os casos dos *Cacerolazos* argentinos (2012-2014) e das manifestações brasileiras (2013)

Eduardo Georjão Fernandes¹
Guillermo Omar Orsi²

Resumo

O conceito de “espontaneidade” é um elemento que não tem sido suficientemente estudado nas ciências sociais como fator explicativo para processos políticos de mobilização. Partindo-se dessa constatação, este trabalho dialoga com o estudo *Protest on the Fly: Toward a Theory of Spontaneity in the Dynamics of Protest and Social Movements*, de Snow e Moss (2014), e investiga a questão da espontaneidade em movimentos sociais. Especificamente, investiga-se em que medida os *Cacerolazos* (panelaços) argentinos (2012-14) e o ciclo de manifestações brasileiras (2013) (ambos fenômenos classificados pelas mídias e por atores políticos dos respectivos países como “espontâneos”) podem ser, analiticamente, entendidos como resultados de ações espontâneas. Metodologicamente, foram analisadas as manifestações argentinas e brasileiras, segundo as “condições disparadoras” definidas por Snow e Moss como requisitos para ações espontâneas. Como resultado, conclui-se que ambos os ciclos de protesto apresentam algumas daquelas “condições disparadoras”, mas as manifestações não podem ser definidas, de modo geral, como “espontâneas”.

Palavras-chave: Espontaneidade. *Cacerolazos* Argentinos. Manifestações Brasileiras.

THE DIMENSIONS OF SPONTANEITY IN MOBILIZATION PROCESSES: the cases of Argentine *Cacerolazos* (2012-2014) and Brazilian demonstrations (2013)

Abstract

The concept of "spontaneity" is an element that has not been sufficiently studied in social sciences as an explanatory factor for political processes of mobilization. Based on this assumption, this work dialogues with the study *Protest on the Fly: Toward to Theory of Spontaneity in the Dynamics of Protest and Social Movements* (Snow and Moss, 2014) and investigates the theme of spontaneity in social movements. Specifically, we investigate to what extent the Argentine *Cacerolazos* (2012-14) and the Brazilian cycle of demonstrations (2013) (both classified by the media and by political actors from the respective countries as "spontaneous") can be analytically understood as the results of

¹ Mestre e Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela UFRGS e bacharel em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: eduardo.g.fernandes@gmail.com

² Mestre e Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciado em Ciência Política pela Universidade de Buenos Aires (UBA). E-mail: guillermorsi@hotmail.com

spontaneous actions. Methodologically, we analyzed the Argentine and the Brazilian demonstrations, according to the "triggering conditions" defined by Snow and Moss as requisite for spontaneous actions. As a result, we conclude that both cycles of protest present some of those "triggering conditions," but they cannot be generally defined as "spontaneous."

Keywords: Spontaneity. Argentine *Cacerolazos*. Brazilian Demonstrations.

Introdução

Para as ciências sociais, considerar elementos aleatórios, irracionais, contingentes ou não planejados como fatores analíticos tem sido historicamente um desafio. Essa circunstância decorre da tendência dos cientistas sociais em adotar os métodos e perspectivas das ciências naturais, nas quais o estabelecimento de leis e a possibilidade de predição são indicadores de sucesso (ALEXANDER, 1999).

Por relacionar a noção de espontaneidade a fatores considerados irracionais, boa parte dos pesquisadores de ciências sociais (particularmente, no nosso caso, estudiosos de mobilizações e eventos de protesto), vinculados à concepção de que o ser humano é um ente ontológica e fundamentalmente racional, têm pouco considerado elementos tidos como espontâneos. Por se ignorar essa dimensão, têm sido produzidas explicações parciais de diversos fenômenos. Embora autores como LeBon (1897), Blumer (1972 [1939]) e, posteriormente, Turner e Killian (1987) tenham, em suas teorias, enfatizando o conceito de espontaneidade como um fator importante para a explicação do comportamento social, as disputas em torno da maior ou menor ênfase aos elementos irracionais da ação coletiva culminaram em uma reação por parte de autores que priorizam a racionalidade como matriz explicativa dos fenômenos sociais.

Nesse sentido, algumas das principais correntes interpretativas modernas da mobilização social (Teoria do Processo Político e a Teoria da Mobilização de Recursos) acabaram excluindo explicitamente a possibilidade da espontaneidade, considerando a maximização de recursos ou a análise do contexto político como únicos determinantes da ação coletiva (SNOW; MOSS, 20114).

No presente estudo, em um primeiro momento, parte-se do trabalho de David Snow e Dana Moss (2014), estudo em que se busca sistematizar o conceito de espontaneidade e determinar quais mecanismos influem no surgimento de ações espontâneas em protestos. A análise dos autores utiliza noções da psicologia cognitiva e do interacionismo simbólico para que sejam explicadas as ações coletivas espontâneas.

Em um segundo momento deste trabalho, busca-se descrever as particularidades das manifestações de 2013 no Brasil e dos *Cacerolazos* (panelaços) na Argentina, entre 2012 e 2014. A

escolha dos eventos partiu da percepção de que em ambos os casos, apesar de suas particularidades, a espontaneidade constituiu-se como característica central para explicação dos eventos tanto em veículos midiáticos quanto por parte de determinados manifestantes. Por fim, os referidos casos são analisados, com base na proposta de Snow e Moss (2014), a fim de se avaliar em que medida a espontaneidade pode ser verificada como característica daqueles protestos.

1. Teoria da espontaneidade

Partindo da constatação sobre a pouca atenção atribuída à espontaneidade nas teorias de movimentos sociais, Snow e Moss (2014) procuram montar uma estrutura teórica que consiga entender e explicar não somente o surgimento de movimentos espontâneos, senão também a dinâmica da espontaneidade dos repertórios de contestação (TILLY, 1978) nos protestos sociais.

Com esse intuito, em primeiro lugar os autores procuram definir o conceito de “espontâneo” e percebem que uma ação coletiva espontânea não é aquela que carece de causas para a sua produção ou aquela irracionalmente motivada. Snow e Moss (2014) entendem que a ação espontânea é aquela em que as diferentes etapas do processo de engajamento e de participação dos indivíduos acontecem quase simultaneamente e em um período de tempo muito reduzido.

Rejeitando definições insatisfatórias, Snow e Moss (2014) chegam à própria definição do conceito de “espontaneidade”, que lhes servirá como guia no trabalho. Os autores entendem assim a “espontaneidade” como: “Termo para eventos, acontecimentos, e linhas de ação, tanto verbais quanto não verbais, as quais não foram planejadas, intencionais, pré-arranjadas, ou organizadas antecipadamente à sua ocorrência”³ (SNOW; MOSS, 2014, p. 1123).

Com essa definição, Snow e Moss (2014) buscam delimitar de forma precisa o conceito de “espontaneidade”, tornando-o sociologicamente operacionalizável. É preciso salientar que os autores não tratam de elementos “não causais” (e não passíveis de explicação) ou “irracionais”, mas sim das situações não planejadas ou não intencionais ocorridas no curso da ação coletiva. Desse modo, os autores possibilitam o estudo de um aspecto não abordado por outros teóricos dos movimentos sociais.

³ Tradução própria.

Nesse sentido, a ação espontânea pode acontecer tanto coletiva quanto individualmente, e nas ações de massas mesclam-se a espontaneidade e a organização, sendo praticamente impossível achar um tipo de ação coletiva que não apresente algum nível tanto de um quanto do outro elemento.

Em segundo lugar, a partir de uma base de dados composta por observações etnográficas realizadas pelos autores a demonstrações de protesto, por observações feitas pelos participantes de protestos e por materiais previamente publicados (por cientistas sociais, historiadores e comissões do governo), os autores reconhecem quatro “condições disparadoras” principais da espontaneidade. Snow e Moss (2014) buscam não sustentar que aquelas condições são as únicas que influenciam o surgimento das ações espontâneas, nem propor que a presença desses elementos leva necessariamente a tal espécie de ação, e apontam que a noção de “disparadoras” sugere simplesmente uma tendência ou maiores possibilidades de o fenômeno acontecer. As “condições disparadoras” são as seguintes: (1) ausência de hierarquia organizacional, (2) momentos de incerteza ou ambiguidade, (3) *priming* emocional e (4) condições naturais/físicas do cenário.

1. Ausência de hierarquia organizacional: Os autores propõem que os movimentos sem hierarquia organizacional, tais como os movimentos anti-hierárquicos, participativos e de democracia direta, tendem a produzir maior aparecimento da espontaneidade do que os movimentos hierarquicamente organizados, pois valorizam a abertura à inovação e à experimentação com novas formas de ação coletiva.

2. Momentos e eventos de incerteza/ambiguidade: A espontaneidade é mais suscetível de aparecer em situações ambíguas, nas quais os indivíduos não reconhecem um curso de ação como o esperado. Esta dimensão possui algumas subcondições, segundo os autores:

- Rompimento do roteiro: os autores apontam que, após episódios de intensa repressão policial entre os anos 1960 e 1970 (DELLA PORTA; FILLIEULE, 2004), desde a década de 1980, na Europa e nos Estados Unidos, tem se desenvolvido uma série de arranjos que determinam as formas públicas aceitáveis do protesto, denominadas de “*public order managements systems* (POMS)”, para garantia do direito ao protesto; o rompimento dessas normas preestabelecidas coloca os manifestantes (ou as forças da polícia, ou algum dos atores envolvidos no processo) em uma posição de incerteza, o que pode gerar reações espontâneas.

- Dissolução do roteiro: é o caso em que as respostas organizadas no roteiro chegam ao seu fim. A continuidade na ação gera a incerteza e por isso aumenta a probabilidade da ação espontânea, a qual se vê afetada pela carga emocional que as pautas do evento gerem nos manifestantes. À

questão de por que esse tipo de ações não acontece no final de todas as manifestações os autores respondem que, presumivelmente, os roteiros das manifestações incluem informação sobre a dissolução delas, o que reduz a ambiguidade. Nesse sentido, sustentam os autores que a espontaneidade tem maiores chances de acontecer quando existe ambiguidade em relação ao fim de uma manifestação.

- Confrontações sem roteiro (*square-off*): conflitos coletivos espontâneos podem acontecer como consequência de ações coletivas, tipicamente não planejados e espontâneas. Neste caso, situações de ambiguidade são o resultado da ausência de um roteiro ou de uma organização prévia ao evento. Os autores utilizam como exemplo as ocorrências da revolução egípcia de 2011.

3. Comportamento/*priming* e *framing* emocional: Dita dimensão contesta o clássico e já desacreditado mimetismo (LEBON, 1987) como explicação para a adoção coletiva de determinados comportamentos. Essa dimensão procura entender os mecanismos pelos quais uma ação é adotada em detrimento de outra.

Em substituição ao mimetismo e ao contágio, os autores propõem o conceito de *priming* emocional. *Priming* refere-se a uma alta sensibilidade a um estímulo devido a experiências anteriores; é um processo de sensibilidade ligada a eventos anteriores, os quais incrementam as possibilidades de ativar um conceito, uma moldura, uma emoção ou linha de ação baseada na exposição anterior a um estímulo ou experiência similar. Os autores até reconhecem a existência de um tipo de mimetização, mas influído pelo *priming*.

4. Condições e constrangimentos ecológico/espaciais: A última dimensão considera o papel dos elementos do espaço físico nas mobilizações sociais em relação à aparição de ações espontâneas. Considera-se desde a distribuição espacial dos atores que irão produzir manifestações até a localização dos policiais ou barricadas, influenciando a possibilidade de surgimento de ações espontâneas quando os protestos estão acontecendo.

As quatro dimensões interagem e influenciam-se mutuamente na produção de cenários propícios para a espontaneidade. Nesse sentido, determinados cenários espaciais podem gerar sensações nos manifestantes (por exemplo, medo), o que iria ativar *primings* existentes neles. No entanto, isso não quer dizer que sejam estas as únicas dimensões possíveis ou que a espontaneidade não possa acontecer na ausência dessas “condições disparadoras”.

Explicitado o aporte teórico do qual parte o presente estudo, é possível pontuar, empiricamente, que tanto na Argentina quanto no Brasil, os veículos midiáticos identificaram, em determinadas situações, as manifestações aqui estudadas como “espontâneas”, adotando para isso

somente a primeira das dimensões apontadas pela teoria de Snow e Moss (2014): a falta de uma estrutura organizacional que promovesse o evento. Embora a análise das motivações que levaram tais veículos midiáticos a caracterizar os protestos dessa forma não constitua objeto do presente estudo,⁴ é importante salientar que em ambos os contextos sociais a caracterização de uma ação coletiva contestatória como “espontânea” inclui juízos de valor não somente sobre a manifestação, como também sobre os manifestantes. Tendo em vista que, contemporaneamente, na Argentina e no Brasil, propaga-se o discurso de que a política seria necessariamente corrupta, custosa e ineficiente, a espontaneidade, como o oposto à organização (e mobilização) política, é vinculada, positivamente, à ideia de “cidadania” imune a “interesses políticos”, não politizada, nem militante.

Nesses contextos, mobilizações espontâneas seriam interpretadas como imbuídas de características republicanas, de liberdade (já que os manifestantes não seriam “obrigados” pelo partido a participar) e de julgamento “idôneo” da realidade (pela interpretação da conjuntura social independentemente de uma ideologia ou de posição do partido). Essa consideração constitui um ponto disparador da discussão sobre em que medida (e segundo quais critérios), analiticamente, as manifestações em estudo podem ser identificadas como espontâneas.

2. Recentes processos de mobilização na América Latina: magnitude inesperada.

As principais surpresas para os pesquisadores da ação coletiva, tanto na Argentina quanto no Brasil, diante do surgimento dos *Cacerolazos* (2012-14) e do ciclo de manifestações de 2013, foram as seguintes: a dificuldade de se delimitar um grupo/organização específico(a) que representasse de forma ampla a ocorrência dos protestos; a inexistência de uma demanda unificadora dos eventos, sendo elas múltiplas e inclusive contraditórias; a propagação de uma interpretação midiática de que os protestos teriam sido espontâneos, com base na utilização de redes sociais, como estrutura de mobilização. Nas linhas a seguir são analisados os *Cacerolazos* argentinos de 2012/4 e os protestos brasileiros de 2013, com foco sobre a questão da espontaneidade.

Os Cacerolazos

⁴ Para uma análise da forma como as mídias enquadraram os referidos ciclos de protestos enquanto “espontâneos”, ver: FERNADES; ORSI, 2017.

Entre 2012 e 2014 ocorreram na Argentina múltiplas manifestações que podem ser entendidas sob o termo *Cacerolazos*. O ciclo de protestos desabrochou sem uma demanda nem uma coordenação central, convocado primeiramente pela *Internet* e posteriormente pela mídia tradicional. O maior aglutinador dos manifestantes foi o rechaço ao governo Cristina Fernández.

É importante salientar que protestos cidadãos, centralmente urbanos, protagonizados pelo batimento de panelas e outros elementos de metal, não constituem uma novidade em termos dos repertórios de ação no cenário político argentino e latino-americano. Em 1973, logo antes do golpe militar no Chile, ocorreram manifestações muito similares aos *Cacerolazos* argentinos, as quais debilitaram a democracia e oportunizaram, entre outros fatores, a emergência do governo de Pinochet (POWER, 2008). Na Argentina recente também ocorreram outros *Cacerolazos*, diversos dos aqui considerados. Em 2001/2, em decorrência da crise do fim do governo De La Rúa e motivados por um cenário de instabilidade política, econômica e social, ocorreram *Cacerolazos* simultaneamente a outros tipos de protesto (piquetes), protagonizados, hegemonicamente, por desempregados (WORTMAN, 2007). Já o ciclo de protestos de 2008 girou em torno do conflito pela aprovação do aumento de impostos para algumas exportações da produção agrícola. Constituiu-se uma frente de produtores agropecuários, os quais realizaram protestos nas rodovias do interior do país, enquanto nas grandes cidades, principalmente na cidade de Buenos Aires, as classes médias apoiaram a demanda mediante *Cacerolazos* (GOLD, 2014).

Nas discussões, interpretações e reflexões surgidas durante e após a eclosão do ciclo de *Cacerolazos* de 2012/4, um dos focos centrais de tensão foi a luta pela caracterização dos protestos como espontâneos, o que, junto a outras condições estruturais apontadas acima, constitui uma novidade própria deste último ciclo de *Cacerolazos* e, portanto, faz com que o caso seja de interesse para o presente estudo. Tanto atores políticos partidários do governo quanto políticos opositores, jornalistas, militantes e os próprios manifestantes utilizaram o termo para caracterizar as manifestações, apontando para essa qualidade ou negando-a.

O epicentro das mobilizações foi a cidade de Buenos Aires, mas as manifestações aconteceram em diferentes cidades do país, principalmente nas capitais estaduais e em várias cidades importantes do mundo, em frente às embaixadas argentinas. Na cidade de Buenos Aires, as ações coletivas, que consistiram fundamentalmente em grandes concentrações de pessoas e não em passeatas, aconteceram no fim da tarde, sempre após as 19/20hs, se estenderam até as 22hs aproximadamente e não possuíram nenhum orador que transmitisse as pautas do evento. Paralelamente, não se fez presente nenhuma personagem de destaque; embora alguns artistas e

políticos opositores tenham participado dos protestos, eles não centralizaram a atenção. Nesse sentido, todo o espaço físico que ocuparam as manifestações foi igualmente relevante, algo que não ocorre quando se tem um palco com a centralização da fala em figuras importantes.

Ao invés de haver uma organização central e hierárquica que os conduzisse, os participantes carregaram quase que individualmente, em cartazes muitas vezes feitos até à mão, suas demandas, fazendo com que as mesmas fossem múltiplas e inclusive contraditórias (GOLD, 2014). Os manifestantes expressaram fundamentalmente dois tipos de “demandas”: por uma parte, sobressaíram exigências pela falta de segurança, contra a corrupção, contra a inflação, contra os controles à compra de moedas estrangeiras (dólar), rechaço à reforma constitucional e pedidos por liberdade; por outra parte, xingamentos, insultos, ridicularizações e exigências de renúncia dirigidos aos funcionários públicos (principalmente à presidenta e ao vicepresidente).

Em termos gerais as mobilizações foram consideradas pacíficas, no sentido de não serem constatados confrontos com as polícias nem com outros grupos de manifestantes, não serem realizadas detenções, nem ocorrerem distúrbios importantes, como a queima de pneus ou o saque a comércios. Por outra parte, em um episódio surpreendente, no evento conhecido como 18A, ocorreu uma perseguição a um manifestante, o qual foi denunciado por outros de pertencer à “militância governista” e de se fazer presente com o objetivo de prejudicar o protesto. O indivíduo foi retirado do local por um policial, mas acabou tendo que se abrigar em uma loja, para garantir a sua segurança, até a chegada de mais policiais.

Segundo relata Tomás Gold (2014), o ciclo das mobilizações não foi homogêneo. Ocorreram mudanças nas articulações entre os diversos atores, e os papéis desenvolvidos pela mídia, pelos partidos políticos, pelos sindicatos, pelos manifestantes e até pelas medidas políticas implementadas configuraram-se de forma múltipla.

A maior concentração de manifestantes durante os atos aconteceu no Obelisco (monumento ícone da cidade de Buenos Aires), embora nos bairros da cidade outros pontos tenham sido utilizados, principalmente nos cruzamentos das avenidas importantes. Segundo Gold (2014), uma das demandas centrais no primeiro episódio, em 13 de setembro de 2012, foi o rechaço à possibilidade de a Constituição Nacional ser reformada, seguida pela crítica à manipulação dos índices do INDEC⁵ e à inflação. Reivindicações contra violência policial, falta de segurança, controles à compra de dólares e falta de “liberdade” também se fizeram presentes.

⁵ O Instituto de Estadísticas e Censo (INDEC) era o órgão encarregado de difundir informações sobre o estado da economia, desemprego, inflação, etc. durante o governo Cristina Kirchner.

AS DIMENSÕES DA ESPONTANEIDADE EM PROCESSOS DE MOBILIZAÇÃO: os casos dos Cacerolazos argentinos (2012-2014) e das manifestações brasileiras (2013) | Eduardo Georjão Fernandes | Guillermo Omar Orsi 150

Na cronologia que propõe Gold, o seguinte episódio de protesto, do dia 8 de novembro de 2012 ou 8N, foi mais bem organizado do que o anterior e careceu do efeito surpresa do primeiro. Na rua foram utilizados balões de hélio e luzes que demonstravam essa organização, assim como grupos de manifestantes fantasiados de políticos governantes. Porém, tanto nos manifestantes quanto nos organizadores mantiveram-se as ideias da “autoconvocação” e da “não organização”. O episódio triplicou a participação do *Cacerolazo* anterior, mas majoritariamente as demandas foram similares às do primeiro episódio. Embora muitos dos políticos opositores tenham falado sobre a manifestação, a maioria deles tentou não “politizá-la”, pois esse constituiria um protesto “cidadão”. Segundo Gold, apenas o PRO (*Propuesta Republicana*), partido liderado pelo prefeito da cidade de Buenos Aires⁶, teve uma participação ativa na organização, e até alguns dos seus integrantes participaram da manifestação “na condição de cidadãos”.

Posteriormente, no dia 18 de abril de 2013, ou 18A, ocorreu um novo protesto. A convocatória dele contou tanto com a participação dos organizadores virtuais tradicionais quanto com o apoio dos políticos opositores, que anunciaram o protesto e convidaram pessoas por meio das próprias redes sociais (*Twitter*) e das entrevistas em jornais e rádios. Líderes sindicais, como o ex-governista Hugo Moyano e Geronimo “momo” Venegas, também convocaram os cidadãos à participação. Segundo Gold (2014), o fato de o 18A ter acontecido em um ano eleitoral fez com que os políticos abandonassem o papel passivo, que dava lugar à “cidadania”, para se expressar e passar a tentar protagonizar e capitalizar o protesto. Embora os protestos tenham tido configurações similares, a participação prévia das figuras políticas opositoras fez com que a manifestação perdesse as características de “autoconvocação” e espontaneidade, as quais teriam caracterizado as mobilizações anteriores (GOLD, 2014). Nesta oportunidade, o rechaço à “reforma judicial” (conjunto de leis enviado pela presidente para modificar o funcionamento do poder judiciário) emergiu como a demanda central.

Para Gold (2014), o dia 8 de agosto de 2013 encerra o ciclo de manifestações por uma conjunção de diversos fatores: em primeiro lugar, três dias antes da manifestação uma explosão na cidade de Rosário derrubou um prédio e matou várias pessoas; conseqüentemente, o governo nacional decretou dois dias de luto, as campanhas eleitorais para as eleições legislativas pararam imediatamente e muitos políticos opositores advertiram que não participariam da manifestação. A

⁶ Mauricio Macri, líder do PRO, foi eleito em 2015 para suceder a Cristina Kirchner na presidência do país, pelo período 2016-2019.

mídia, por sua vez, publicizou muito pouco do acontecimento. Finalmente, a manifestação teve pouca participação e marcou o declínio do ciclo de protestos.

As manifestações de 2013 no Brasil

Em junho de 2013, foram deflagrados movimentos de protesto que tomaram as ruas das principais cidades do Brasil. As manifestações caracterizaram-se por sua amplitude, com um número significativo de pessoas nas diferentes passeatas realizadas ao longo do mês. As palavras de Singer (2013) são paradigmáticas ao se afirmar que, durante os eventos de protesto, “nunca restou nítido *o que* estava acontecendo”. Corroborando com essa perspectiva, Dowbor e Szwako (2013, p. 44) esclarecem que “os ‘grandes atos’ [...] alcançaram uma onda de protestos cujas dimensões e sentidos políticos ainda estão por ser compreendidos”.

Diante dessa complexidade, faz-se necessário delimitar algumas características específicas dos protestos, as quais podem nos auxiliar na produção de análises acerca do processo que desencadeou as mobilizações. Dentre tais características, a primeira que se pode apontar é a questão de que os eventos tiveram como pauta disparadora o transporte público nas cidades brasileiras (MARICATO, 2013). Mais especificamente, a demanda que desencadeou os eventos de protestou foi a contrariedade ao aumento da tarifa de ônibus em algumas cidades e, no limite, a pauta da instituição de tarifa zero para o transporte coletivo no Brasil, sob o fundamento de que o direito de acesso aos espaços urbanos (direito à cidade) não pode ser restringido monetariamente (PESCHANSKI, 2013).

Pelo fato de o ciclo de manifestações brasileiras de 2013 ter se desenvolvido em vários centros urbanos, optou-se, neste estudo, por se adotar a cidade de Porto Alegre como exemplo para que seja narrado o desencadeamento das situações que culminaram nos grandes protestos de junho. No caso desta cidade, os eventos de 2013 tiveram inicialmente como ator central o “Bloco de Lutas Pelo Transporte Público”, um coletivo político formado por grupos de orientação de esquerda com atuação em diversos eventos promovidos na cidade (MUHALE, 2014). Assim como no caso do Movimento Passe Livre (MPL), em São Paulo, em Porto Alegre já havia um processo anterior a 2013, pois é recorrente na cidade a mobilização de passeatas contra o aumento da passagem de ônibus. O primeiro ponto a ser salientado, portanto, é a existência de uma pauta específica e historicamente constituída, a qual pode ser identificada como disparadora das manifestações.

Outra característica mapeada é o modelo organizativo adotado tanto pelo MPL, em São Paulo, quanto pelo Bloco de Lutas, em Porto Alegre. O Bloco de Lutas era composto no ano de

2013 por uma ampla gama de atores, com diferentes posicionamentos políticos, entre partidos de esquerda, organizações estudantis e movimentos anarquistas. Para a composição dessa multiplicidade de atores em um mesmo coletivo, um modelo que tem sido experimentado é a adoção da “horizontalidade” (DOWBOR; SZWAKO, 2013) como princípio organizativo. Trata-se, em outros termos, de uma rejeição às lógicas “tradicionais” dos movimentos sociais, nas quais são identificadas estruturas hierárquicas bem definidas, com lideranças e funções específicas distribuídas entre os ativistas. No caso dos coletivos que prezam pela horizontalidade, busca-se resistir à “separação base/líderes por meio da instauração, por exemplo, de grupos de trabalho e de resoluções tomadas por consenso, em vez de votações, na maior parte de suas deliberações” (DOWBOR; SZWAKO, 2013, p. 48).

À demanda disparadora (transporte público) e ao formato organizativo (horizontalidade) dos coletivos que iniciaram as manifestações de 2013 soma-se, como ponto importante, a caracterização do processo de mobilização, com as transformações ocorridas ao longo do ano. Em Porto Alegre, o primeiro evento do Bloco de Lutas em 2013 foi realizado em 21 de janeiro. A esse ato inicial seguiram-se passeatas até o mês de abril, quando o aumento das tarifas de ônibus foi revogado judicialmente. Esses atos iniciais do ano reuniram cerca de 200 a 300 pessoas por evento e ocorreram, além do dia 21 de janeiro, nos dias 18 de fevereiro, 27 de março, 1 de abril, 4 de abril e 11 de abril. Em junho, com a ocorrência de atos de protesto em outras cidades do país, o Bloco de Lutas voltou às ruas, com atos que chegaram a concentrar 20 mil pessoas, ocorridos nos dias 13 de junho, 17 de junho, 20 de junho, 24 de junho e 27 de junho.

Assim, as manifestações de 2013 em Porto Alegre podem ser subdivididas entre, ao menos, dois momentos distintos: os protestos iniciais, entre janeiro e abril; os protestos de junho. Os protestos iniciais tiveram como ator central o Bloco de Lutas pelo Transporte Público, com a reunião de centenas de pessoas, sendo a pauta única das manifestações o transporte público (especificamente, a revogação do aumento da passagem de ônibus naquele ano). Neste momento, participaram das manifestações, predominantemente, indivíduos vinculados, formal ou informalmente, ao Bloco de Lutas. Não havia ambiguidades evidentes a respeito da pauta ou dos atores envolvidos nos atos, de modo que o foco da cobertura dos principais jornais da cidade consistiu em caracterizar os protestos como movimentos de esquerda, contra o aumento de tarifa, enfatizando-se eventuais situações de confronto entre manifestantes e policiais.

No segundo momento, durante o mês de junho, com a nacionalização dos protestos, o número de pessoas às ruas sofreu um aumento significativo, proporcionado pela entrada em cena de

peças não necessariamente ligadas ao Bloco de Lutas, de modo que este deixou de ser identificado como o ator central das manifestações. A entrada de novos manifestantes foi acompanhada da multiplicação de demandas, com a defesa de causas que extrapolaram a demanda inicial: o combate à corrupção, a crítica à violência policial, a insatisfação com os investimentos para a Copa do Mundo de 2014, a oposição ao governo federal, a necessidade de reforma das instituições políticas do país, etc. Ou seja, a partir da entrada de novos atores em cena, não mais uma causa aglutinou o movimento; pelo contrário: as ruas foram tomadas por uma série de reivindicações, muitas vezes ideologicamente contraditórias entre si (ROLNIK, 2013).

Diante dessa multiplicidade de pautas, a cobertura dos veículos midiáticos passou a enfatizar a existência de conflitos internos entre manifestantes a partir da manifestação do dia 13 de junho, dadas as divergências em relação ao conteúdo dos protestos e aos repertórios utilizados. Essa situação de ambiguidade acentuou-se durante o mês de junho, de modo que, no protesto do dia 20, maior evento ocorrido durante o ciclo de manifestações, notícias relataram a concorrência de diversas lideranças, de modo que o próprio trajeto do protesto não foi unificado, mas sim objeto de disputas internas à mobilização. Assim, diferentes grupos marcharam por distintos locais da cidade. Houve notícias, ainda, que narraram o conflito de determinados ativistas com partidos políticos, com a expulsão de militantes das passeatas, as quais passaram a serem identificadas por alguns veículos midiáticos como “apartidárias”, não sendo mais, portanto, vinculadas a grupos de esquerda. Essas circunstâncias próprias aos eventos do mês de junho foram interpretadas por alguns veículos midiáticos como espontâneas, como o resultado de uma “insatisfação geral”, não dirigida por qualquer instituição ou grupo político.

Se, entre os meses de janeiro e abril, os veículos de mídia de Porto Alegre identificavam de forma mais definida quais atores estavam à frente das manifestações (Bloco de Lutas) e a pauta dos protestos (transporte público), a entrada de novos atores em junho tornou mais difícil a identificação dos grupos que compunham os eventos e das pautas reivindicadas por esses atores. Neste momento de ambiguidade, o tema da espontaneidade passou a direcionar algumas das interpretações sobre a origem e os repertórios dos protestos de junho.

3. Análise das mobilizações sob o enfoque da teoria da espontaneidade

Embora cada um dos processos de mobilização tenha apresentado características específicas, ligadas aos contextos nacionais em que ocorreram, eles demandaram uma análise que considerasse uma dimensão pouco estudada pela literatura de movimentos sociais. Essa necessidade é resultante da construção da ideia de espontaneidade das manifestações, tanto por quem fez parte delas quanto para a mídia que interpretou os acontecimentos em ambos os casos.

Com base nessa consideração, busca-se analisar em que medida as condições disparadoras da espontaneidade propostas por Snow e Moss (2014) fizeram-se presentes nos eventos estudados. Ressalta-se, porém, como limitação do estudo, que ambos os episódios fazem parte de um tipo de mobilização social que desafia as definições que a literatura tem desenvolvido, por serem movimentos pouco hierárquicos, organizados por “pessoas comuns” nas redes sociais, explosões massivas e efêmeras de participação, sem lideranças nem objetivos comuns, características que, em conjunto, fazem com que as conclusões ou generalizações em relação a esses fenômenos sejam complexas. Definir quais grupos sociais, quais ideologias, quais objetivos, quais marcos interpretativos, quais motivações (etc.) compõem as manifestações, nesse sentido, é um desafio que, algumas vezes, resulta impossível. Salientadas essas questões, procede-se à análise das condições propostas por Snow e Moss (2014) e aplicadas aos casos em estudo.

a) *Ausência de estrutura organizacional*

Em relação à condição da ausência de hierarquia organizacional, a característica central dos *Cacerolazos* foi, sem dúvida, o esforço da organização e da própria manifestação por não reconhecer hierarquias no protesto. Tendo a mobilização sido convocada nas redes sociais por uma articulação de diversos grupos no *Facebook*, a autoria da decisão de se mobilizar (e do modo de mobilização) ficou oculta ou foi se dissolvendo na multiplicidade de pessoas que, uma vez convocadas, puderam disseminar o convite a outras pessoas para o evento. Na manifestação, a ausência de figuras de destaque também contribuiu para a ausência de hierarquias institucionais. Como já foi relatado, à medida que os *Cacerolazos* foram bem sucedidos, uma parcela dos políticos opositores tentou se apropriar da efervescência⁷ produzida pela manifestação, centralmente no ano eleitoral, mas esse fato teve influência na desmobilização e no fim do ciclo contestatório.

Já nas manifestações de 2013, no Brasil, a ausência de hierarquia organizacional também é uma característica marcante. Embora tenha havido, inicialmente, a identificação de grupos que

⁷ O Conceito de efervescência aparece originalmente na obra do Emile Durkheim, “as formas elementares da vida religiosa” (1996).

liderassem as manifestações (como o MPL em São Paulo ou o Bloco de Lutas em Porto Alegre), com a pauta específica do transporte público, essas próprias organizações eram heterogêneas (constituídas pela incorporação de diferentes grupos e orientações políticas) e guiadas por lógicas “horizontais”. Essas características ocasionaram a dificuldade de delimitação de figuras centrais e hierarquicamente superiores nos grupos, sendo tais características apontadas como um dos principais motivos para, a partir de um segundo momento (meados junho), ter ocorrido a entrada de novos atores (oriundos de diferentes classes sociais), com distintas demandas (não necessariamente ligadas à pauta do transporte público), compondo as manifestações e disputando as diretrizes e os roteiros do movimento.

Em síntese, enquanto a ausência de hierarquias organizacionais nos *Cacerolazos* foi decorrência da inexistência de entidades formais e do ocultamento dos organizadores, nas manifestações brasileiras de 2013, no mês de junho, essa condição foi consequência da presença concomitante de diversos agentes (partidos políticos, coletivos políticos, movimentos anarquistas, manifestantes “comuns”, etc.), com demandas específicas e inclusive contraditórias.

b) Momentos de incerteza/ambiguidade

A condição da ocorrência de momentos de incerteza ou ambiguidade é um dos elementos que nos *Cacerolazos* argentinos apresentou-se mais limitadamente. As manifestações possuíam um roteiro limitado às concentrações em determinados pontos e momentos. O fato de os manifestantes não constituírem passeatas e/ou depoimentos e não se confrontarem com a polícia e outros grupos reduziu ao mínimo a ocorrência de momentos de incertezas. Os manifestantes, comparecendo principalmente de forma individual ou em pequenos grupos, fizeram parte do protesto (em termos gerais) por um tempo reduzido e abandonaram o local da mesma forma (GOLD, 2014).

Nas manifestações de 2013, no Brasil, a condição da ocorrência de momentos de incerteza e ambiguidade fez-se presente. Tal circunstância verificou-se nos protestos do mês de junho, quando, em decorrência da entrada de novos atores nos protestos, ocorreram conflitos internos às manifestações, tanto em relação aos trajetos percorridos quanto no que se refere às demandas propostas pelos manifestantes. A diversidade de pautas gerou uma circunstância de incerteza, fato que progressivamente levou às ruas pessoas muito distintas entre si, de modo que emergiram conflitos pela orientação do ciclo de protestos. Esses conflitos podem ser caracterizados, nos termos de Snow e Moss (2014), como uma ruptura de roteiro. Essas circunstâncias repercutiram ainda sobre a ação da polícia aos protestos, pois esta não possuía uma doutrina consolidada – no sentido

public order managements systems, descrito por Della Porta e Fillieule (2004) – para oferecer respostas a essa espécie de mobilização, considerando-se igualmente que um dos repertórios utilizados pelos manifestantes consistia na depredação de patrimônios.

Em síntese, identificam-se diferenças entre os *Cacerolazos* e as manifestações brasileiras de 2013, quanto à ocorrência de momentos de ambiguidade/incerteza. Enquanto os *Cacerolazos* caracterizaram-se pela “previsibilidade” de seus repertórios, o ciclo de protestos brasileiro foi marcado, dada sua multiplicidade, por situações de dificuldade de se preverem e de se controlarem os percursos das mobilizações, os repertórios utilizados e as relações entre manifestantes e polícia.

c) *Priming* emocional

No que concerne ao *priming* emocional, presume-se que as memórias das manifestações de 2001/2 estiveram presente nos *Caceroleros* de 2013. Diante de uma crise política, social e econômica sem precedentes, uma grande parcela da população decidiu ir se manifestar na rua. Como consequência disso, o governo decretou o toque de recolher, e as manifestações começaram a ser reprimidas. Finalmente, com mais de 20 pessoas mortas pela repressão, o governo De La Rúa abandonou o poder. Em parte, a reivindicação das classes médias foi similar (“*que se vayan todos*”); embora o contexto econômico dos *Cacerolazos* (de 2013) não fosse de crise (e o governo Kirchnerista se caracterizasse por não reprimir os protestos sociais), parte do *priming* emocional do protesto foi equivalente. Em 2001, o governo havia decretado o congelamento das contas bancárias e reduzido as extrações de dinheiro ao mínimo (“*corralito*”), o que teria sido a causa principal da mobilização nos setores de classe média não desempregados. Analogamente, uma das motivações assinaladas como principais dos *Cacerolazos* foi a limitação à compra de moeda estrangeira (dólar), o que reduziu a livre disposição destes mesmos grupos de dispor do dinheiro. Nesse sentido, a utilização do *Cacerolazo* como repertório de ação é explicada pelas marcas que o seu sucesso anterior imprimiu nas consciências dos cidadãos.

No caso brasileiro, o *priming* emocional pode ser identificado nos protestos de junho, com a difusão de reivindicações múltiplas e de um enquadramento interpretativo amplo, o qual permitiu a diversas pessoas aderirem aos protestos e se sentirem representadas pelas mobilizações. No momento em que os protestos passaram a ser identificados como uma “insatisfação geral”, contra a corrupção (tema que possui forte apelo emocional no Brasil, assim como na Argentina), contra o sistema político, mobilizaram-se setores antes não presentes nos protestos contra o aumento da passagem (como setores das classes médias). As múltiplas pautas foram aglutinadas em sentimentos

de patriotismo, de união nacional, com a utilização, nos protestos, de bandeiras do Brasil, sob o *slogan* “O gigante acordou”. As tensões e violências decorrentes os conflitos entre manifestantes e policias igualmente contribuíram para que se exacerbasse o sentido emocional atribuído aos protestos.

Em síntese, enquanto na Argentina o *priming* deu-se em função da reedição de um evento específico anterior, no Brasil o *priming* deu-se em função da reprodução de um sentimento difuso de patriotismo. Mesmo assim, nos dois casos fez-se, em graus diferentes, referência a símbolos nacionais, à defesa da república ou da nação, à proteção de valores, etc. A utilização desses significantes amplos, que permitem que engajamento atinja diversos grupos, foi explicada por Laclau (2010) sob o conceito de “significantes vazios”. Neste ponto, sua teoria adequa-se em grande medida aos casos analisados, pois segundo Laclau o sucesso dos significantes vazios está ligado à existência de múltiplas demandas insatisfeitas (pelo sistema político).

d) *Condições naturais/físicas do cenário*

Dentre as dimensões descritas por Snow e Moss (2014), as condições naturais do cenário não apontam, no caso dos *Cacerolazos*, para a produção de espontaneidade no protesto. As praças e ruas utilizadas para o desenvolvimento das manifestações foram escolhidas pela sua representatividade e foram cenários de outras manifestações no passado. A Praça de Maio e o Obelisco, no centro da cidade de Buenos Aires, são o cenário principal das ações coletivas argentinas. Mobilizações sindicais, de desempregados, pedidos de qualquer natureza ao governo e, inclusive, festejos de times de futebol (ou da própria seleção nacional durante a Copa do Mundo) acontecem nesses cenários. Ainda, diante da ausência de outros elementos de incerteza e de ambiguidade, como a repressão ou violência dentro do protesto, não foram desafiadas as condições espaciais, de modo que estas não produziram nenhum aspecto de ambiguidade.

No Brasil, as condições espaciais podem ser identificadas como uma dimensão importante dos protestos, tendo em vista que, diferentemente do que ocorreu na Argentina, houve confrontos entre manifestantes e policiais em determinados locais. Embora cada cidade brasileira possua suas especificidades, no caso de Porto Alegre, a ocorrência de protestos em diversos pontos da cidade (e não apenas em locais historicamente consagrados como palcos políticos, o que ocasionou a dificuldade de “controle” dos protestos), a existência de ruas estreitas e a ausência de um padrão de consolidado de conduta policial foram fatores que contribuíram para que as manifestações

assumissem trajetos não previamente acordados e configurassem situações inesperadas, de ruptura, especialmente nos momentos em que houve confrontos entre policiais e manifestantes.

Em síntese, nos *Cacerolazos* as condições espaciais não assumiram relevância para a produção de situações de espontaneidade. No Brasil, por outro turno, o exemplo de Porto Alegre é paradigmático no sentido de demonstrar que as condições espaciais da cidade contribuíram, em conjunto com a ocorrência de conflitos entre manifestantes e policiais, para a identificação de situações de espontaneidade.

Considerações finais

Conclusivamente, pode-se afirmar que, embora as mídias argentina e brasileira tenham, em determinado momento, caracterizado as manifestações como *absolutamente* espontâneas, da análise dos fenômenos resta evidenciado que, no surgimento dos protestos, existiram atores que, em maior ou menor grau, articularam-se na produção dos eventos. Por outro lado, dentro dos ciclos de manifestações, de acordo com a proposta dos autores, ocorreram momentos de espontaneidade, mas que foram complementados pela organização dos atores.

Assim, questiona-se: o fato de os protestos apresentarem muitas das características nomeadas por Snow e Moss (2014) torna as manifestações espontâneas, tal como apontou uma parte importante das mídias durante o período em que aconteceram? Entende-se neste estudo que as posições extremas costumam obscurecer diversos aspectos dos fenômenos e, portanto, busca-se evitá-las. Em ambos os casos fazem-se presentes, de diversas formas, as características apontadas na teoria da espontaneidade de Snow e Moss (2014), e identifica-se que ocorreram ações espontâneas nos protestos; porém, a definição de uma mobilização como espontânea aponta à sustentação da mesma, na sua gênese.

Embora interessante e útil para alguns fins, a proposta dos autores possui uma capacidade explicativa superior para as mudanças de repertórios de ação e para a participação individual em protestos do que para a criação espontânea de mobilizações. Deve-se considerar que, sendo os *Cacerolazos* argentinos e as manifestações brasileiras de 2013 exemplos de ciclos de protestos (e não somente atos específicos), torna-se difícil identificá-los como absolutamente espontâneos, tendo em vista que a prolongação desses fenômenos no tempo foi sustentada pela ação de indivíduos e grupos, organizados e interessados na continuidade dos eventos de protesto. Assim, caracterizar tais ciclos

como espontâneos consistiria em um procedimento reducionista em relação à complexidade dos elementos que, em conjunto, produziram aquelas mobilizações.

Entendemos, entretanto, que a dimensão da espontaneidade não deve ser ignorada nos estudos de movimentos sociais, tendo em vista que todo tipo de ação coletiva apresenta, em alguma medida, ações espontâneas que devem fazer parte das análises, ainda mais quando, conforme Snow e Moss (2014) demonstram, a espontaneidade produz resultados relevantes. Por outra parte, na atualidade, o desenvolvimento de novas tecnologias da comunicação tem, crescentemente, influenciando os modos de engajamento, mobilização e participação dos indivíduos em movimentos, manifestações e organizações sociais cada vez menos hierárquicos, com estruturas mais flexíveis e globais. Esse fator, com suas implicações, deve ser considerado como elemento importante para futuros trabalhos que enfrentem o tema da espontaneidade em processos de mobilização social.

Referências Bibliográficas

ALEXANDER, Jeffrey C. A importância dos clássicos. IN: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. *Teoria social hoje*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

BLUMER, Herbert. Collective Behavior. In: LEE, Alfred McClung. *Principles of Sociology*. New York: Barnes & Noble, 1972 [1939].

DELLA PORTA, Donatella; FILLIEULE, Olivier. Policing Social Protest. In: SNOW, D. A.; SOULE, S. A.; KRIESI, H. [ed.]. *The Blackwell Companion to Social Movements*. Malden: Blackwell Publishing, 2004.

DOWBOR, Monika; SZWAKO, José. Respeitável Público: *Performance* e organização dos movimentos antes dos protestos de 2013. *Revista Novos Estudos*, ed. 97, nov. 2013.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FERNANDES, Eduardo Georjão; ORSI, Guillermo Omar. Making spontaneity: a construção midiática da espontaneidade. *Entropia: Revista do laboratório de movimentos sociais e mídia*, v. 1, n. 2, p. 57-74, 2017.

GAMSON, William. *Falando em política*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GOLD, Tomás. Cacerolazos y legitimidad política en la Argentina reciente. Del “13-S” al “8-A”. In: ANNUNZIATA, R. *Pensar las elecciones*. Democracia, líderes y ciudadanos. Clacso: Buenos Aires, 2014.

KITZBERGER, Philip. *The Media Activism of Latin American Governments: Does Ideology Matter?* GIGA Research Unit. Institute of Latin American Studies, n. 151, Novembro, 2010. Disponível em: <www.plataformademocratica.org/Publicacoes/21215_Cached.pdf>. Acesso em: 22/03/2016.

LACLAU, Ernesto. *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, 2010.

LEBON, Gustave. *The Crowd: A Study of the Popular Mind*, 2nd ed. Chesterland: General Bookbinding Co., 1897.

MEAD, George Herbert. *The Philosophy of the Act*. Chicago: University of Chicago Press, 1938.

MARICATO, Ermínia. É a questão urbana, estúpido! In: MARICATO, Ermínia [et al.]. *Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

MUHALE, Miguel Joaquim Justino. *Lutar, criar poder popular: uma perspectiva etnográfica do Bloco de Lutas pelo Transporte Público em Porto Alegre/RS*. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2014

PESCHANSKI, João Alexandre. O transporte público gratuito, uma utopia real. In: MARICATO, Ermínia [et al.]. *Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

POWER, Margaret. *La mujer de derecha*. El poder femenino y la lucha contra Salvador Allende, 1964-1973. Santiago, Chile: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2008.

ROLNIK, Raquel. As vozes das ruas: as revoltas de junho e suas interpretações. In: MARICATO, Ermínia [et al.]. *Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

SNOW, David A.; BENFORD, Robert D. Master Frames and Cycles of Protest. In: MORRIS, Aldon; MUELLER, Carol McClurg (orgs.). *Frontiers in Social Movement Theory*. New Haven: Yale University Press, 1992.

_____; MOSS, Dana. (2014). Protest on the Fly: Toward a Theory of Spontaneity in the Dynamics of Protest and Social Movements. *American Sociological Review*, v. 79, n. 6, 2014.

TILLY, Charles. *From Mobilization to Revolution*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1978.

TURNER, Ralph H.; KILLIAN, Lewis. *Collective Behavior*, 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987.

WORTMAN, Ana. *Construcción imaginaria de la desigualdad social*. Clacso: Buenos Aires, 2007.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

FERNANDES, Eduardo Georjão; ORSI, Guillermo Omar. As dimensões da espontaneidade em processos de mobilização: os casos dos Cacerolazos argentinos (2012-2014) e das manifestações brasileiras (2013). *Revista Café com Sociologia*. v.6, n.3, p. 143-162, 2017.

Recebido em: 04 de abr. 2017

Aceito em: 30 de dez. 2017



Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 3, jul./dez. 2017

ISSN. 2317-0352

A POLÍCIA COMUNITÁRIA NO ESTADO DE GUERRERO NO MÉXICO: um movimento social na área da segurança pública

Eduardo Emiliano Zapata Gonzalez¹
Alcir Serudo Marinho Júnior²

Resumo

O presente artigo é um estudo bibliográfico-documental que trata do surgimento da Polícia Comunitária, como movimento social na área de segurança pública, nas comunidades indígenas do Estado de Guerrero no México e como evoluiu até se tornar o Sistema Comunitário de Segurança, Justiça e Reeducação. De igual forma, se expõem alguns dos princípios deste Sistema Comunitário e como a legislação do México, em particular a do Estado de Guerrero, foi modificada até reconhecer plenamente esse meio alternativo de prover segurança e justiça.

Palavras-chave: Polícia Comunitária. Povos Indígenas. Sistema Comunitário De Segurança.

THE COMMUNITY POLICE OF THE STATE OF GUERRERO IN MEXICO: a social movement of public safety

Summary

This article is a documentary bibliographical study that talks about the genesis of the Community Police as a social movement in the area of public safety in the indigenous communities of the State of Guerrero in Mexico and how it evolved to form the Community System of Security, Justice and Reeducação. Besides, it is revealed some of the principles of this Community System and how the law of Mexico, in particular at the State of Guerrero, was modified until fully recognizing this alternative way to provide security and justice.

Keywords: Community Police. Indigenous Peoples. Community Security System.

¹ Discente do Mestrado Profissional em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Possui graduação em Sociologia, pela *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM).

² Discente do Mestrado Profissional em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Possui graduação em Direito pela Associação de Ensino Superior da Amazônia e pós-graduação em Ciências Penais pela Universidade Anhanguera - UNIDERP.

Introdução

Quando se fala de Polícia Comunitária no Brasil, se entende uma filosofia de trabalho policial, definindo-a geralmente como o processo por meio do qual a comunidade e a polícia podem compartilhar informações e valores (MARCINEIRO, 2009). Com o policiamento comunitário se busca criar uma parceria entre a população e a polícia, para identificar juntos as principais problemáticas da comunidade com o objetivo de resolvê-los e melhorar a qualidade de vida na área.

Entretanto, quando se fala de Polícia Comunitária no México, não se trata meramente de uma filosofia de policiamento, mas também de um movimento social, de autonomia dos povos indígenas, de uma nova forma de organização e, inclusive, um novo modo de fazer justiça. No México, a Polícia Comunitária, que nasceu nas comunidades indígenas do Estado de Guerrero, é um novo tipo de polícia, muito diferente das polícias tradicionais. Seus membros são eleitos pela própria comunidade e não recebem salário, seu trabalho é voluntário.

No presente estudo bibliográfico-documental, se analisa o contexto e as condições que deram origem à Polícia Comunitária no Estado de Guerrero, México, e seu subsequente desenvolvimento, assim como a gradual evolução da legislação mexicana para reconhecer juridicamente esta organização, que nasceu com a finalidade de dar uma resposta mais eficaz aos anseios de segurança pública de comunidades indígenas historicamente desamparadas pelo Poder Público mexicano.

1. Antecedentes

O Estado de Guerrero, localizado no sudoeste do México, concentra um dos índices de desigualdade social, marginalização e pobreza mais altos do país, especialmente nas regiões indígenas.

No ano de 2010, tal estado mexicano teve um Índice de Desenvolvimento Humano de 0.671, o terceiro mais baixo do país, atrás apenas de Oaxaca (0.666) e Chiapas (0.647). Quando se analisa o IDH por município, encontra-se uma situação ainda mais calamitosa: por um lado, a

delegación Benito Juárez³, na Cidade do México, tem o maior índice do país (0.917); e de outro, o município de *Cochoapa el Grande*, no Estado de Guerrero, tem o menor (0.362). Esse dado estatístico revela, outrossim, que no México coexistem realidades bastante díspares, porquanto há locais em que o nível de desenvolvimento se assemelha ao da Holanda (0.919), na Europa ocidental, e, em outros, se aproxima ao de Guiné-Bissau (0.361), na África (PNUD, 2014).

Guerrero tem uma grande trajetória de movimentos políticos e sociais com uma forte presença indígena. Exemplo disto é a existência histórica da guerrilha de Lucio Cabañas⁴ e Genaro Vázquez⁵, na década de 1970, e, mais recentemente, do Exército Popular Revolucionário (EPR) e sua cisão, o Exército Revolucionário do Povo Insurgente (ERPI), que surgiram na década de 1990.

Os movimentos de Lucio Cabañas e Genaro Vázquez se iniciaram com mobilizações “de camponeses em defesa de seus produtos, terras, serrarias ou comercialização de produtos, mas no momento da sua formação sofreram sempre a repressão imediata” (MONTEMAYOR, 2015, p. 251, tradução nossa).

Por outro lado, mobilizações indígenas impulsionadas pelo Conselho Guerrerense 500 anos de Resistência Indígena, Negra e Popular na década de 1990, assim como organizações de direitos humanos e organizações produtivas, dentre muitas outras organizações de base étnica, são exemplos outros da proeminência de tais movimentos indigenistas, dando conta da importante tradição de luta dos povos nativos do Estado de Guerrero.

Diante desse processo social organizado, o Estado passou a apresentar respostas violentas, numa guerra suja contra essas organizações sociais, mediante incursões militares e paramilitares, inclusive com contínua violação dos direitos humanos dos indígenas e dos defensores desta causa (SIERRA, 2014).

Entretanto, a repressão do Estado só fez com que os movimentos camponeses se radicalizassem até tornarem-se guerrilhas, o que manteve o Estado de Guerrero sob ocupação militar por quase dez anos. A estratégia do governo era de aniquilamento dessas organizações, porém, tal intento nunca logrou sufragar as condições sociais que as originaram.

³ O Distrito Federal do México está dividido em 16 *delegaciones* as quais têm uma organização administrativa diferente da dos municípios. Com a nova constituição da Cidade do México, publicada em 5 de fevereiro de 2017, as *delegaciones* mudam de nome a partir do ano de 2018 para *demarcaciones territoriales* e ganham ainda mais autonomia, apesar de não terem o mesmo *status* dos municípios.

⁴ Lucio Cabañas Barrientos (1936-1974) foi um professor rural de ensino fundamental da Escola Normal Rural de Ayotzinapa. Foi o principal líder do *Partido de los Pobres*, fundado em 1967.

⁵ Genaro Vázquez Rojas (1931-1972) também foi professor rural de ensino fundamental graduado da Escola Normal Rural de Ayotzinapa. Foi o principal líder da *Asociación Cívica Nacional Revolucionaria* fundada em 1968.

O contexto de criação da Polícia Comunitária, além de ser uma reivindicação histórica dos povos indígenas, também decorre de uma incidência delitiva elevada e da desconfiança nas instituições estatais, especialmente diante da sensação de abandono experimentada por aqueles indivíduos.

Nesse cenário, é que muitas comunidades indígenas autônomas se viram impelidas a constituir um sistema paralelo de segurança pública, persecução criminal e distribuição de justiça, culminando no surgimento da Polícia Comunitária (CNDH, 2013).

2. Surgimento da polícia comunitária e da CRAC

Nos anos de 1993 e 1994, indígenas *mixtecos* e *tlapanecos* de três municípios da *Costa - Montaña* do *Estado de Guerrero* se organizaram para enfrentar e denunciar a violência, os delitos e a insegurança da região. A partir de uma rede de vigilância que se articulou em várias comunidades, decidiram criar, em 1995, uma Polícia Comunitária, alternativa às polícias estaduais e municipais, constituída com o propósito de resgatar a segurança que estava nas mãos da delinquência (CNDH, 2013).

No dia 15 de outubro de 1995, foi realizada em *Santa Cruz del Rincón*, Guerrero, uma assembleia com representantes de 38 comunidades, autoridades municipais, organizações indígenas e paróquias para fundar a Polícia Comunitária, ocasião em que se constituiu um sistema de vigilância comunitária que se limitava a deter os delinquentes e colocá-los à disposição das autoridades competentes (CNDH, 2013).

A Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais da Organização Internacional do Trabalho foi utilizada como fundamento jurídico de validade para justificar o surgimento da Polícia Comunitária. Esta Convenção foi firmada na 76ª Conferência Inter-nacional do Trabalho em 1989, da qual o México fez parte. Especificamente no Art. 9º, está previsto o respeito aos métodos tradicionais para lidar com os delitos e à utilização dos costumes sobre matérias penais desses povos.

ARTIGO 9º

1. Desde que sejam compatíveis com o sistema jurídico nacional e com direitos humanos internacionalmente reconhecidos, os métodos tradicionalmente adotados por esses povos para lidar com delitos cometidos por seus membros deverão ser respeitados.
2. Os costumes desses povos, sobre matérias penais, deverão ser levados em consideração pelas autoridades e tribunal no julgamento desses casos. (OIT, 2011)

Entretanto, os povos indígenas evidenciaram que a função da Polícia Comunitária, limitada a deter os delinquentes e colocá-los à disposição das autoridades estatais competentes, não era suficiente para solucionar seus problemas de segurança, notadamente porque tais povos indígenas entendiam que os delinquentes eram liberados de forma açodada e indevida, condutas que passaram a atribuir à ineficácia e corrupção das autoridades estatais.

Essa percepção de ineficácia das autoridades por parte dos povos indígenas é compartilhada pela maioria dos mexicanos. De acordo com a Pesquisa Mundial de Valores, apenas 28,4% dos mexicanos confia totalmente ou em parte na polícia, ao passo que 71,5% confia pouco ou não confia nesta instituição. O mesmo acontece com a justiça, na qual somente 30,8% dos mexicanos confia totalmente ou em parte, contra 68,2% que confia pouco ou não confia (WVS, 2015). Conforme Lecuona (2014), o sentimento de impunidade decorre da ineficácia do inquérito policial e da captura dos suspeitos, haja vista que, por exemplo, no ano 2000, meros 36,05% dos procedimentos investigatórios instaurados no México foram concluídos.⁶

Nesse contexto é que as comunidades se organizaram novamente e decidiram criar seu próprio sistema de justiça comunitária para prover a justiça e aplicar sanções direta e efetivamente, denominado Sistema Comunitário de Segurança, Justiça e Reeducação da *Costa Chica - Montaña de Guerrero*.

Em 22 de fevereiro de 1998, na comunidade *El Potrerillo Cuapinole*, município de *San Luis Acatlán*, deliberou-se pela constituição de um órgão encarregado dessa função, surgindo assim a *Coordinadora Regional de Autoridades Indígenas (CRAI) de la Montaña y la Costa Chica de Guerrero*. No início, tinha esse nome porque todas as comunidades da Coordenadoria eram indígenas (CNDH, 2013; RANGEL, 2006).

Posteriormente, mais especificamente no ano de 2002, decidiu-se alterar o nome para *Coordinadora Regional de Autoridades Comunitárias (CRAC)*, uma vez que haviam sido incorporadas outras comunidades rurais, além das indígenas.

Desde seu nascimento, a Polícia Comunitária sempre rejeitou o enfrentamento físico, violento, com a Polícia convencional e/ou outros órgãos estatais, sendo sua principal preocupação, sim, o reconhecimento jurídico-legal da *Coordinadora Regional de Autoridades Comunitárias*

⁶ Para aprofundar sobre o tema da impunidade no México recomendamos consultar o livro “*Crimen sin castigo: Procuración de justicia penal y ministerio público en México*” de Guillermo Zepeda Lecuona (2014), onde apresenta estatísticas sobre a eficácia do sistema penal do México.

(CRAC) da *Costa Chica - Montaña de Guerrero* e de seu Sistema de Segurança e Justiça Comunitária.⁷

3. Organização e princípios do sistema comunitário de segurança

A experiência da Polícia Comunitária e seu Sistema Comunitário de Segurança é pouco conhecida, mas muito valiosa. No escólio de Rangel (2006), a realidade descrita se trata de um sistema de justiça que, embora nascido no fim do século XX, possui características de um direito antigo.

A CRAC constituiu um sistema jurídico comunitário que compreende diversas facetas da Segurança Pública, como prevenção, persecução do delito, provimento da justiça e execução da pena, utilizando a Polícia Comunitária como elemento operativo.

Comissários eleitos por uma assembleia geral compõem a Polícia Comunitária e têm por função receber as reclamações e denúncias das comunidades, expedir ordens de apreensão, analisar expedientes e apresentar pareceres ante a assembleia geral para que esta decida se os acusados/suspeitos são ou não culpados.

A Polícia Comunitária se estabeleceu como um sistema de segurança próprio, onde cada comunidade elege um grupo de policiais coordenados regionalmente por um Comitê Executivo da Polícia Comunitária (CNDH, 2013).

O principal documento que define as funções da Polícia Comunitária é o Regulamento Interno do Sistema Comunitário de Segurança, Justiça e Reeducação. No Artigo 4 deste regulamento, se estabelece que os direitos humanos são o “objeto” do sistema, o que estaria, portanto, em harmonia com os direitos internacional e nacional.

Artigo 4. O objeto do sistema comunitário de segurança, justiça e reeducação é garantir a plena observância e o efetivo exercício dos direitos humanos e coletivos das pessoas e dos povos que a integram.

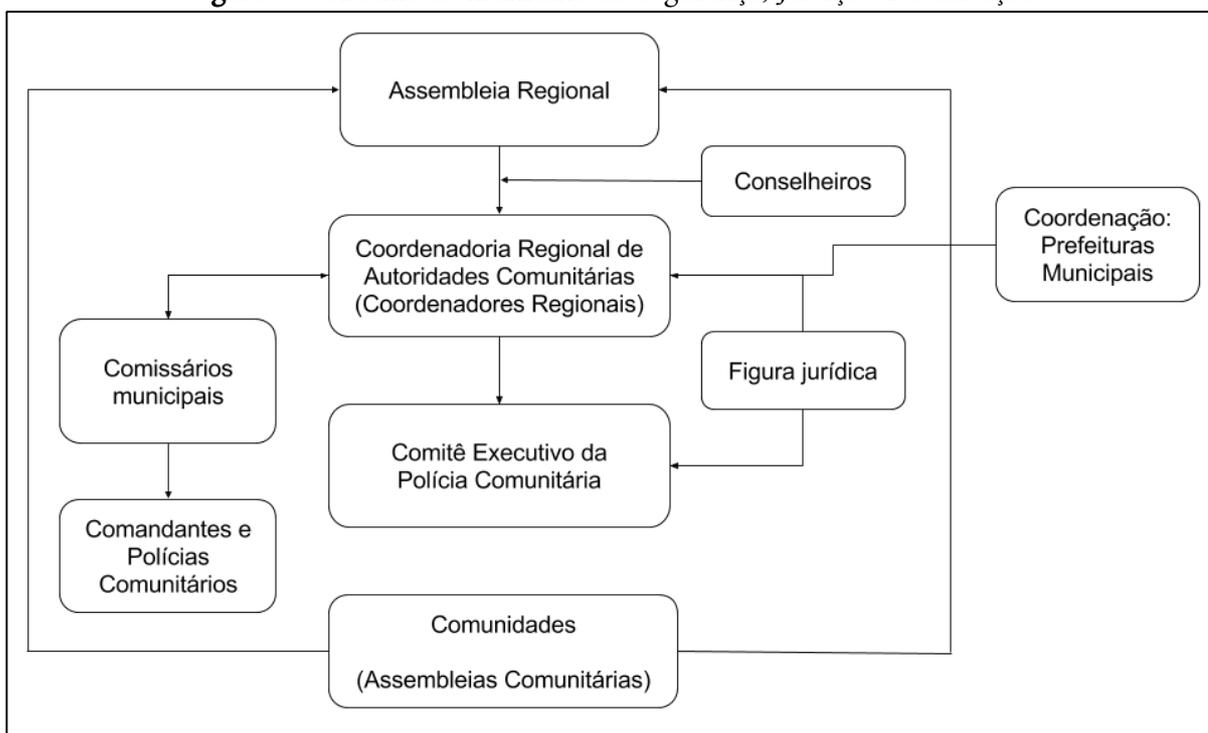
O sistema comunitário promove em todo momento o fortalecimento do processo organizacional dos povos da região, assim como sua integração, fundando-se no respeito a sua cultura, identidade e organização sociopolítica. (RANGEL, p. 580, tradução nossa)

No Artigo 5, se definem os órgãos que constituem o Sistema Comunitário de Segurança, Justiça e Reeducação, quais sejam: 1 - A Assembleia Comunitária (de cada comunidade integrada

⁷ Não obstante a Polícia Comunitária tenha historicamente rejeitado o enfrentamento, a *Comisión Nacional de los Derechos Humanos do México* documentou na *Recomendación No. 9/2016* a violação dos direitos humanos de membros da Polícia Comunitária de Olinalá por parte de diferentes órgãos estatais (CNDH, 2016).

ao Sistema); 2 - A Assembleia Regional (de todas as comunidades integradas); 3 - A Coordenadoria Regional de Autoridades Comunitárias (CRAC); 4 - Comitê Executivo da Polícia Comunitária; 5 - O Comitê Executivo da Figura Jurídica; 6 - Os Conselheiros; e 7 - As Instâncias de Gestão e Coordenação (SÁNCHEZ, 2008). Na Figura 1, se pode observar como estão relacionadas cada uma destas organizações.

Figura 1 - Sistema Comunitário de Segurança, Justiça e Reeducação



Fonte: SÁNCHEZ, 2008.

No entanto, a peculiaridade do Sistema Comunitário de Segurança radica em seus princípios. O Sistema Comunitário de Segurança, Justiça e Reeducação, de acordo com Rangel (2006), embasa suas atuações em dois primados jurídicos: a equidade e a prudência. A justiça aplicada ao caso concreto e a necessidade dinâmica de soluções adequadas guiam a aplicação de usos e costumes. A equidade e a prudência se expressam no Sistema Comunitário porque “tem como princípios investigar antes que processar, conciliar antes que ditar sentença, reeducar antes de punir, tudo sem distinção de idade, sexo, cor, religião ou grupo social” (SIFUENTES, 2001, p. 28 *apud* RANGEL, 2006, p. 591).

A justiça comunitária é administrada pela CRAC seguindo o princípio jurídico do devido processo legal, especialmente porque ouve e considera, antes de decidir sobre a culpa do acusado, o que os envolvidos no crime ou conflito de interesses (incluindo membros da família,

testemunhas e vítima) têm a dizer, bem assim pondera a opinião dos comissários das comunidades. A solução consensual para os casos é fomentada. Como medida última e mais gravosa, é aplicada ao culpado, no final do processo, se necessária, a sanção de trabalhos comunitários por determinado período de tempo. O objetivo precípua dessa pena é que os infratores sejam reeducados e reintegrados nas comunidades, pelo que recebem conselhos dos líderes das comunidades (SIERRA, 2014).⁸

Ainda conforme Rangel (2006), para as comunidades, o direito não se reduz à lei e o que é jurídico não se confunde com as normas. O jurídico se reveste de diversas dimensões e vem de variadas fontes. O direito primordialmente é justiça, consubstanciada na harmonia das relações havidas no seio da comunidade, mediante dar coisa ou exercer conduta devida a outrem.

Além disso, para as comunidades indígenas guerrerenses, a justiça é fonte de vida, porque dá segurança e equilibra as relações entre os membros da coletividade, sendo reconhecidos os seguintes direitos: poderes inerentes à posse, inclusive o de reivindicar a coisa possuída; os direitos humanos, que devem ser respeitados por todos, tanto pelas vítimas quanto pelos delinquentes; decorrentes das leis, especialmente as Constituições da República e do Estado de Guerrero, a Convenção 169 da OIT e o próprio Regulamento Interno do Sistema Comunitário de Segurança, Justiça e Reeducação; normas oriundas da aplicação de usos e costumes, os quais não são estáticos, mas se aplicam reinventando sua tradição (RANGEL, 2006).

Destaque-se que a marca mais característica e valiosa das experiências da justiça comunitária é que suas resoluções são equitativas e prudentes, ou em sentido mais próprio do termo “juris-prudenciais”. Assim, se chega ao justo não fundando-se em ideias abstratas (lei pura e simples), mas, sim, mediante a promoção de um equilíbrio entre pessoas de verdade vivenciando uma realidade concreta. As partes litigantes se apresentam uma frente a outra em posições distintas e essa relação jurídica, para ser justa, deve ser igualada, equilibrada proporcionalmente. Portanto, a equidade, ou justiça do caso concreto, funciona como uma corretora da lei (RANGEL, 2006).

Ao ser aplicada, a lei deve estar em sintonia com a razão jurídica. Esta não decorre só da lei, mas do direito e, precipuamente, da justiça, que ao aplicar-se ao caso concreto configura-se

⁸ No texto “*Construyendo seguridad y justicia en los márgenes del Estado: La experiencia de la policía comunitaria de Guerrero*”, Sierra (2014, p. 202-206) descreve um caso real submetido à justiça comunitária, onde a polícia comunitária detivera um grupo de nove pessoas acusadas de cometer vários crimes, dentre eles a morte de duas pessoas. Decorrido todo o processo, a CRAC impôs como condenação a seis deles passar oito anos em reeducação, liberando os demais por falta de provas.

equidade ou epiqueia. As comunidades indígenas de Guerrero aplicam as normas com razão de equidade (RANGEL, 2006).

É importante apontar o paralelismo existente entre o Sistema Comunitário de Segurança, Justiça e Reeducação e os sistemas alternativos de resolução de conflitos. De acordo com Barié (2008), na justiça ordinária a resolução de conflitos nem sempre resulta satisfatória para as partes, principalmente porque os juízos tardam a decidir, são muito caros e as pessoas envolvidas não confiam na capacidade do juiz para resolver seus problemas. Por isso, há décadas emergiram meios extrajudiciais de resolução de conflitos, dentre os quais se destacam a arbitragem, a conciliação e a mediação. “Os meios alternativos são muito semelhante ao direito indígena e à resolução de acordo com os usos e os costumes, uma vez que procuram equilíbrio, harmonia nas relações humanas e o papel de um terceiro neutro semelhante à autoridade indígena” (BARIÉ, 2008, p. 114).

4. Reconhecimento da polícia comunitária

O reconhecimento da Polícia Comunitária por parte do Estado não foi imediato. Decorreram quase duas décadas até que o Sistema de Segurança e Justiça Comunitária fosse plenamente recepcionado pela legislação mexicana.

O primeiro passo no sentido desse reconhecimento jurídico ocorreu no ano de 2001, por conta da pressão feita pelos movimentos indígenas. No primeiro trimestre de 2001, realizou-se uma marcha dos comandantes do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), outro movimento indígena que se levantou no dia primeiro de janeiro de 1994 em formato de guerrilha, mas logo se converteu em movimento político e social que reivindicou direitos em prol da população indígena. Esta marcha tinha o objetivo de chegar à Cidade do México e permanecer lá, com o intuito de convencer o Congresso da União a aprovar uma emenda constitucional defendida pelos próprios zapatistas e pelo Congresso Nacional Indígena⁹.

⁹ Congresso Nacional Indígena nasceu o dia 12 de outubro de 1996, com o objetivo de “ser a casa de todos os povos indígenas, isto é, onde os povos nativos encontrarão um espaço de reflexão e solidariedade para fortalecer suas lutas de resistência e rebeldia, com suas próprias formas de organização, representação e tomada de decisões”. Para conhecer mais sobre o CNI vide página web: <https://www.congresonacionalindigena.org>.
A POLÍCIA COMUNITÁRIA NO ESTADO DE GUERRERO NO MÉXICO: um movimento social na área | 71
da segurança pública | Eduardo Emiliano Zapata Gonzalez | Alcir Serudo Marinho Júnior

Mencionado movimento ficou conhecido como a “Marcha da Dignidade Indígena” ou a “Marcha da Cor da Terra”. É pertinente ressaltar a participação de representantes da Polícia Comunitária neste movimento.

Na tarde do dia 11 de março de 2001, os zapatistas e os demais representantes dos povos indígenas realizaram uma grande manifestação política na Praça da Constituição (mais conhecida como *Zócalo*) na Cidade do México. A segunda oradora foi Domitila Rosendo, indígena de origem *nahua*, integrante da organização Conselho Guerrerense 500 anos de Resistência Indígena, que em meio ao seu discurso propugnou o reconhecimento legal da Polícia Comunitária da *Montaña e Costa Chica de Guerrero* (RANGEL, 2006).

Depois desses manifestos, o Congresso da União alterou o Artigo 2º da Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos, que foi publicada no Diário Oficial da Federação (México) no dia 14 de agosto de 2001. Desde então, a alínea “A” deste artigo assegura os direitos dos povos e das comunidades indígenas a livre determinação e, em consequência, à sua autonomia para:

- I. Decidir suas formas internas de convivência e organização social, econômica, política e cultural.
- II. Aplicar seus próprios sistemas normativos na regulamentação e solução de seus conflitos internos [...]
- III. Escolher, de acordo com suas normas, procedimentos e práticas tradicionais, as autoridades ou representantes para o exercício de suas próprias formas internas de governo [...]
- IV. Preservar e enriquecer suas línguas, conhecimentos e todos os elementos que constituem sua cultura e identidade.
- V. Conservar e melhorar o habitat e preservar a integridade de suas terras nos termos estabelecidos por esta Constituição.
- VI. Usar e desfrutar preferencialmente, respeitadas as formas e modalidades de propriedade e posse da terra estabelecidas nesta Constituição e nas leis sobre essa matéria, assim como aos direitos adquiridos por terceiros ou por integrantes da comunidade, dos recursos naturais dos lugares que as comunidades habitam e ocupam, salvo aqueles que correspondam às áreas estratégicas, nos termos desta Constituição. Para estes efeitos, as comunidades poderão associar-se nos termos da lei.
- VII. Escolher, nos municípios com população indígena, representantes ante as prefeituras. [...]
- VIII. Ter pleno acesso à jurisdição do Estado. [...] (MÉXICO, 2017, p. 2-3, tradução nossa)

É imperioso sobrelevar o último parágrafo da alínea “A” do Artigo 2º da Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos, onde está disposto que as entidades federativas estabelecerão as características de livre determinação e autonomia que melhor expressem as situações e aspirações dos povos indígenas nelas situados. É por isso que a Constituição e as leis do Estado de Guerrero se adaptaram a sua realidade, conforme se observará mais adiante.

Outro passo importante para o reconhecimento da Polícia Comunitária se deu com a publicação da Lei n. 281 de Segurança Pública do Estado de Guerrero, publicada no dia 16 de fevereiro de 2007, cujo Artigo 18 estabeleceu que as prefeituras deveriam prestar o serviço de segurança pública em toda sua jurisdição territorial. Todavia, admitiu que, nas comunidades onde não exista tal serviço, possam ser criados e reconhecidas unidades ou agrupamentos especiais de polícia comunitária preventiva, integrados por membros da própria comunidade, que revistam o caráter de pessoa honrosa e apta para a prestação do serviço de segurança pública, tomando em conta os usos e costumes da própria comunidade. Nota-se, portanto, que esse dispositivo legal passou a legitimar uma realidade que já existia há 12 anos.

Artigo 18.- As prefeituras devem fornecer o serviço de segurança pública em toda a sua jurisdição territorial, portanto, em delegações ou comunidades que, devido a circunstâncias de natureza geográfica, econômica, social ou cultural, não existe, esse serviço, poderão criar e reconhecer unidades ou agrupamentos especiais de polícia comunitário preventiva integradas com membros da própria comunidade que sejam honoráveis e consideradas adequadas para prestar o serviço de segurança pública, levando em consideração os usos e costumes da própria comunidade, proporcionando compensação, estímulos e equipamentos para cumprimento de suas funções de acordo com suas possibilidades orçamentárias, sem violar o atual quadro constitucional e legal; as quais terão o caráter de auxiliares da segurança pública.

Os membros das unidades e agrupamentos referidos no parágrafo anterior devem ser treinados, avaliados, certificados e credenciados de forma permanente, levando em consideração seus usos e costumes, como requisitos indispensáveis para o desempenho do serviço e sua permanência; coordenados e supervisionados pelos titulares de segurança pública dos municípios, que relatam permanentemente sobre seu funcionamento, operação e resultados para a Prefeitura. (GUERRERO, 2007, tradução nossa)

No dia 8 de abril de 2011, quase 10 anos depois da reforma do Artigo 2º da Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos, foi publicada a Lei n. 701, de reconhecimento, direitos e cultura dos povos e comunidades indígenas do Estado de Guerrero. Nesta lei, o Estado de Guerrero reconheceu o sistema de justiça indígena da *Costa-Montaña* e o Conselho Regional de Autoridades Comunitárias (CRAC), assim como a Polícia Comunitária, as quais compunham o Sistema Estadual de Segurança Pública:

Artigo 37.- O Estado de Guerrero reconhece a existência do sistema de justiça indígena Costa-Montaña e do Conselho Regional de Autoridades Comunitárias para todos os fins legais. As leis correspondentes estabelecerão as características da relação entre o Conselho e o Poder Judiciário do Estado e sua participação no sistema estadual de segurança pública, respeitando a integralidade e as modalidades das funções que, em termos de segurança pública, aquisição, provimento e administração de justiça são exercidas pelo Conselho.

De acordo com o disposto na Lei 281 de Segurança Pública do Estado de Guerrero e em ordem complementar e objeto de segurança pública nele estabelecidos, nesta Lei confirma o reconhecimento da Polícia Comunitária, respeitando seu caráter de órgão de segurança pública auxiliar do Conselho Regional de Autoridades Comunitárias. Consequentemente, os órgãos do poder público e os cidadãos, respeitarão suas ações no exercício de suas funções como atos de autoridade.

O Conselho Regional das Autoridades Comunitárias e a Polícia Comunitária farão parte do Sistema Estadual de Segurança Pública.

A autoridade competente poderá enviar à custódia do Conselho os indígenas sentenciados por crimes de menor potencial ofensivo que cumpriram a sua sentença e foram reabilitados socialmente de acordo com as regras estabelecidas para o efeito pelo Conselho e que protege o Código Penal Estadual. (GUERRERO, 2011, tradução nossa)

Finalmente no ano de 2014, aprovou-se uma emenda à Constituição do Estado de Guerrero reconhecendo em seu texto os direitos dos povos indígenas e *afromexicanos*, especificamente nos artigos 8 ao 14. No Artigo 8, dispôs-se que o Estado de Guerrero sustenta identidade multiétnica, plurilinguística e pluricultural entre seus povos indígenas, particularmente os *nahuas*, *mixtecos*, *tlapanecos* e *amuzgos*, assim como suas comunidades *afromexicanas*.

No Artigo 9, restou reconhecido e garantido o direito à livre determinação e autonomia dos povos indígenas e *afromexicanos*.

Utilizou-se como critério fundamental, no Artigo 10, a consciência da identidade indígena ou *afromexicana*, para determinar a quem se aplicam as disposições para esses grupos.

No Artigo 11, foi reconhecido o direito a decidir suas formas internas de convivência e de organização; aplicar seus próprios sistemas de regulação e solução de conflitos internos; eleger suas autoridades políticas ou representantes; poder de uso e desfrute coletivo de suas terras, territórios e recursos naturais; preservar e enriquecer suas línguas, sua cultura e identidade; acesso pleno à justiça do Estado.

O Artigo 12 cuida da educação dos povos indígenas e comunidades *afromexicanas*, estabelecendo que ela será intercultural e interlinguística, laica, gratuita e de qualidade. Nas instituições de educação indígena, o ensino das línguas dos povos indígenas e o espanhol será obrigatório.

Atinente ao Artigo 13, este trata das políticas públicas que o Estado implementará para promover a igualdade de oportunidades dos povos indígenas e comunidades *afromexicanas*.

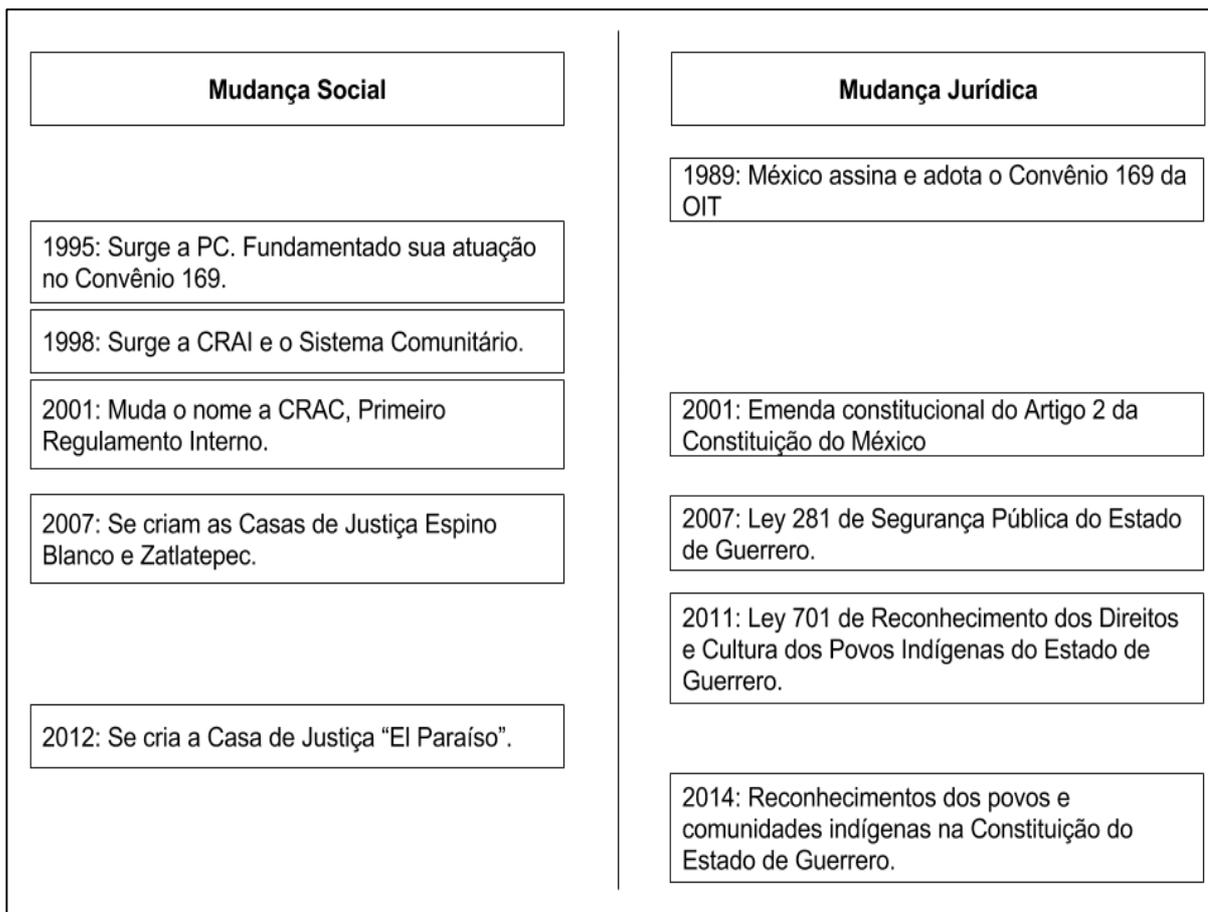
Por último, o Estado reconheceu as ações de segurança pública implementadas pelos povos e comunidades indígenas e *afromexicanas*, de acordo com as suas práticas tradicionais, cujo

seguimento de ação se dará através da sua Polícia Comunitária. Por oportuno, confira-se a literalidade do artigo 14 da constituição do Estado de Guerrero.

Artigo 14. O Estado reconhece e garante as ações de segurança pública e prevenção criminal; do seu sistema de sanções, sujeitas ao seu regulamento interno, que não constituem crimes ilícitos ao abrigo do Código Penal Estadual e que implementem os Povos e Comunidades Indígenas e Afromexicanas, em suas localidades, de acordo com suas práticas tradicionais, cujo acompanhamento de ação será dada através de sua Polícia Comunitária ou Rural, integrada pelos membros de cada comunidade e nomeada em Assembleia Popular ou Geral, e sujeita à Lei de Segurança Pública e seus regulamentos internos desta entidade. Esses policiais terão estreitos vínculos, colaboração e coordenação com o Sistema de Segurança Pública do Estado, no que se refere ao registro, controle, supervisão, aconselhamento, treinamento e avaliação. (GUERRERO, 2016, tradução nossa)

Inferese, por derradeiro, que com a reforma da Constituição do Estado de Guerrero em 2014, a nova forma de organização comunitária estudada no presente artigo findou plenamente reconhecida pelo Estado.

Figura 2 - Mudanças Sociais e Jurídicas



Fonte: CNDH, 2016, p. 69.

Considerações Finais

A Polícia Comunitária do Estado de Guerrero rompe com muitos paradigmas. Os povos indígenas, no momento de criação da Polícia Comunitária, organizada e constituída por eles, questionam uma das características que definem o Estado moderno, “o monopólio legítimo da coação física” (WEBER, 2004, v. 1, p. 34). O Estado de Guerrero tinha duas opções: declarar ilegal a Polícia Comunitária e criminalizar esse movimento social, cujo único delito seria o de defender-se dos verdadeiros criminosos; ou reconhecer a Polícia Comunitária e selar apoio para tentar garantir o direito à segurança, que o próprio Estado era incapaz de oferecer satisfatoriamente naquela região.

Em 2014, o Estado de Guerrero finalmente reconheceu plenamente a existência, legalidade e legitimidade da Polícia Comunitária. No entanto, isso não se deu de modo fácil, imediato e indolor. Antes das emendas às constituições federal e estadual, muitos membros da Polícia Comunitária chegaram a ser presos (CNDH, 2013, 2016).

Entretanto, esses percalços não foram suficientes para frear esse movimento social, que foi mais longe do que meramente criar um sistema próprio de policiamento ostensivo para suas comunidades. Constituiu-se, ademais, um novo Sistema de Justiça Comunitário, com o objetivo de, inclusive, julgar os infratores, de acordo com os princípios e costumes locais, e até executar as penas. Agora é possível afirmar que o Sistema Comunitário de Segurança, Justiça e Reeducação é um sistema normativo comunitário reconhecido constitucionalmente para a realização de tarefas de segurança pública e de justiça, em conformidade com os usos e costumes indígenas. Suas autoridades gozam de personalidade jurídica, e são titulares do exercício de funções jurisdicionais.

De tudo que foi pesquisado e abordado no presente artigo, se depreende que a Polícia Comunitária e o Sistema de Justiça Comunitário apresentam-se como alternativas para todos os povos e comunidades não suficientemente tutelados pelo Estado, onde as instituições do Estado têm parca ou inexistente atuação. Acima de tudo, o exemplo objeto do presente estudo conduz à reflexão sobre os sistemas de segurança pública e de justiça atualmente vigentes, revelando que os modelos estatais não são os únicos possíveis, que o digam os povos indígenas de Guerrero, no México.

Referências

BARIÉ, C. G. Derecho indígena y medios alternativos de resolución de conflictos. URVIO - Revista Latinoamericana De Estudios De Seguridad, v. 3, p. 110-118, 2014. ISSN 1390-3691. Disponível em: «<https://goo.gl/PLuQAW>». Acesso em: 24 jan. 2018.

CNDH. *Informe especial sobre los grupos de autodefensa y la seguridad pública en el Estado de Guerrero*. México, D.F.: Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), 2013. Disponível em: «<http://goo.gl/SFvpne>». Acesso em: 05 jun. 2016.

_____. *Recomendación No. 9/2016*. México, D.F.: Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), 2016. Disponível em: «<http://goo.gl/LIwUsx>». Acesso em: 05 jun. 2016.

GASPARELLO, G. Policía Comunitaria de Guerrero, investigación y autonomía. *Política y Cultura*, núm. 32, pp. 61-78, 2009. ISSN 0188-7742. Disponível em: «<http://goo.gl/D4wH0p>». Acesso em: 08 jun. 2016.

GUERRERO. *Ley número 281 de seguridad pública del Estado de Guerrero*. Chilpancingo: Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guerrero, 2007. Disponível em: «<https://goo.gl/dHpS5p>». Acesso em: 13 oct. 2017.

_____. *Ley número 701 de reconocimiento, derechos y cultura de los pueblos y comunidades indígenas del Estado de Guerrero*. Chilpancingo: Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guerrero, 2011. Disponível em: «<https://goo.gl/aTwYGo>». Acesso em: 13 oct. 2017.

_____. *Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Guerrero*. Chilpancingo: H. Congreso del Estado de Guerrero, 2016. Disponível em: «<https://goo.gl/6u48Mp>». Acesso em: 08 oct. 2017.

LECUONA, G. Z. *Crimen sin castigo: Procuración de justicia penal y ministerio público en México*. México: Fondo de Cultura Económica, 2014. ISBN 978-607-2899-2.

MARCINEIRO, N. *Policia Comunitario: construindo segurança nas comunidades*. Florianópolis: Insular, 2009.

MÉXICO. *Constitución Política de los Estado Unidos Mexicanos* (Última Reforma DOF 15-09-2017). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, México, 2017. Disponível em: «<https://goo.gl/LgvHjo>». Acesso em: 08 out. 2017.

MONTEMAYOR, C. La guerrilla recurrente (2007). In: SEMO, E. (Ed.). *Antología del pensamiento crítico mexicano contemporáneo*. Buenos Aires: CLACSO, 2015. p.243-267 ISBN 9789877221121. Disponível em: «<https://goo.gl/2nSBx1>». Acesso em: 10 oct. 2017.

OIT. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT*. Brasília: Organização Internacional do Trabalho (OIT), 2011. Disponível em: «<http://goo.gl/Jtrztz>». Acesso em: 06 jun. 2016.

PNUD. *Índice de Desarrollo Humano Municipal en México: nueva metodología*. México, D.F.: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2014. Disponível em: «<https://goo.gl/BDpDzv>». Acesso em: 10 oct. 2017.

RANGEL, J. A. T. Sistema Comunitario de Justicia de la Montaña de Guerrero. Una historia actual de derecho antiguo. *Anuario Mexicano de Historia del Derecho*, v. XVIII, p. 575-597, 2006. ISSN 0188-0837. Disponível em: «<http://goo.gl/33mMh5>». Acesso em: 07 jun. 2016.

SÁNCHEZ, Y. F. *El Sistema de Seguridad, Justicia y Reeducción Comunitaria del Estado de Guerrero como sistema de Justicia paralelo al Estado*. 2008. Dissertação (Maestría en Democracia y Derechos Humanos). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México, D.F. Disponível em: «<http://goo.gl/K5ijZf>». Acesso em: 07 jun. 2016.

SIERRA, M. T. Construyendo seguridad y justicia en los márgenes del Estado: La experiencia de la policía comunitaria de Guerrero, México. In: ALONSO, M. M. (Ed.). *La rebelión ciudadana y la justicia comunitaria en Guerrero*. México, D.F.: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2014. p.191-210. ISBN 978-607-7919-94-0. Disponível em: «<http://goo.gl/3mOL7S>». Acesso em: 08 jun. 2016.

SIFUENTES, E. M. *La Policía Comunitaria*. Un Sistema de Seguridad Pública Comunitaria Indígena en el Estado de Guerrero, México, Instituto Nacional Indigenista, 2001.

SIPAZ. Celebrando 10 años al servicio del pueblo – La Policía Comunitaria en Guerrero. *Informe SIPAZ*. San Cristóbal de Las Casas: Servicio Internacional para la Paz. Vol. XI Nº 1 2006. Disponível em: «<http://goo.gl/yLM7oy>». Acesso em: 07 jun. 2016.

WEBER, M. *Economia e Sociedade. Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

WVS. *World Values Survey - Wave 6 (2010-2014)*. Madrid: World Values Survey Association, 2015. Disponível em: «<https://goo.gl/cXxeRJ>». Acesso em: 23 jan. 2018.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

GONZALEZ, Eduardo Emiliano Zapata; MARINHO JÚNIOR, Alcir Serudo. A polícia comunitária no estado de Guerrero no México: um movimento social na área da segurança pública. *Revista Café com Sociologia*. v.6, n.3, p. 163-178, 2017.

Recebido em: 18 de out. 2017

Aceito em: 03 de mar. 2018



Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 3, jul./dez. 2017

ISSN. 2317-0352

ESTADO, NAÇÃO E TERRITÓRIO: um debate acerca da formação da identidade nacional brasileira

Thiago Resende Resende Cunha

Resumo

O presente artigo propõe um breve estudo sobre a questão da formação de uma identidade nacional brasileira. Para se chegar ao objetivo realizou-se uma revisão bibliográfica sobre a temática de Estado, Nação e território. Posteriormente trabalhou-se com os conceitos acima referidos aplicando-os em uma teoria que faz um panorama entre imigração no Brasil durante o século XIX e XX, observando como ela se contrapõe ao ideal de miscigenação e de uma população uniforme biológica e culturalmente.

Palavras-chave: Estado. Nação. Território. Identidade.

STATE, NATION AND TERRITORY: a debate about the formation of the Brazilian national identity

Abstract

This article proposes a brief study on the question of the formation of a Brazilian national identity. In order to reach the objective, a bibliographical review on the State, Nation, and Territory was carried out. Subsequently, we worked with the above concepts applying them in a theory that makes a panorama between immigration in Brazil during the nineteenth and twentieth centuries, observing how it opposes the ideal of miscegenation and a uniformly biologically and culturally uniform population.

Keywords: State. Nation. Territory. Identity.

Introdução

Partindo dos conceitos de Estado nacional, território, territorialidade, etnicidade e identidade, o objetivo deste trabalho é realizar uma pequena revisão bibliográfica apresentando como estes temas são trabalhados no campo da geografia, da antropologia e das ciências sociais. Bem como de que maneira se dá sua aplicação no Estado brasileiro, a fim de pensar como a temática da diversidade cultural e étnica em nosso país passa pelas necessidades estratégicas de gestão do território nacional.

Neste sentido, o primeiro conceito que se esboça é relativo à formação dos Estados Nacionais. Habermas descreve o “Estado” como um termo jurídico que se refere ao mesmo tempo a um ramo executivo que assegura a soberania interna e externa, possui um território claramente

delimitado e composto pela totalidade dos cidadãos, que por si só é portador simbólico da ordem legal que constitui a jurisdição dentro dos limites do território estatal. No conceito de Estado Moderno estão permeadas por um aparato jurídico e ideológico que dispõe de sistemas coercitivos, persuasivos e que podem ser negociados em certa medida. No Estado se encontram também relações entre territórios, nações e classes sociais. (HABERMAS, 2000; CASANOVA, 1979).

Devido a uma combinação bem-sucedida entre burocracia e capitalismo, o Estado nacional pôde se desenvolver nos moldes que se apresentam atualmente, pois foi capaz de atingir os anseios de uma sociedade que se modernizava em um ritmo acelerado a partir do século XVIII. Habermas aponta que, em contextos jurídicos e políticos, normalmente é usual utilizar os termos “nação” e “povo” como termos intercambiáveis. O termo nação possui um significado jurídico e político, mas também possui conotações de uma comunidade moldada pela descendência, pela cultura e histórias compartilhadas, além, é claro, de uma língua comum. Assim, ao utilizarmos o termo “Estado” tendemos a enquadrá-lo em um território, que por sua vez pertence a uma “nação” que possui uma forma particular de vida. (HABERMAS, 2000)

Por sua vez, o debate acerca do que vem a ser território tem assumido cada vez mais importância no meio acadêmico, principalmente quando se discute as diversas mudanças econômicas e sociais e suas relações com o campo da globalização. Este debate é vinculado também a uma demanda étnica e identitária, uma vez que, um determinado povo ao reivindicar autonomia política e cultural, em grande medida reivindica um lugar ao qual já pertenceu, ou busca a permanência no mesmo e essas reivindicações incidem sobre a gestão do território nacional e as formas de participação no espaço público.

A questão da identidade é um tema que está em voga na atualidade e vem ganhando destaque à medida que as minorias passaram a ter voz e vez nos diversos campos da luta social.¹ Vários são os campos de disputas, como o religioso, o econômico, o intelectual, o político e tantos outros nos quais se disputam uma hegemonia.

1 Do conceito de Estado e de nação

A princípio, os Estados Nacionais tais como conhecemos e nos quais vivemos e contribuimos para a sua manutenção são fruto de diversas transformações ao longo do tempo.

Há dois elementos fundamentais para o surgimento do Estado moderno: a economia e a política. Até então, vários territórios independentes, governavam sob suas próprias bandeiras por

¹Bourdieu entende o campo social como um espaço estruturado de posições onde dominantes e dominados lutam pela manutenção e pela obtenção de determinados postos.

mais que tivessem um suserano que em tempos de guerra fazia valer sua influência sob os feudos menores.

[...] uma tal imagem unitária da soberania política não teve condições de emergir, na Europa medieval, devido às teses jurídicas que fundamentavam a organização feudal da sociedade e à exigência da Igreja no sentido de atuar como um poder legislativo que coexistisse com as autoridades seculares, em vez de subordinar-se a elas. Assim, ocorreu mais uma alteração conceptual de grande importância ao começar a ser contestados os conceitos de jurisdição senhorial e eclesiástica. (SKINNER, 1996, P. 619).

Foucault (1978) nos conta que a arte de governar tem sua origem na Economia doméstica. O autor questiona qual a maneira de introduzir a economia – isto é, qual a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas no interior da família – ao nível da gestão de um Estado? Para Foucault, governar um Estado é tal como se governa uma família, mantendo vigilância sobre os habitantes, seus comportamentos individuais e coletivos e gerindo as questões econômicas. A partir do século XVI começaram a aparecer elementos para a arte de governar, ou seja, se desenvolveram aparelhos administrativos que passaram a ordenar territórios que foram se unificando na figura de um monarca absoluto. Juntamente com a força do Estado nas mãos do governante, se desenvolveram também a ciência do Estado e o mercantilismo. (FOUCAULT, 1978).

Contudo, este sistema de governo não foi capaz de atender às expectativas de uma classe que vivia nos burgos ao final do feudalismo e que ficou conhecida como burguesia. A crítica que faziam ao mercantilismo se dava por acreditarem que este sistema econômico impedia a livre comercialização e favorecia as pessoas mais próximas da monarquia. Em tese, o sistema favorecia apenas o soberano, dando instrumentos de dominação sobre a população. Leis, ordens e dominação eram as características deste Estado moderno. (FOUCAULT, 1978).

O século XVII começa por apontar as falhas deste modelo de governo pautado na força do soberano. Quando se começa a questionar as ações do monarca, uma das peças de sustentação do sistema começa a ruir. Arelado a este fato, crises financeiras, guerras e a expansão do mercado consumidor também contribuíram para a mudança que se instaurou com as revoluções burguesas do século XVIII.

Portanto, para chegar aos conceitos modernos de Estado e Nação, muitas transformações de natureza política, econômica e social foram necessárias. Há também duas tradições no que se refere a configuração dos Estados nacionais – a primeira é característica dos Estados como a França e Inglaterra que evoluíram dentro de Estados territoriais existentes, e o segundo modelo é das chamadas nações “tardias” como é o caso de Itália e Alemanha, cuja formação dos Estados seguiu apenas os vestígios de uma consciência nacional, moldada em torno de línguas, culturas e histórias

comuns. Os responsáveis pela construção do primeiro modelo foram os juristas, os diplomatas e oficiais, ao passo que o segundo ficou a cargo dos escritores, historiadores e jornalistas que se anteciparam à classe política, com a propagação de um projeto de uma nação unificada em bases culturais.

As sociedades se organizam conforme a demanda da sua população e de seu povo. Até o século XVIII, o “Estado” dividia as funções políticas com outros agentes, tais como a Igreja, senhores locais e etc. Os Estados nacionais foram fortalecidos a partir do século XVIII mediante a monopolização da força militar. A burguesia nacional, industrial e capitalista assumiu o controle dos Estados nacionais, tornaram-se capazes de travar guerras maciças e rotineiras; forneceram infraestruturas de comunicação, tornaram-se a sede da democracia política; garantiram os direitos de cidadania social através de sistemas educacionais, de saúde, e por fim inventaram o planejamento macroeconômico. (MANN, 2000)

Após a confirmação da hegemonia burguesa, as camadas sociais que até então eram consideradas como súditos e destinadas a aceitarem suas posições sociais, começaram a requerer seus direitos.

Neste aspecto, em meados do século XIX, as massas se movimentaram e exigiram cidadania política baseadas em ideologias nacionalistas a princípio masculinas, burguesas e pertencentes aos grupos religiosos e étnicos dominantes. Posteriormente começando com pequenos grupos, as mulheres passaram a reivindicar direitos que eram dados apenas aos homens, bem como os camponeses, a classe trabalhadora das cidades e das minorias. (MANN, 2000).

O século XX, é marcado pelas guerras mundiais e pela guerra fria. Estes acontecimentos motivaram as lutas de independência na Ásia e na África, pois ampliaram o nacionalismo. Ao mesmo tempo, os Estados estimularam o aprofundamento do planejamento econômico e a ampliação dos sistemas nacionais de seguridade. (MANN, 2000, p.313). Salienta-se que o espectro do socialismo se fortalecia com o estabelecimento de um regime socialista na Rússia e este fato levou os Estados Europeus e os Estados Unidos a pensar uma alternativa para controlar as reivindicações da classe trabalhadora. Uma vez controlando a população através da conciliação da luta de classes, a cidadania além de política tornou-se também social.

Ressalta-se, porém, um elemento que abala a composição dos Estados Nacionais na atualidade: a sua composição. A tensão que sempre existiu nas diversas sociedades ocorre entre a “liberdade” encabeçada pela “secularização” e o controle social, que serceia a população de agir individualmente sem que esta ação seja passível de punição. Temos portanto que a secularização é o elemento principal destas mudanças e ela abarca três pontos principais:

[...]ação eletiva com base em decisão individual, institucionalização e legitimação da mudança, aumentando a diferenciação e especialização de papéis, status e instituições. Na sua forma mais limitada, significa que para determinados grupos de elite em determinadas zonas de comportamento e subsistemas ou ambientes institucionais, "ação eletiva" tende a predominar sobre a ação "prescritiva". Ação eletiva continua a ser uma forma de comportamento socialmente regulada, mas difere da ação prescritiva, logo que as regras indicam que são critérios de escolha ou opção e há modelos atribuídos rígidos a cada modo "situação socialmente definido". Os critérios de seleção podem ser racional (no sentido instrumental) ou emocional. Então, na sociedade moderna, política, ciência, economia e tecnologia critérios baseados na necessidade "instrumentalmente" escolhas racionais, mas em outros casos, os critérios racionais são combinados frequentemente com critérios emocionais (por exemplo, a escolha na íntima e esfera individual como o casamento, vocação profissional, preferências estéticas, etc., onde os critérios incluem valor como positivo ou como finalmente aprovado, o esforço para alcançar, dadas certas condições, a máxima expressão da individualidade, o que você quer fazer e o que você pode fazer). (GERMANI, 2010, P. 658).

O autor ainda complementa afirmando que:

No Ocidente, o desaparecimento de princípios religiosos e dinásticas, a nação e os valores, normas e símbolos correspondentes vieram a constituir um componente essencial do núcleo prescritiva imodificável. E na crise das sociedades modernas ou modernização, mesmo quando a ideologia dominante era crises revolucionárias fortemente internacionalistas foram resolvidas em nome e em função da "nação" como ultima ratio e isto quer em soluções democráticas e autoritária. As considerações precedentes levam a formular em um nível máximo de generalidade a suposição de que implicava o stress estrutural na sociedade moderna, incluindo o aumento da secularização, por um lado, ea necessidade de manter um mínimo central núcleo suficiente prescritiva para a integração de outro é um fator causal geralmente crise catastrófica, eliminando mecanismos de controlo inadequados levam a destrutiva democracia soluções de conflito (GERMANI, 2010, P. 665).

Tal como o conceito de Estado, o significado do termo Nação também assume novas formas de organização social. Primeiramente o conceito de nação era equivalente ao de etnia, pois ao se falar de comunidade se referia a uma determinada nação. Posteriormente o conceito foi ampliado e passou a incorporar elementos culturais e linguísticos. Por mais que o conceito moderno de nação incorpore os aspectos acima elencados, o termo nação cunhado na sociedade burguesa leva em consideração os territórios adquiridos de maneira direta ou indireta (quando uma sociedade exerce um poder hegemônico sobre a outra). Através do comércio e da indústria um determinado povo disperso pode obter um território e uma língua comum (TORRES-RIVAS, 2015).

É neste contexto que se insere o Brasil e os demais países da América Latina. Eles se constituem em Estados criados a partir da colonização de ordem principalmente Ibérica – Portugal e Espanha – e são tradicionalmente católicos, com concentração de renda, elite exportadora de bens primários e uma certa dificuldade em se adaptar às mudanças sociais.

2 Do conceito de território e suas implicações no campo social

Diversos conceitos são frequentemente cunhados na academia e a relevância que se dá a eles depende da aceitação dos pares e de seu grau de relevância e autenticidade. Neste sentido, um conceito conhecido em determinada ciência pode adquirir outra significação em outra área, ampliando-o a fim de enquadrá-lo a um determinado fim.

Os conceitos de espaço, território e região são um exemplo deste deslocamento para além da sua ciência de origem, bem como da ampliação e transformação dos seus significados originais. Para além do campo geográfico, estes conceitos também são estudados na Ciência Política (no âmbito de Estado) e na Antropologia (em relação às sociedades tradicionais, com vínculos espaciais mais pronunciados). Bourdieu (2006) compartilha desta constatação ao afirmar que a região se tornou objeto de lutas entre os cientistas, não só dos geógrafos, que, por terem que ver o espaço, aspiram ao monopólio da definição legítima, mas também historiadores, etnólogos, e, sobretudo, desde que existe uma política de regionalização e movimentos regionalistas, economicistas e sociólogos.

Uma das teorias sobre território trata-o como um espaço repleto de poder, que não é apenas poder político, mas tanto o poder em seu sentido mais concreto (dominação) quanto simbólico (apropriação). Há uma relação entre o funcionalismo e o simbolismo presentes na definição de território uma vez que todo território “funcional” tem sempre alguma carga simbólica, por menos expressiva que ela seja, e todo território “simbólico” tem sempre algum carácter funcional, por mais reduzido que ele seja. Por sua vez, o conceito de territorialização é marcado por quatro grandes objetivos:

[...] abrigo físico, fonte de recursos materiais ou meio de produção; identificação ou simbolização de grupos através de referentes espaciais (a começar pela própria fronteira); disciplinarização ou controle através do espaço (fortalecimento da ideia de indivíduo através de espaços também individualizados); construção e controle de conexões e redes (fluxos, principalmente fluxos de pessoas, mercadorias e informações) (HAESBAERT, 2007, p. 28).

Quanto à relação entre região e território, há uma distinção focal entre eles. O território tem seu foco principal no campo das práticas ou nas articulações de poder, enquanto que a região tem seu foco nos processos gerais de articulação, diferenciação e “recortamento” do espaço, o que implica trabalhar no entrecruzamento – ou no limiar – entre diferenciação como construção social efetiva e como recorte espacial classificatório analítico. De acordo como regionalizamos/recortamos o espaço ele implica nas relações de poder que exercemos sobre outros. O conceito de região não estaria no mesmo patamar de conceitos como território, lugar e paisagem, mas sim numa situação intermediária entre a grande categoria mestre, o espaço, e esses conceitos

mais diretamente vinculados ao mundo das práticas – sejam elas políticas, econômicas e/ou culturais. (HAESBAERT, 2013)

Por sua vez, Bourdieu (2006) associa o conceito de região à etnia ou etnicidade. As classificações práticas estão sempre subordinadas a funções práticas e orientadas para a produção de efeitos sociais.

A procura por critérios “objetivos” de identidade “regional” ou “étnica” não deve fazer esquecer que na prática social, estes critérios (por exemplo, a língua, o dialeto ou o sotaque) são objeto de representações mentais, quer dizer, de atos de percepção e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento em que os agentes investem os seus interesses e os pressupostos, e de representações objetivas, em coisas (emblemas, bandeiras, insígnias, etc.) ou em atos, estratégias interessadas de manipulação simbólica que tem em vista determinar a representação mental que os outros podem ter destas propriedades e dos seus portadores. Estes sinais são percebidos pelos sociólogos e pelos etnólogos são percebidas e apreciadas como são na prática. Não há sujeito social que possa ignorá-lo praticamente, as propriedades (objetivamente) simbólicas, mesmo as negativas, podem ser utilizadas estrategicamente em função dos interesses materiais e também simbólicos do seu portador (BOURDIEU, 2006, p.112).

3 A relação entre territorialidade, região e identidade no Estado brasileiro

A população brasileira é constituída por uma miscigenação proveniente de povos da Europa, África, Ásia, e de certa forma a imigração política de várias gestões governamentais do nosso Estado, com origem no período colonial. A princípio o incentivo da imigração seria para ocupar os territórios em que a densidade populacional não garantia segurança para manter suas fronteiras. Imigrantes vindos da Alemanha e Itália motivados por uma política de estado que permitia ao colonato ocupar as regiões de São Paulo e os Estados do Sul – mais precisamente Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

O século XIX foi um período de muitas transformações sociais, políticas e culturais na história brasileira. Havia uma preocupação com a formação de uma identidade nacional.

Com a proclamação da república no ano de 1889 esta preocupação passou a se tornar cada vez mais evidente. Era necessário superar o dilema do que se constituía uma população genuinamente brasileira. Um território que tem em seu bojo povos de diversos lugares do mundo, tais como negros africanos recém-libertos da escravidão, mestiços livres, população indígenas de diversas regiões do território nacional (uns com mais contatos com a população colonizadora, outros ainda em início de contato), imigrantes europeus que se residiam na região Sul do país e, por fim, a camada social de origem portuguesa que formava uma burocracia estatal. (MONTEIRO, 2012)

Ao longo do século XIX, mais precisamente na segunda metade do mesmo, e durante o século XX até a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas, diversos autores como Nina Rodrigues² e Silvio Romero³ passaram a analisar essa mistura de raças e concluíram que o motivo do atraso do país se devia ao escurecimento da população brasileira, defendendo uma migração de populações brancas vindas da Europa para que o Brasil alcançasse os países daquele continente. Suas teses ficaram conhecidas como branqueamento, ou seja, ao longo dos anos, com o cruzamento das raças, a população brasileira passaria por uma transformação, pois aumentaria o número de pessoas brancas e conseqüentemente o país sairia do “atraso” em que se encontrava. Neste sentido, o eixo da “inferioridade” desloca-se da raça para a cultura; o ideal de caldeamento e assimilação que marca os discursos nacionalistas contém premissas do desaparecimento futuro de todas as “inferioridades”. (SEYFERTH, 2000)

Gilberto Freyre identifica a miscigenação da população brasileira, porém, diferentemente dos autores anteriormente citados, ele aponta que o que caracteriza a população nacional é justamente essa mistura entre as três raças – branca, indígena e negra – e aponta o nordeste brasileiro como exemplo de brasilidade. A culinária, a miscigenação e o clima são atributos desta brasilidade. (SEYFERTH, 2003, FREYRE, 1933)

Ao mesmo tempo em que as políticas de Estado incentivavam a migração, nem todos os povos eram bem aceitos no território nacional. Um caso emblemático é o da imigração alemã.

A preponderância da imigração alemã, associada à colonização do sul até a década de 1870, produziu os primeiros argumentos de exclusão, baseados em imponderáveis critérios de “latinidade”, apontando para os fundamentos culturais e raciais da formação nacional desde os tempos coloniais. Ou seja, entrou em cena na discussão da imigração o tema da compatibilidade dos fluxos com a ideia de nação definida como latina, de raiz ibérica, católica e de língua portuguesa (SEYFERTH, 2000, p. 159).

A preocupação tanto do governo brasileiro quanto dos autores que buscavam definir a identidade nacional brasileira era encontrar uma unidade nacional, e que, devido à forte presença alemã nos estados do sul do país, pudessem ocorrer uma dupla nacionalidade afetando

²Nina Rodrigues, médico legista maranhense, escreveu sobre raça, contribuindo com toda uma produção relacionada às religiões e às culturas africanas estabelecidas na Bahia. Publicou o livro *O animismo fetichista dos negros bahianos*, em 1886, traduzindo-o, em 1900 para a língua francesa, vindo a receber em 1902 uma resenha elogiosa de Marcel Mauss. *Os africanos no Brasil* foi publicado em 1933. O autor seria um dos primeiros antropólogos brasileiros a trabalhar na perspectiva etnográfica – à época, os que estavam assentados no Museu Nacional eram, principalmente, antropólogos físicos. Os textos de Nina Rodrigues foram publicados na década de 1890. (In: Pensamento social no Brasil, por Giralda Seyferth: notas de aula. / Organização: Joana Bahia, Renata Menasche e Maria Catarina Chitolina Zanini. – Porto Alegre: Letra & Vida, 2015, p. 12).

³Silvio Romero nasceu em Sergipe em 1851 e morreu no Rio de Janeiro em 1914. Fez seus primeiros estudos em uma escola do interior de Sergipe, mas aos 12 anos foi para o Ateneu Fluminense, no Rio de Janeiro, que era um lugar importante para a formação secundária de muitas famílias abastadas. Em 1873, se formou como Bacharel em Direito, indo para a corte em 1876, sendo nomeado juiz de Direito. Abandonou a carreira no judiciário para dedicar-se ao magistério, como professor de Filosofia no Colégio Pedro II. Parte de suas obras foi publicada entre 1880 e 1888. (In: Pensamento social no Brasil, por Giralda Seyferth: notas de aula. / Organização: Joana Bahia, Renata Menasche e Maria Catarina Chitolina Zanini. – Porto Alegre: Letra & Vida, 2015, p. 12).

posteriormente suas relações com o restante do território causando assim um sentimento separatista. Seyferth, (2003) aborda a questão levantando uma preocupação dos principais nacionalistas do período. Para eles a identidade nacional estava em risco, uma vez que o governo imperial, ao permitir a concentração dos europeus no Sul do país, acentuou a desigualdade que já era bastante percebida, e, portanto, o projeto de se criar a república em uma nação branca, de língua portuguesa, civilização latina e economia capitalista, poderia vir ao fracasso.

O auge do período nacionalista na primeira metade do século XX se deu a partir da instauração do Estado Novo de Getúlio Vargas. Os ensinamentos dos imigrantes em línguas vernáculas foram proibidos, instituições comunitárias que pudessem remeter a sentimentos de pertencimento primordial às nações de origem foram fechadas e posteriormente se proibiu também o uso de línguas maternas em público, culminando com o cerceamento geral das liberdades individuais daqueles considerados não suficientemente brasileiros. O objetivo das ações descritas acima era cumprir as expectativas de unidade nacional – unidade de raça, de língua, de pensamento e de cultura – seguindo os ditames da formação tradicional brasileira baseada na miscigenação (SEYFERTH, 2003).

Uma vez que as fronteiras nacionais são estabelecidas e um modelo de nação imaginado pela camada dominante de um determinado Estado, Bourdieu (2006) aponta a analogia dos discursos nacionais com o discurso regionalista, que é um discurso performativo e tem em vista impor como legítima uma definição das fronteiras e dar a conhecer e fazer reconhecer a região assim delimitada e, como tal, desconhecida – contra a definição dominante, portanto, reconhecida e legítima que a ignora.

Contrariando os interesses nacionalistas, os imigrantes, principalmente do sul do país, levantaram a “bandeira” de um Estado pluralista. Desta forma, procuram se naturalizar, concorrendo a cargos políticos, a fim de assegurar seus direitos obtendo liberdade de expressão e de culto. A todo o momento, estes imigrantes e descendentes lutavam pelo seu direito de praticar sua cultura.

O embate entre os nacionalistas brasileiros e os imigrantes europeus, principalmente os alemães, é um exemplo da disputa por hegemonia que se trava no campo social. Bourdieu, (2006) é taxativo ao enunciar que:

O ato de categorização, quando consegue fazer-se reconhecer ou quando é exercido por uma autoridade reconhecida, exerce poder por si, as categorias “étnicas” ou “regionais”, como as categorias de parentesco, instituem uma realidade usando do poder de revelação e de construção exercido pela objetivação no discurso. [...] A eficácia do discurso performativo que pretende fazer sobrevir o que ele anuncia no próprio ato de o enunciar é proporcional à autoridade daquele que o enuncia: a fórmula “eu autorizo-vos a partir” só é *eo ipso* uma autorização se aquele que pronuncia está autorizado a autorizar (BOURDIEU, 2006, p.116).

Portanto, a autoridade que o autor descreve no trecho acima é uma autoridade enquanto grupo. O fato de reviver seus costumes e dialetos, por exemplo, não significa um rompimento com o país que os recebe, mas sim a repetição daquilo que foi deixado ao sair de sua origem. Por mais que estes grupos lutassem pelos seus direitos, o Estado brasileiro não os levou em consideração.

Monteiro (2012) argumenta que a luta das etnias em preservar e colocar em prática suas tradições atravessa o campo da cultura e entra no campo da política pela auto identificação étnica. Para isso se valem, por exemplo, de provas históricas e de registros de continuidade na ocupação de determinado território.

Tal como a formação do Estado Nacional brasileiro, que foi marcada por disputas regionais, a assimilação e a aceitação de minorias estrangeiras no território nacional também passou por muitas dificuldades, pois o discurso imigrantista do nacionalismo brasileiro e sua prática revelaram a condenação explícita de quaisquer aspirações pluralistas externalizadas, com maior ou menor intensidade, por diferentes grupos empenhados na formalização de identidades étnicas. O processo de formação de uma unidade cultural, racial e territorial da nação se deu de forma forçada, pois considerou-se ilegítimas todas as diferenças étnico-culturais. Se o objetivo era calar as minorias, perseguindo e cerceando as liberdades e seus direitos, estas práticas serviram para a autoafirmação destes perante a cultura nacional (SEYFERTH, 2000).

4 Considerações Finais

Neste trabalho buscou-se resgatar algumas análises sobre a formação do Estado nacional moderno, retomando conceitos de território, região e espaço de Rogério Haesbaert, e de Pierre Bourdieu, e por fim esclarecer de que maneira se constituiu uma identidade nacional a partir do século XIX no Brasil. Da mesma forma que a condição humana é uma lenta e prolongada construção do próprio homem – pois ele por si só não provém de uma natureza dada – as atribuições dadas à formação dos Estados nacionais, a constituição do conceito de território e uma noção do que vem a ser a cultura nacional remetem ao seu processo histórico de formação. (ELIAS, 1993).

Como já descrito acima, o conceito de território que foi trabalhado é aquele que compreende os aspectos funcionais e simbólicos (e está) imerso em relações de dominação e/ou de apropriação sociedade-espaço, "desdobrando-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais 'concreta' e 'funcional' à apropriação mais subjetiva e/ou 'cultural-simbólica'". (Haesbaert, 2004^a *apud* Haesbaert, 2007, p. 21)

Por sua vez, a identidade cultural estabelece um entendimento em que os valores culturais são mantidos como elementos permeáveis às mudanças empreendidas pelas migrações territoriais. Considera que as culturas são abertas e compõem-se em meio às diásporas, expressando-se como um tributo que reinventa as tradições. Essa constatação revela que as culturas não são puras. Isso fornece às tradições um conteúdo sincrético, em que se pode observar a incorporação de outros valores culturais e a manutenção de aspectos vinculados às origens étnico-raciais. (HALL, 2003)

No caso brasileiro, o fato de incentivar a imigração, tanto europeia na região sul do país quanto às demais distribuídos no território nacional, essas populações passaram a ter influência na cultura nacional que ainda estava em formação. Paralelamente, no que tange aos aspectos econômicos, aproveitando-se do clima da região, a agricultura e pecuária tornaram-se fonte de muitos recursos que ajudaram no desenvolvimento da região.

Quanto à formação da identidade nacional e as disputas por hegemonia, verifica-se que:

O regionalismo (ou o nacionalismo) é apenas um caso particular das lutas propriamente simbólicas em que os agentes estão envolvidos quer individualmente e em estado de dispersão, quer coletivamente e em estado de organização, e em que está em jogo a conservação ou a transformação das relações de forças simbólicas e das vantagens correlativas, tanto econômicas como simbólicas; ou, se prefere, a conservação ou a transformação das leis de formação de preços materiais ou simbólicas ligados às manifestações simbólicas (objetivas ou intencionais) da identidade social. (Bourdieu, 2006, p.124)

As imigrações europeia, asiática e etc. são exemplos de que todo processo de desterritorialização, se configura em um processo de reterritorialização (HAESBART, 2007) uma vez que elementos da cultura destes países são revividos e reedificados nos locais ou regiões em que se situam.

Os autores que se propõe a pensar a identidade nacional brasileira procuram identificar o que vem a ser uma cultura genuinamente nacional. Contudo tal como nos aponta Hall, (2003),

[...] a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma “arqueologia”. A cultura é uma produção. Tem sua matéria prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é a questão do que as tradições fazem de nós, mas aquilo nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão a nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2003, p. 43).

Outras análises podem ser realizadas acerca do que foi debatido neste breve trabalho. A produção científica não se esgota, pois há diversas vertentes metodológicas para explicar um mesmo assunto. Remetendo às ponderações de Haesbaert (2013), cada investigador, diante da problemática

que pretende dar conta em uma pesquisa, optar pelo melhor sistema teórico-conceitual, consciente das implicações deste na inter-relação dos conceitos.

Bibliografia

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006.

ELIAS, Nobert. *O Processo Civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

GERMANI, G. *La sociedad em cuestión: antología comentada*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2010.

HABERMAS, Jürgen. Realizações e limites do Estado nacional europeu. In: BALAKRISHNAN, Gopal. (org) *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil – 2004a

_____. *Território e Multiterritorialidade: Um debate*. GEOgrafia – Ano IX – Nº 17 – 2007

_____. *REGIÃO – GLOBAL: Dilemas da Região e da Regionalização na Geografia Contemporânea*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013

MANN, Michael. Estados nacionais na Europa e noutros continentes: desenvolver, não morrer. In: BALAKRISHNAN, Gopal. (org) *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

MONTEIRO, Paula. *Multiculturalismo, identidades discursivas e espaços públicos*. Sociologia & antropologia v.02.04: 81 –101, 2012.

SEYFERTH, Giralda. Identidade Nacional, diferenças regionais, integração étnica e a questão imigratória no Brasil. In. ZARUR, G.de C. *Região e Tradição na América Latina*. 1 ed. Brasília: Ed. UnB, 2000

_____. Nacionalismo e Imigração no Pensamento de Gilberto Freyre. In: KOSMINSKY, E. V. e LÉPINE, C. F.A. P. *Gilberto Freyre em Quatro Tempos*, 1 ed.. Bauru – SP: EDUSC/Ed. UNESP/FAPEESP, 2003

SKINNER, Quentin. *As fundações do pensamento político moderno*. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.

TORRES-RIVAS, Edelberto. *Centroamérica: entre revoluciones y democracia* / Edelberto Torres-Rivas; antología y presentación, Jorge Rovira Mas. — México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

CUNHA, Thiago Resende Resende.
Estado, nação e território: um debate acerca da formação da identidade nacional brasileira. *Revista Café com Sociologia*. v.6, n.3, p. 180-192, 2017.

Recebido em: 13 de jul. 2017

Aceito em: 22 de dez. 2017



Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 3, jul./dez. 2017

ISSN. 2317-0352

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: aspectos motivacionais pela escolha da licenciatura em Sociologia

Joana Elisa Röwer¹

Felizberto Alberto Mango²

Sabino Tobana Intanque³

Resumo

Este artigo temático sobre a formação de professores de Sociologia para a educação básica objetiva compreender os aspectos motivacionais pela escolha da Licenciatura nessa disciplina. Tem como contexto de análise a Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab/CE, que atua com discentes provenientes dos países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP. A diversidade de atores que constitui o corpo acadêmico do curso de Licenciatura em Sociologia, seus contextos de origem e trajetórias biográficas são postas em relação com a estrutura curricular e os sentidos da disciplina sociologia na escola secundária. Metodologicamente a pesquisa se caracteriza como básica; exploratória e descritiva; no que se refere aos procedimentos técnicos como de levantamento, documental e bibliográfica; e, em relação à abordagem do problema como quantitativa. Como instrumento de coleta de dados foram utilizados questionários com perguntas de múltipla escolha. Os resultados demonstram variabilidade da disciplina sociologia na estrutura curricular dos países da CPLP e indicam com preponderância a realização pessoal e o comprometimento social como fatores de influência pela escolha por essa formação. Por fim, defende-se a ampliação da compreensão do exercício do licenciado em Sociologia em espaços formais e não formais educacionais como docente, pesquisador e como gestor escolar e educacional.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Formação de Professores. CPLP.

TRAINING OF TEACHERS: MOTIVATIONAL ASPECTS BY THE CHOICE OF THE BACHELOR IN SOCIOLOGY

Abstract

This article has as its theme the formation of Sociology teachers for basic education and as an objective to understand the motivational aspects by choosing the Degree in Sociology. Its background is the International University of Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab / CE, which works with students from the countries that make up the Community of Portuguese Speaking

¹ Bacharel em Ciências Sociais, Licenciada em Sociologia, Esp. em Gestão Educacional, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela UFSM/RS. E-mail: joanarower@gmail.com

² Bacharel em Humanidades pela Unilab. Discente do curso de Licenciatura em Sociologia pela Unilab. E-mail: felizbertomando.unilab@gmail.com

³ Bacharel em Humanidades pela Unilab. Discente do curso de Licenciatura em Sociologia pela Unilab. E-mail: sabinosabinotobana@hotmail.com

Countries (CPLP). The diversity of actors that constitutes the academic body of the degree course in Sociology, its contexts of origin and biographical trajectories are put in relation with the curricular structure and the senses of the discipline sociology in secondary school. Methodologically the research is characterized as basic; exploratory and descriptive; with regard to technical procedures such as survey, documentary and bibliographical procedures; and in relation to approach the problem as quantitative. As a data collection instrument, questionnaires with multiple choice questions were used. The results show the variability of the sociology discipline in the curricular structure of the CPLP countries and indicate with preponderance the personal fulfillment and the social commitment as factors of influence by the formation in Sociology. Finally, it is defended the extension of the understanding of the exercise of the degree in Sociology in formal and non-formal educational spaces as teacher, researcher and as school and educational manager.

Keywords: Sociology Teaching. Training of Teacher. CPLP.

Introdução

A formação de professores de Sociologia é uma das temáticas que aponta crescimento enquanto objeto de pesquisa sobre o ensino de Sociologia, como encontrado nos trabalhos de Estado da Arte como os de Handfas e Maçaira (2012, 2015), Oliveira (2016), Röwer (2016), Bodart e Cigales (2017) e Handfas (2011, 2017). Em pesquisa realizada sobre dissertações e teses da Capes de 1993 até o ano de 2010, Handfas (2011) destaca as seguintes temáticas pesquisadas: (1) institucionalização das ciências sociais (os primeiros manuais, história da disciplina); (2) currículo (disciplina escolar, práticas pedagógicas, metodologias, recursos, didática); (3) percepções sobre o ensino da sociologia no ensino médio (alunos, professores); (4) trabalho docente (condições de trabalho do professor de sociologia); disputas pela implantação da sociologia no ensino médio. No estudo de Handfas (2011) não houve uma delimitação quantitativa por temática de pesquisa, mas observa-se que a formação de professores não prefigurava como tema específico.

A atualização desta pesquisa até o ano de 2012 por Handfas e Maçaira (2015) com um total de 41 dissertações e duas teses receberam a seguinte divisão temática: (1) currículo; (2) práticas pedagógicas e metodologias de ensino; (3) concepções sobre a sociologia escolar; (4) institucionalização das ciências sociais; (5) trabalho docente; e (6) formação do professor. Embora o número de trabalhos sobre formação de professores seja incipiente, um (1) trabalho, em relação as temáticas de maior prevalência 13 sobre currículo e 12 sobre práticas pedagógicas e metodologias de ensino, teve o desenvolvimento do olhar sobre a formação de professores na

medida em que currículo, práticas e metodologias de ensino estão relacionadas diretamente com a formação de professores.

Recentemente Handfas (2017) publicou texto do desenvolvimento das pesquisas sobre o ensino de sociologia na educação básica na atualização dos dados das dissertações entre os anos de 1993 a 2012 em que os temas de investigação recorrente foram assim delimitados: (1) sentidos da sociologia; (2) história da disciplina; (3) currículo de sociologia; (4) condições de trabalho do professor; (5) identidade do professor; (6) formação do professor; (7) práticas pedagógicas e ensino de sociologia; (8) representação de professor e/ou alunos; (9) livros didáticos; (10) processos de luta pela institucionalização da sociologia no ensino médio; (11) licenciatura em ciências sociais; (12) sociologia como disciplina escolar; e (13) sociologia e cidadania. Para além dessa descrição das temáticas de pesquisa Handfas (2017) expõem as temáticas predominantes em períodos temporais, assim, nos anos de 1990 tem-se o predomínio da temática da história do ensino de sociologia; entre 2000 e 2006 o surgimento das pesquisas sobre experiências didáticas, tendo como interesse o professor e suas relações de trabalho, formação, prática pedagógica e percepções sobre o ensino de sociologia; e, entre 2007 e 2012 o desenvolvimento de pesquisas que focam o ensino de sociologia na escola e na sala de aula, assim como a formação e o trabalho docente.

Contudo as pesquisas sobre formação de professores de Sociologia são prevaletentes nos trabalhos apresentados no GT sobre Ensino de Sociologia do Congresso Brasileiro de Sociologia entre os anos de 1995 a 2015 em levantamento realizado por Oliveira (2016), seguido de trabalhos sobre metodologias de ensino de sociologia. Dos 155 trabalhos analisados por Oliveira (2016) quarenta e dois se focam na formação de professores em relação a formação inicial. Röwer (2016), que também realizou levantamento dos trabalhos apresentados nos dez anos do GT Ensino de Sociologia do mesmo evento, detectou que dos 131 trabalhos completos analisados, 31% se referiam à temática das Práticas Pedagógicas, 23% sobre a Institucionalização da Sociologia, 23% sobre Formação de Docente (formação básica e continuada); 13% sobre Percepções sobre o ensino de Sociologia no ensino médio (discentes, docentes, sentidos); 6% sobre Currículo (orientações curriculares, legislação); 2% sobre Trabalho docente (saberes docentes, condições de trabalho do professor de Sociologia); e 2% pesquisas de Estado da Arte sobre o ensino de Sociologia.

Uma hipótese da compreensão da prevalência de temas de práticas pedagógicas e formação de professores das pesquisas apresentadas no Congresso Brasileiro de Sociologia na relação com as

dissertações e teses deve-se à possibilidade de apresentação no GT de textos construídos como Relatos de Experiência. Embora haja uma divergência no número total de trabalhos analisados por Oliveira (2016) e Röwer (2016), o que pode ser decorrente do acesso aos mesmos e da relação entre a publicação de artigos completos e resumos, a expressividade de Relatos de Experiência é observada tanto por Oliveira (2016) como por Röwer (2016) cujos dados, desta autora, em relação ao tipo de pesquisa apresentam que 19% constituíam-se como Relato de Experiência.

A apresentação dos dados acima serve para justificar a importância e o crescimento de pesquisas sobre a formação de professores e ao mesmo tempo indicar a originalidade do presente artigo que, ao se debruçar sobre a formação dos professores de sociologia, teve como campo de análise o contexto de formação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, que atua na formação profissional de discentes oriundos dos países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), cujo objetivo de atuação volta-se aos seus países de origem. Nesse sentido, a formação de professores é problematizada em um contexto de pluralidade da formação e das possibilidades de atuação que ultrapassam os limites territoriais brasileiros, característica dos trabalhos desenvolvidos e apresentados nesta temática aqui no Brasil.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) tem como proposta a integração entre o Brasil e as demais nações da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) como Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. A formação acadêmica no âmbito da Unilab objetiva o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, acadêmico e científico com os países da CPLP.

A CPLP oficializada a sua criação em 17 de julho de 1996 tem como finalidade a cooperação social, cultural e econômica através do desenvolvimento de ações institucionais públicas ou por entidades privadas prioritariamente nos setores sociais primários em que a Educação é um aspecto primordial. O curso de Licenciatura em Sociologia criado na Unilab no ano de 2014 soma-se a essas ações de formação de profissionais para atuação nos espaços educativos formais e não formais, na perspectiva de transformação e construção de novas possibilidades educativas que não seja a reprodução de valores, saberes e práticas historicamente dominantes. Desse modo, a formação acadêmica, e especificamente a formação do Licenciado em Sociologia, torna-se um compartilhar de conhecimentos, ao mesmo tempo em que se encontra no desafio de formar profissionais para atuarem em contextos diferenciados.

Em função do pertencimento a este espaço privilegiado de formação acadêmica pautada no ensino, na pesquisa e na extensão, e de construção de conhecimento multipolarizado teve-se o

desenvolvimento desta pesquisa que objetivou identificar e analisar, sobretudo os aspectos motivacionais de discentes sobre a escolha do curso de Licenciatura em Sociologia. Pontua-se que a Sociologia como componente curricular nas escolas brasileiras caracteriza-se pela intermitência e que há uma variação da existência desta disciplina na estrutura curricular da escola secundária nos países da CPLP.

Metodologicamente a pesquisa se caracteriza em relação a sua natureza como básica; em relação aos objetivos como exploratória e descritiva; no que se refere aos procedimentos técnicos como de levantamento, documental e bibliográfica; e, em relação a abordagem do problema como quantitativa. Como coleta de dados foi utilizado o questionário com perguntas de múltipla escolha. A aplicação deste instrumento foi realizada no segundo semestre de 2017 sendo respondidos 67 questionários em um total de 92 estudantes do curso da Sociologia da Unilab, regularmente matriculados nesta terminalidade. Em outras palavras, o questionário foi aplicado somente aos estudantes que entraram formalmente no edital do curso de Sociologia neste período de tempo, excetuando discentes com matrículas de disciplinas optativas. A pesquisa foi desenvolvida nas respectivas salas de aula destes estudantes no campus de Palmares da Unilab, em Acarape – CE.

A relevância deste trabalho, primeiramente, refere-se ao amadurecimento do curso de Licenciatura em Sociologia da Unilab através da compreensão dos aspectos motivacionais e do interesse no curso de Sociologia, mas também contribui com os demais cursos de licenciatura em Sociologia ao relacionar os motivos da escolha profissional com a significação da formação e a perspectiva de atuação profissional. Conhecer essas escolhas e percepções relaciona-se a concepção da importância do exercício da autoregulação da aprendizagem na formação docente que consiste na reflexão sobre práticas, mas também de concepções e sentidos de ensinar e aprender, pois “ser capaz de proceder a análise de si próprio leva ao conhecimento mais profundo da aprendizagem” (SIMÃO, 2016, p. 73).

Em termos de contribuição para a área da Sociologia e, especificamente, do Ensino de Sociologia, o desafio da pesquisa⁴ que originou este artigo, está no desenvolvimento metodológico de enfoques que integrem as pesquisas da disciplina e do ensino de sociologia em nível amplo, a formação de professores, as trajetórias e as perspectiva de atuação em contextos múltiplos. A articulação e integração dessas pesquisas é uma problemática e uma necessidade, pois se nos países

⁴ Este trabalho soma-se, constitui-se e contribui com outras pesquisas de avaliação e projetos de pesquisa desenvolvidas pelos autores deste trabalho e outros discentes no âmbito da UNILAB em relação à formação e ensino de sociologia na CPLP.

africanos e Timor Leste são escassos os estudos sobre a temática do ensino de sociologia, as pesquisas brasileiras, sobretudo a partir do ano de 2008, ano de sua obrigatoriedade no ensino médio, concentram-se no campo brasileiro. Apesar do pequeno número de pesquisas comparadas entre o ensino de Sociologia no Brasil e em outros países, podem ser citados como exemplo os trabalhos de Carvalho Filho (2014) ao discutir o ensino de sociologia como um problema social e político em comparação entre a França e o Brasil; de Maçaira (2017) que realiza uma pesquisa comparativa dos livros didáticos de Sociologia do Brasil e da França; de Oliveira, Pereyra, Sabatovich e Ficcardi (2017) que analisam o ensino de sociologia na América Latina; e, Mendes, Gomes, Mango, Siga e Röwer (2017) que analisam sentidos e objetivos do ensino de Sociologia na escola secundária dos países da CPLP.

A contribuição deste trabalho refere-se à construção de um objeto comum, a disciplina de Sociologia na escola secundária, em campos diferenciados de construção social e para atuação em diferentes contextos. Estes campos, contextos diferenciados fazem pensar em termos de estruturação curricular e a construção do conhecimento. Dessa forma, a pesquisa justifica-se por fomentar o interesse nas (in) confluências da Sociologia como componente curricular na escola secundária de forma articulatória. Ressalta-se também que a contribuição para a área da Sociologia da Educação e, especificamente, do Ensino de Sociologia está na relação com a Sociologia como ciência e na percepção da mesma como problema epistemológico e sociológico como pontua Carvalho Filho (2014).

O Ensino de Sociologia na Escola Secundária e as motivações para a Licenciatura em Sociologia

No Brasil a Sociologia após um período de intermitência e lutas tornou-se disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio com a Lei 11.684 de 02 de junho de 2008. A nova lei de reestruturação do ensino médio brasileiro Lei 13.415 de 17 de fevereiro de 2017, coloca a sociologia na obrigatoriedade de estudos e práticas definidos pela Base Nacional Comum Curricular, que se encontra em processo de construção, tirando-lhe o caráter de disciplina⁵. Por

⁵ A implantação do novo ensino médio depende da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecerá as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários pra a formação geral do aluno. A previsão da entrega da BNCC do ensino médio era para final de 2017, sendo adiada para 2018 para então ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, que terá de aprová-la para depois ser homologada pelo MEC. A BNCC (da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio) estabelecerá as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários para a formação geral do aluno. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: aspectos motivacionais pela escolha da licenciatura em Sociologia** 198
|Joana Elisa Röwer |Felizberto Alberto Mango | Sabino Tobana Intanquê

sua vez, nos países africanos de língua portuguesa e Timor Leste os recentes processos históricos de democratização exigiram a reestruturação curricular das escolas de ensino primário e secundário e a construção das legislações com a seguinte datação: a Lei de Bases do Sistema Secundário de Angola data do ano de 2001; em Cabo Verde as Bases do Sistema Educativo aprovada em 1990, teve atualização no ano de 2010; a Lei de Bases do Sistema Educativo de Guiné-Bissau de 2010; Moçambique apresenta o Plano Curricular do Ensino Básico no ano de 2003 e o Plano Curricular do Ensino Secundário no ano de 2007; São Tomé e Príncipe tem a Lei de Bases do Sistema Educativo no ano de 2003; e, a Lei de Bases da Educação de Timor Leste foi promulgada no ano de 2008 e o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral no ano de 2011. Estas recentes reformas curriculares fazem pensar sobre as escolhas da composição curricular que significam delimitação de saberes e sentidos da formação.

Retomando o contexto nacional, Cigales e Arriada (2015) destacam que a institucionalização da Sociologia no Brasil nos níveis secundário e superior e da formação de professores na modalidade normal adquire especificidades na maneira em que foi concebida e ministrada, sendo possível falar em Sociologias decorrentes das diversas perspectivas de sentido e funcionalidade. Dessa forma, é adequado também pensar em Sociologias quando analisadas na diversidade contextual em relação aos países membros da CPLP. Mas, como afirma Michael DeCesare (2014), a história da disciplina do ensino de Sociologia, de forma geral, demonstra que a mesma tem pontuado a análise dos problemas sociais e eventos atuais.

A formação de licenciados em Sociologia no âmbito na Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab constitui-se, dessa forma, como um espaço privilegiado de discussão acerca da formação de professores, justamente por dialogar com a diversidade de discentes e docentes de diversos contextos territoriais, sociais, culturais, ao mesmo tempo em que lida com o desafio da formação comum de professores de Sociologia. Estas pluralidades e especificidades da formação acadêmica necessitam de um processo auto-refletido em que o contexto da formação e da possível atuação torna-se objeto de análise, problematização e crítica. Nesse sentido, um primeiro levantamento foi em relação à existência da disciplina Sociologia

Segundo as concepções do Ministério da Educação (MEC) a reforma traz o cumprimento de que a parte comum não poderá exceder metade do total da carga horária do ensino médio e o restante do tempo será composto por diferentes ênfases nas áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; V – formação técnica e profissional. Cada estado organizará o seu currículo considerando a BNCC. Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nemi_07>. Acesso em: 09 nov. 2017.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: aspectos motivacionais pela escolha da licenciatura em Sociologia 199
|Joana Elisa Röwer |Felizberto Alberto Mango | Sabino Tobana Intanquê

como componente curricular na escola secundária dos países da CPLP, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 1 - A disciplina sociologia no currículo secundário das escolas da CPLP.

PAÍÍS	LEGISLAÇÕES CONSULTADAS	SOCIOLOGIA NA ESCOLA SECUNDÁRIA
ANGOLA	Lei de Bases do Sistema Secundário de Angola (2001)	Sociologia como componente opcional em todas as áreas do ensino secundário
BRASIL	Lei. 11.684 no ano de 2008 incluiu a obrigatoriedade do ensino de sociologia em todas as séries do ensino médio; Lei 13.415 de fevereiro de 2017 expressa que a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.	Obrigatória a partir da lei de 2008, mas o ensino médio encontra-se em processo de reestruturação. É necessário aguardar a publicação da BNCC no segundo semestre de 2017.
CABO VERDE	Bases do Sistema Educativo aprovada em 1990, atualizada no ano de 2010	Presente no 12º ano na área de Humanidades
GUINÉ-BISSAU	Lei de Bases do Sistema Educativo (2011)	Presente no 12º ano na área de Ciência Sociais e Humanas
MOÇAMBIQUE	Plano Curricular do Ensino Básico no ano de 2003 e o Plano Curricular do Ensino Secundário no ano de 2007	Inexistente no ensino secundário. Somente nos Cursos Superiores
SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	Lei de Bases do Sistema Educativo (2003)	Nos três últimos anos na área de Ciências Sociais e Humanas.
TIMOR LESTE	Lei de Bases da Educação (2008) e o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (2011)	Nos três últimos anos na área de Ciências Sociais e Humanidades.

Fonte: Legislações educacionais dos países da CPLP. Elaboração dos autores.

Como se observa, há semelhanças estruturais nos sistemas de ensino secundário nos países africanos e Timor Leste, estrutura cuja reforma faz se encaminhar o ensino médio brasileiro dividido por áreas ou ciclos do conhecimento, com uma variação da existência da disciplina de Sociologia nos componentes curriculares. Em São Tomé e Príncipe e Timor Leste a Sociologia existe como componente curricular nos três últimos anos na área de Ciências Sociais e Humanidades; em Angola a Sociologia aparece como disciplina optativa em todas as áreas do ensino secundário, em Cabo Verde e Guiné-Bissau somente no 12º ano do ensino secundário da área de Humanidades; em Moçambique ela é inexistente no ensino secundário, sendo presente no ensino superior; e, no Brasil cuja recente reforma estrutural do ensino médio coloca a Sociologia na obrigatoriedade de estudos e práticas dos seus conteúdos, tirando-lhe o caráter da obrigatoriedade disciplinar e possibilitando o tratamento dos conteúdos sociológicos de forma transversal em outras disciplinas.

Meucci (2015) ao revisar a história da Sociologia no Brasil dos anos de 1925 a 1942 e dos anos 1990 até a data da escrita do artigo, períodos em que a Sociologia foi obrigatória no

currículo regular afirma que a intermitência da Sociologia como disciplina escolar está relacionada com a intermitência política da vida nacional. “Mas, se na primeira experiência de institucionalização foi aparato discursivo de um regime autoritário, na segunda experiência, a corrente, o fundamento é uma experiência democrática que, paulatinamente, delineia uma nova concepção curricular que pretende reconhecer novos agentes” (MEUCCI, 2015, p. 259).

Se Meucci (2015) analisa que a Sociologia a partir da década de 1990 pode ser considerada uma nova disciplina, uma ruptura, ao invés de uma continuidade da Sociologia no currículo escolar dos anos de 1930, em razão das características institucionais do Estado, a retirada da sua obrigatoriedade pela Lei 13.415/2017 permite inferir sobre a permanência da Sociologia como intermitente no currículo escolar brasileiro. Ainda se a Lei 11.684/2008 foi decorrência da luta democrática, do reconhecimento dos movimentos sociais e da expansão das políticas públicas da educação a Lei de 2017 sob os novos arranjos governamentais, a partir de maio de 2016, ocorre na subordinação da educação as necessidades do mercado de trabalho, da centralização do Estado dos processos de avaliação e das reformas curriculares, ou seja, na concepção neoliberal o que caracteriza um conceito privado de desenvolvimento em detrimento do desenvolvimento social pautado pela equidade e igualdade (GENTILI, 1995).

A reconfiguração do currículo por competências, habilidades, expectativas de aprendizagem e por itinerários formativos para o ensino médio, por um lado e a relação com o projeto de vida e a educação integral, por outro, mascaram concepções ideologizadas e ideologizantes guiadas por uma lógica de mercado e na centralidade do Estado. Ao minimizar o espaço da Sociologia no currículo escolar contradiz a própria concepção de formação integral⁶ que, de forma geral, passa por uma educação integralizada e integralizadora, de apropriação da cultura humana (PARO, 2013) e da complexidade humana, social e do conhecimento.

No caso angolano, Manuel (2010) ao problematizar o ensino de Sociologia em Angola pontua que a Reforma Educativa de 2001, com a promulgação da nova Lei de Bases do Sistema de Educação e a construção subsequente dos Planos Curriculares deixou a Sociologia na escola secundária como componente opcional em todas as áreas em um período de “institucionalização e afirmação da sociologia académica no nosso país, em função do surgimento de novas linhas e

⁶ De forma breve, mas necessária, a diferenciação entre o conceito de educação integral, que se refere à formação humana tendo por base a concepção da inteireza e complexidade humana e de uma formação plural de apropriação da cultura, da escola integral que se refere ao espaço e ao tempo da escolarização, relacionada também a proteção social. A educação integral aparece muitas vezes associada ao tempo integral, como educação integral de tempo integral.

tendências de pesquisa e pela entrada na arena intelectual da novíssima geração de sociólogos angolanos formados na Universidade Agostinho Neto” (MANUEL, 2010, p.39). O que denota tensões entre a Sociologia acadêmica e a Sociologia escolar.

Assim, a relação com a estrutura curricular da escola básica o campo de atuação do professor de Sociologia torna-se restrito. O que nos remete a pensar a expansão da atuação do licenciado em Sociologia principalmente no que se refere à gestão escolar e educacional e aos espaços educacionais não formais. Tem-se a compreensão de que a escola não é somente um transmitir de conceitos, operações e teorias, mas o desenvolvimento de concepções, habilidades e afetividades, da mesma forma que os espaços educativos não formais também atuam na construção do conhecimento e na formação humana, como discorre Apple (2017) quanto questiona se a educação pode mudar a sociedade. Os espaços educativos formais ou não se configuram como espaços de acolhimento, de inserção social e se relacionam a descrição da estrutura do contexto pedagógico com a classe social, o qual direciona estratégias educacionais. Nesse sentido, os saberes e metodologias de compreensão e análise do contexto social, cultural e educacional das Ciências Sociais e, especificamente da Sociologia, podem contribuir significativamente para pensar estratégias de superação das dificuldades do contexto educacional.

Cabe aqui uma discussão sobre as dúvidas do dualismo da escola básica entre conhecimento e convivência e acolhimento social, denunciadas por Libâneo (2012) e que se referem à discussão acerca da qualidade da educação escolar e, sobretudo, do sentido da educação escolar pública. Libâneo (2012, p. 23) escreve que há “uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e a aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência”, quando há uma preponderância da escola como espaço de acolhimento social em detrimento do conhecimento. Desse modo, a reorganização curricular e as renovadas concepções de avaliação são insuficientes se não forem reconfiguradas “ações pedagógicas no interior da escola para um enfrentamento didático-pedagógico dos mecanismos de seletividade e exclusão” (LIBÂNEO, 2012, p. 24). Contudo, de acordo com o contexto, esse caráter de acolhimento social realizado pela escola e problematizado pelo autor (2012) pode tornar-se imprescindível para a realização da função escolar de transmissão e construção do conhecimento.

Adentra-se na relação entre educação e democracia, na democratização da educação e da educação como um requisito para a democratização social (LIBÂNEO, 2006). Nesse sentido, para este mesmo educador, a escolarização tem uma finalidade prática quando possibilita a formação crítica e o desenvolvimento de habilidades que potencializam a autonomia e a

transformação social e não somente a inserção social e a integração na sociedade. Democratizar a educação e educar para a democracia significa uma atenção ao trabalho pedagógico-didático a ser realizado dentro da escola que atende a diversificação dos estudantes de forma individual e social, ou seja, é necessário “ter como ponto de partida conhecimentos e experiências de vida, de modo que estes sejam a referência para os objetivos, conteúdos e métodos, implica que a escola deve interagir continuamente com as condições de vida da população (...)” (LIBÂNEO, 2006, p. 39).

Se Libâneo (2012) realiza uma crítica à ênfase nesse aspecto acolhedor que Nóvoa (2009) caracteriza como um *transbordamento* das funções da escola, ao mesmo tempo, os autores não desconsideram o que é sentido na escola pública e no espaço de sala de aula⁷, isto é, de que a escola e o professor necessitam realizar práticas de acolhimento, de inserção e de integração social para que a aprendizagem ocorra através de práticas de acolhimento, inserção e de integração social. Se for imprescindível que a escola se reconstrua como um espaço de sentido para os jovens, esta reconstrução de sentidos pode estar justamente vinculada à aprendizagem, ou seja, na vinculação recursiva entre sentido-aprendizagem-compreensão-transformação.

Nóvoa (2009) que apresenta uma proposta de uma necessária reconfiguração escolar centrada na aprendizagem diz que é impossível não defender um projeto de educação integral pelo viés da cidadania. O aspecto controverso da educação integral para Nóvoa (2009) se insere na ampliação da função da escola como um espaço e na função de acolhimento social, compreendida como regeneração e reparação social, em prejuízo da aprendizagem. Esta proposta não simboliza um não olhar para a integralidade, um não educar para a cidadania, pois esta só é possível pela aprendizagem, mas uma compreensão de que a escola é uma instituição entre outras instituições sociais responsáveis que proporciona a educação de crianças e jovens. Uma base comum de conhecimentos e a promoção de diferentes modos de escolaridade, condizentes com a variabilidade de percursos e projetos de vida torna-se essencial, segundo Nóvoa (2009, p. 37), na medida em que “promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal”. Assim, defende-se aqui a ampliação da concepção do licenciado em Sociologia para além da sala de aula como professor gestor da sala de aula, mas também nos diversos contextos e âmbitos escolares e educacionais.

Contudo o Curso de Licenciatura em Sociologia da Unilab, através do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Sociologia (2016), tem como objetivo não somente a

⁷ Em base à própria experiência docente.

formação do magistério para atuação na educação básica, mas também a habilitação de “profissionais para atuação em organizações do Estado e da sociedade civil, com centralidade em ações educacionais, no âmbito de processos de mobilização social, formação, planejamento e gestão – inclusos formulação, execução, gestão e avaliação de ações coletivas, projetos, programas, políticas e sistemas” (2016, p.14). Na relação entre ensino, pesquisa e extensão a formação do licenciado em Sociologia pela Unilab, objetiva a preparação para a prática docente, mas também para análise social, pesquisa e desenvolvimento de materiais didáticos, gestão escolar e educacional, gestão em espaços formais e não formais de educação, na perspectiva da análise e atuação no mundo social. Dessa forma, o campo de atuação do licenciado em Sociologia amplia-se na compreensão que os conhecimentos sociológicos e a pesquisa em sociologia têm possibilidades interventoras ao realizar análises sociais e avaliação e proposição de projetos sociais.

A possibilidade da atuação profissional em outros espaços formativos é garantida por disciplinas de caráter interdisciplinar e pelo Estágio Supervisionado em que há a possibilidade de realização de ações educativas em “organismos, centros, fundações, institutos e laboratórios de natureza pública ou privada, nacionais ou internacionais, que desenvolvam atividades educacionais, culturais e de pesquisa e em movimentos sociais e populares organizados que desenvolvam projetos educacionais, culturais e de pesquisa” (PPCLS/UNILAB, 2016, p. 26). O licenciado em Sociologia torna-se um pesquisador e gestor de espaços formais e não formais da educação, ampliando suas possibilidades de atuação para além da sala de aula e problematizando a própria formação de cientistas sociais e a construção dos espaços de atuação profissional.

A Lei de Bases da Educação de Timor Leste (2008), por exemplo, no artigo 6º que trata da organização do sistema educativo, oferece a possibilidade da educação extraescolar que compreende tanto atividades de alfabetização como de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica, decorrente de diversas iniciativas. O Sistema Nacional da Educação de Moçambique (1992) também oferece a possibilidade do ensino extraescolar (artigo 35) tendo como um de seus objetivos a educação permanente, a globalidade e a continuidade da ação educativa, contribuindo para a efetiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais, além de assegurar a formação cultural. O exemplo de Timor Leste e Moçambique serve para pensar que a formação do professor deve ser ampliada a sala de aula, na medida em que os sistemas educativos não são integrados somente pela educação escolar. O licenciado em Sociologia, nesse sentido, tem uma formação apropriada para atuar nesses espaços educacionais, em função de que os conhecimentos

da área da Sociologia o competem para observação e análise dos problemas sociais, das desigualdades sociais e para a sua superação cujos programas de educação se destinam.

Em relação ao perfil dos discentes do curso de Licenciatura em Sociologia da Unilab, caracteriza-se como predominantemente masculino com 61% e 38% de mulheres, constituído majoritariamente por jovens nos quais 49% estão entre 21 a 25 anos, 37% estão entre 26 a 30 anos; em relação à cor da pele 68% se declararam pretos, 18% se declararam pardos, 3% se declararam brancos. O Curso tem maior número de estudantes de Guiné-Bissau com 51%, 38% de estudantes brasileiros, 6% de estudantes angolanos, 1% de Cabo-Verde e 1% de São Tomé e Príncipe. No que se refere à renda familiar 48% dos estudantes declaram-se de baixa renda. 60% dos estudantes do curso realizaram a educação básica integralmente em escola pública, 15% majoritariamente em escola pública, 12% integralmente em escola privada e 12% maior parte em escola privada.

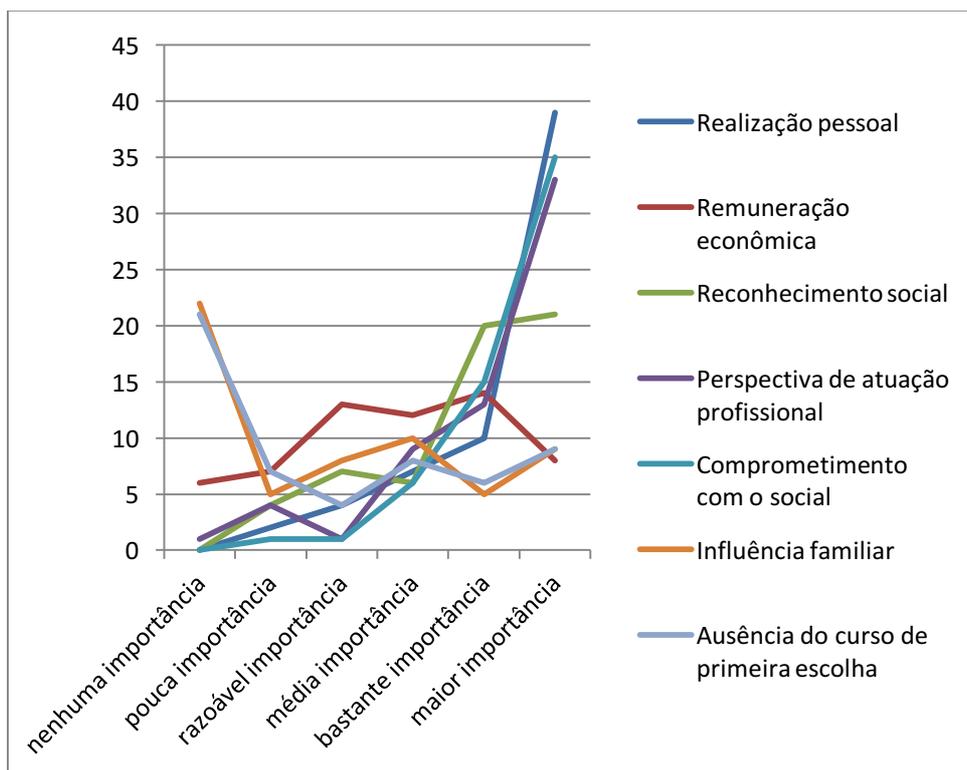
Tais dados permitem refletir primeiramente em relação às questões de gênero, no que se refere às significações e desigualdades educacionais. Se no Brasil o critério de gênero não se manifesta como elemento substantivo na análise, segundo pesquisa de Torini (2012) sobre a formação e identidade profissional dos egressos dos cursos de Ciências Sociais, no caso específico desta pesquisa a diferença de acesso à educação básica entre meninos e meninas, repercute na maior incidência de homens no ensino superior do que mulheres, já que 69% dos discentes de Sociologia da Unilab são africanos. Conforme dados da Organização das Nações Unidas (ONU) do ano de 2016 a África Subsaariana é uma das regiões com maior disparidade de gênero no acesso a educação básica, sendo que dos países da CPLP Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe a constituem. Outro ponto de problematização é a constatação da renda familiar na relação com a escola pública. Nesse sentido, nota-se que o acesso e a permanência ao ensino superior atua na superação das desigualdades e na democratização do saber, embora seja imprescindível refletir sobre as diferenças provenientes da educação básica, em relação ao número de concluintes e o percentual de ingressantes, presente tanto no Brasil⁸, como nos demais países da CPLP.

⁸ Ver Andrade (2010) intitulado Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. Disponível em: < https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed06_julho2012/Cibele_Yahn.pdf>. Acesso em: 08 set. 2017 e Relatório Educação para Todos no Brasil (2000-2015). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em: 08 set. 2017.

Mas estes contextos de assimetria econômica compreendidos também na relação com os históricos de violência social em que percursos biográficos são construídos tornam-se elementos de influência que motivam a escolha pelo curso de licenciatura em Sociologia pelos discentes pesquisados. Torini (2012) em pesquisa no Brasil aponta que os três motivos que se destacam pela escolha da Licenciatura em Sociologia deve-se: (1) ao conhecimento a cerca do curso; (2) a compreensão das ciências sociais a partir de uma perspectiva política; e, (3) a concorrência nos exames de ingresso ao ensino superior. Os dados de Torini (2012) revelam que há desconhecimento da estrutura e características gerais do curso de Ciências Sociais por parte dos ingressantes, tendo apenas informações básicas das áreas de estudo em antropologia, ciência política e sociologia e perspectivas de atuação profissional; percepção de o que curso possibilita uma melhor compreensão dos contextos e dinâmicas sociais; e, menor concorrência nos exames de ingresso ao ensino superior.

No caso dos discentes da Unilab esse desconhecimento da estrutura do curso de Sociologia não ocorre, pois ele é uma opção de curso de 2º ciclo, denominado de “terminalidades” do Bacharelado em Humanidades. Sendo o Bacharelado em Humanidades de caráter interdisciplinar com o objetivo da formação de investigadores sociais críticos a escolha pela Sociologia sofre influência dessa primeira etapa da formação. Contudo, a pesquisa identificou que a realização pessoal e o comprometimento social são os aspectos de maior escolha, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Motivos de decisão pela formação do curso de Licenciatura em Sociologia.



Fonte: Elaboração dos autores.

Realização pessoal e comprometimento social estão diretamente relacionados a compreensão dos sentidos da Sociologia e da sua função enquanto disciplina escolar. Para Berger (2011) o interesse do sociólogo é essencialmente teórico, tendo a função de compreender um determinado campo social e interpretar os dados estatísticos dentro de um quadro sociológico de referência. A consciência sociológica, a observação metódica da realidade não está desatrelada, porém da descoberta e aquisição de valores humanos como humildade, altruísmo, respeito diante da diversidade e da condição humana.

Bauman (2010, p. 17) defende que a questão central da sociologia seria “como os tipos de relações sociais e de sociedades em que vivemos têm a ver com as imagens que formamos uns dos outros, de nós mesmos e do nosso conhecimento, nossas ações e suas consequências?”. Dessa forma, a reflexão da Sociologia na perspectiva das consequências das ações humanas organizadas em redes de dependência rumo a compreensão do mundo social e da sua possível reorganização. Dinamicidade e atuação pelas diferentes compreensões da ordenação social e possibilidade de transformação caracterizam a radicalidade da sociologia como ciência e como disciplina. Nesse sentido, o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral de Timor Leste (2011) aborda a disciplina de Sociologia na escola secundária na relação com a Antropologia e na perspectiva de

que a aprendizagem de teorias e conceitos promovam reflexão e aplicações práticas. Entre as finalidades da disciplina no referido nível escolar timorense encontram-se:

Desenvolver pensamento sociológico crítico e reflexivo que sirva como suporte ao prosseguimento de estudos e à inserção na vida activa; Desenvolver a capacidade de aplicação, ao um nível de iniciação, das noções, conceitos e metodologias da Sociologia e Antropologia em estudos sobre a realidade timorense; Contribuir para a consciencialização e valorização da diversidade cultural e do respeito pelo outro; Desenvolver capacidades de reflexão e intervenção sobre os problemas sociais timorenses. (PCES, 2011, p. 51).

Embora no desenvolvimento desta pesquisa ainda não se tenha tido acesso as orientações ou planos curriculares de todos os países membros da CPLP, o exemplo da concepção do ensino de Sociologia em Timor Leste leva a refletir que um dos principais fatores de escolha do curso de Licenciatura em Sociologia como comprometimento com o social pode relacionar-se com o sentido do ensino de sociologia na análise, reflexão e crítica social na perspectiva de atuação no contexto social e de desenvolvimento do mesmo. A questão da atuação é corroborada por outro dado do questionário cuja principal crítica se centra na necessidade de uma formação mais prática, por meio de elaboração de planos, projetos, propostas de atuação no contexto da educação formal e em espaços educativos não formais. Dessa forma, concorda-se com Lahire (2014, p. 50) ao defender que o ensino de sociologia na escola representa “um papel crucial para a vida coletiva e para a formação de cidadãos nas sociedades democráticas” e que assim o ensino da Sociologia na escola consiste numa resposta necessária de formação humana e do desenvolvimento da equidade social.

Considerações

O presente artigo apresentou reflexões e análises sobre a temática da formação de professores de Sociologia para a educação básica, enfocando, sobretudo os aspectos motivacionais da escolha pela Licenciatura em Sociologia no âmbito da formação do Curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- Unilab/CE que recebe discentes dos países da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP). As possibilidades de atuação do licenciado em Sociologia nos diferentes países da CPLP e as concepções sobre o ensino de sociologia perpassaram a construção e as discussões deste texto.

Pensar a formação de professores requer conceituar e problematizar a própria construção curricular, os sentidos e efeitos do ensino de sociologia, as juventudes, os contextos e as possibilidades de atuação profissional. Identificamos que trabalhar a partir da realidade dos educandos, objetivando a formação integral e plena, o desenvolvimento da criticidade, da cidadania perpassam os projetos nacionais de educação expressos nas legislações educacionais, de forma geral, nos diferentes países, cuja especificidade da Sociologia como disciplina escolar que produz estranhamentos, desnaturalizações, o desenvolvimento da imaginação sociológica, a capacidade de compreender e questionar a si, ao outro, as dinâmicas culturais e estruturas sociais, a reflexão indivíduo-socializado contribui de forma significativa no cumprimento de tais objetivos.

As análises indicaram que apesar de ocorrerem semelhanças entre as estruturas escolares do ensino secundário, dividido por ciclos e por áreas do conhecimento ou técnica profissionalizante, a disciplina sociologia ora pode ser admitida como opcional, como obrigatória na área de ciências humanas, como conteúdo transversal ou inexistir no currículo secundário. Nesse sentido, é necessário investigar os sentidos e o reconhecimento social que a disciplina Sociologia adquire na relação com a compreensão sobre a Sociologia como ciência. Outra questão é que se o ensino de sociologia para além de selecionar teorias e conceitos exige-se pensar sobre estratégias de reflexão sobre o cotidiano, sobre a vida dos educandos e seus efeitos na medida em que o contexto social-cultural dos jovens estudantes é objeto de análise e reflexão sociológica, a formação de professores de sociologia, assim como, os materiais didáticos necessitam estar em consonância com estes contextos.

Assim, a formação dos licenciados em Sociologia pela Unilab constitui-se pela dinâmica das especificidades, de eixos comuns e de possibilidades, mas também revelam que as motivações pela escolha do curso estão relacionadas as significações da Sociologia de forma contextualizada. Torna-se premente darmos continuidade a nossa pesquisa no que tange a formação e atuação de professores de Sociologia, ao ensino de Sociologia nos países da CPLP de forma geral a fim de construir subsídios para a descolonização intelectual e de não reprodução no processo escolar, sobretudo pensando a motivação dos discentes pela escolha da Sociologia como formação e perspectiva profissional vislumbrando a atuação social.

Se há um *transbordamento* das funções da escola ou uma *inversão* ou ainda uma *ampliação excessiva*, principalmente da escola pública, esse excesso, essa inversão ou esse transbordamento é tencionado entre a tentativa de inclusão e equidade e a perda do privilégio da formação subjetiva

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: aspectos motivacionais pela escolha da licenciatura em Sociologia 209
|Joana Elisa Röwer |Felizberto Alberto Mango | Sabino Tobana Intanquê

dos jovens que se compreendia na dualidade restrita entre família e escola, ou seja, na heterogeneidade contemporânea dos processos socializadores. Dessa forma, se a escola se realiza na relação com outros espaços de socialização, com outras redes de apoio, na estrutura social-cultural-econômica-política compreende-se a necessidade de práticas que proporcionem a atribuição de sentidos atrelada a aprendizagem. Para isso o desenvolvimento de ações contextualizadas, contínuas e de constante reavaliação cujos conhecimentos das Ciências Sociais e da Sociologia podem contribuir de forma significativa nos processos de gestão escolar e educacional.

Referências

- ANGOLA. Assembléia Nacional. (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Luanda: Autor.
- APPLE, Michael W. *A educação pode mudar a sociedade?* Petrópolis: Vozes, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BERGER, Peter. *Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística*. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo P. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um Estado da Arte na Pós-Graduação. *Revista de Ciências Sociais*. Fortaleza, v.48, n. 2, p.256-281, jul./dez., 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/19500>>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2008). *Lei nº 11.684*. Brasília: Autor.
- _____. Ministério da Educação. (2017). *Lei nº 13.415*. Brasília: Autor.
- CABO VERDE. Ministério da Educação. (2010). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Praia: Autor.
- CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico. *Educação e Realidade*. v. 39, n. 1. p. 59-80. jan.mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 abr. 2017.
- CIGALES, Marcelo P.; ARRIADA, Eduardo. O ensino de Sociologia na educação brasileira entre 1882 e 1942: algumas considerações. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P.; FRAGA, Alexandre Barbosa. (Orgs.). *Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. p. 211-225.
- DECESARE, Michael. 95 Anos de Ensino de Sociologia no Ensino Médio. *Revista Educação &*
- FORMAÇÃO DE PROFESSORES: aspectos motivacionais pela escolha da licenciatura em Sociologia 210
|Joana Elisa Röwer |Felizberto Alberto Mango | Sabino Tobana Intanquê

Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 02 jun. 2014. p. 113-137.

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo na educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. (2011). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Bissau: Autor.

HANDEFAS, Anita. O Estado da Arte do Ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. *Inter-Legere*. n. 9. p. 386-400. jul-dez. 2011. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4403>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____ ; MAÇAIRA, Julia P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. Encontro Anual da ANPOCS, 2012. Anais. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/universo/acervo/biblioteca/periodicos/bib/bib-74/8799-o-estado-da-arte-da-producao-cientifica-sobre-o-ensino-de-sociologia-na-educacao-basica/file>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. As pesquisas sobre o ensino de sociologia na Educação Básica. In: SILVA, Iliezi Fiorelli. GONÇALVES, Danyelle Nilin. (Orgs.) *A Sociologia na Educação Básica*. Annablume: São Paulo, 2017.

_____ ; MAÇAIRA, Julia P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. In: HANDEFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P.; FRAGA, Alexandre Barbosa. (Orgs.). *Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. p. 20-43.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014. Disponível em: <http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n1/rcs_v45n1a2.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 251-260, setembro/dezembro 2015. Disponível em: < http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.02>. Acesso em: 12 jan. 2018.

MANUEL, Adérito. *Sociologia, Ensino e Prática* (livro online). Luanda, setembro de 2016. Disponível em: <<http://isc.ed.ao/noticias-e-eventos/2016/12/01/sociologia-ensino-e-pratica-livro-online/>>. Acesso em: 10 nov. 2001.

MENDES, Aminata; GOMES, Bruno; MANGO, Felizberto A.; SIGA, Fernando; RÖWER, Joana E. *Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de questões curriculares*. 3º, 2017. Anais do 3º Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de questões curriculares. Cidade de Praia- Cabo Verde, 2017. Disponível em: <<http://www.coloquiocurriculo.com/2017/K/3.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: Autor.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de Sociologia na Educação Básica Brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS. *Teoria e Crítica*, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFJF, v. 11 n. 1 jan/junh. 2016. Disponível em: <https://teoriaecultura.ufjf.emnuvens.com.br/TeoriaeCultura/article/view/2902>. Acesso em: 22 jun. 2017.

_____; PEREYRA, Diego; SABATOVICH, Daniela; FICCARDI, Ana Marcela. Congresso ALAS. 31, 2017. Anais do 31 Congresso ALAS. Montevideo, 2017. Disponível em: <<http://www.alas2017.com/programa-completo/>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PARO, Vitor. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2013.

RÖWER, Joana Elisa. Dez anos de Grupos de Trabalho (GTs) sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015). *Civitas*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, 126-147, jul.-set. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2016.3.24754>>. Acesso em: 09 out. 2017.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Ministério da Educação, Cultura e Formação da República Democrática de São Tomé e Príncipe. (2003). *Lei de Bases para o Sistema Educativo Santomense*. São Tomé: Autor.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga. Narrativas de formação: potenciar experiências críticas e autorregulatórias. In: MONTEIRO, Filomena de Arruda. NACARATO, Adair Mendes. FONTOURA, Helena Amaral da. (Orgs.) *Narrativas docentes, memórias e formação*. Curitiba: CRV, 2016. P.69-80.

TIMOR LESTE. Ministério da Educação. (2008). *Lei de Bases da Educação*. Díli: Autor.

TORINI, Danilo Martins. *Formação e identidade profissional: a trajetória de egressos das Ciências Sociais*. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Sociologia (2016). Redenção, 2016, 101p.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

RÖWER, Joana Elisa; MANGO, Felizberto Alberto; INTANQUÊ, Sabino Tobana. Formação de professores: aspectos motivacionais pela escolha da licenciatura em Sociologia *Revista Café com Sociologia*. v.6, n.3, p. 193-213, 2017.

Recebido em: 10 de out. 2017

Aceito em: 24 de jan. 2018



Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 3, jul./dez. 2017

ISSN. 2317-0352

A PRÁTICA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM FRANCISCO BELTRÃO/PR: o que é ensinado?

Denise Aparecida Lenzi¹

Resumo

O artigo apresenta parte do resultado da pesquisa realizada na ocasião do Mestrado em Educação², sobre o ensino de Sociologia no nível médio. A intenção de nosso estudo foi no sentido de avançar as discussões acerca das categorias “o que ensinar”, “como ensinar” e “para que ensinar” a Sociologia, compreendidas, muitas vezes, como algo abstrato. Todavia, para este artigo, abordamos sobre o “que ensinar”, sobre a questão dos conteúdos trabalhados em sala de aula pelos professores que ministram a disciplina nos Colégios da rede pública de ensino de Francisco Beltrão. Remetemo-nos a Saviani (2012b) para reforçar a importância de uma prática docente que toma a prioridade do conteúdo como fundamental e não como uma farsa. Nossa análise objetiva cotejar as práticas dos docentes da disciplina de Sociologia com as Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE - estabelecidas. Analisamos os dados a partir dos pressupostos do materialismo histórico dialético, opção teórico-metodológica que possibilitou a reflexão crítica sobre o objeto de pesquisa. Os resultados apontam para o consenso existente entre os docentes sobre o que ensinar - mostrando a importância das DCE e também da Pedagogia Histórico Crítica no Estado - e exprimem as lutas que se travam no campo pedagógico pela disputa hegemônica entre as teorias.

Palavras-chave: Ensino. Prática Docente. Sociologia.

THE PRACTICE OF SOCIOLOGY TEACHING IN FRANCISCO BELTRÃO / PR: what is taught?

Abstract

This paper presents part of the result of a research carried out in order to earn the Master's in Education degree focusing on the teaching of Sociology at the secondary level. The purpose of this study is to foster the discussions about the categories "what to teach", "how to teach" and "why to teach" Sociology, often understood as something abstract. However, as for this article, we address the "what to teach" category, about the contents being worked on in the classroom by teachers who teach in the public schools of Francisco Beltrão. We refer to Saviani (2012b) to reinforce the importance of a teaching practice that takes content priority as fundamental and not as a scam.

¹ Especialista em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus de Francisco Beltrão. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus de Francisco Beltrão. Contato: denilenzi@hotmail.com

² Trata-se da dissertação de mestrado “O ensino de Sociologia na Rede Estadual de Francisco Beltrão: o que se ensina, como se ensina e por que se ensina?”, defendida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão, em junho de 2017.

Our analysis aims at comparing the practices of the teachers of Sociology with the established State Curricular Guidelines (DCE). We have analyzed the data from the assumptions of dialectical historical materialism, a theoretical and methodological option that enabled the critical reflection on the object of research. The results point to the existing consensus among teachers about what to teach - showing the importance of DCE and also of Critical Historical Pedagogy in the State - and express the struggles that are held in the pedagogical field by the hegemonic dispute between theories.

Key-words: Teaching. Teaching Practice. Sociology.

Introdução

Dentre várias questões que inquietam os profissionais que atuam com a disciplina de Sociologia - devido ao contexto de instabilidades no qual está inserida - uma das mais intrigantes refere-se a prática de seu ensino. A intenção de nosso estudo foi no sentido de avançar as discussões na direção das categorias do “o que ensinar”, “como ensinar” e “para que ensinar” a Sociologia, compreendidas, muitas vezes, como algo abstrato. Todavia, para este artigo, abordamos sobre o “que ensinar”, sobre a questão dos conteúdos trabalhados em sala de aula pelos professores que ministram a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, nos Colégios da rede pública de Francisco Beltrão³. Para tanto, remetemo-nos a Saviani (2012b) que defende a importância do ensino de conteúdos relevantes, significativos, alegando que sem estes a aprendizagem torna-se uma farsa, deixando de existir. Considerando esta afirmação nos questionamos: o que se ensina em Sociologia na rede pública de Francisco Beltrão? O fato do Estado manter uma diretriz curricular progressista, mesmo num momento de esvaziamento de conteúdos e com um governo Estadual claramente neoliberal, tem contribuído para a prioridade do conteúdo por parte dos professores? Dessa forma, nossa análise teve como objetivo cotejar as práticas dos docentes da disciplina de Sociologia com as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) estabelecidas.

Analisamos os dados coletados a partir dos pressupostos do materialismo histórico dialético (NEVES, 2005; TONET, 2007; NOSELLA, 2010), opção teórico-metodológica que possibilitou a reflexão crítica sobre o objeto de pesquisa, considerando-o em sua totalidade, relações e contradições.

Apoiamo-nos em pesquisas sobre o tema (CARIDÁ, 2014; FLORÊNCIO, 2011; MEUCCI, 2000; ZANARDI, 2009), em aspectos da trajetória de institucionalização da disciplina

³ Francisco Beltrão está localizada no Sudoeste do Paraná e conta com 13 escolas estaduais públicas que ofertam o Ensino Médio. Em 2016, 19 professores lecionavam a disciplina no município.

no Ensino Médio e, especialmente, aquelas pesquisas que trataram estritamente da prática do ensino de Sociologia. Foi a partir do resultado da análise detida nas falas dos professores, por meio das entrevistas cotejadas pela capacidade interpretativa e pelos instrumentos teóricos metodológicos que dispúnhamos para realizar as interpretações, que identificamos o que é ensinado pelos professores de Sociologia e se há relevância em relação ao conteúdo.

Ademais, utilizamo-nos de revisão documental (Instruções, Deliberações, Resoluções Estaduais e Nacionais) e bibliográfica, bem como de entrevista semiestruturada, ferramenta utilizada para a coleta de dados. Assim, com o intuito de abordar e analisar o campo pesquisado minuciosamente e considerar toda a largueza e subjetividade dos detalhes, as entrevistas foram realizadas com 14 profissionais que atuaram com a disciplina de Sociologia nos Colégios Estaduais do município de Francisco Beltrão, Paraná, no ano letivo de 2016⁴.

Outrossim, o presente artigo encontra-se organizado em duas seções. A primeira seção aponta a trajetória da institucionalização da Sociologia no Estado do Paraná, enfatizando o processo de elaboração das DCE de Sociologia e destacando também a presença da Pedagogia Histórico Crítica (PHC) no Estado. Já a segunda seção, apresenta o resultado da análise realizada, identificando o que é ensinado pelos professores que ministram a disciplina de Sociologia nos Colégios da rede pública de ensino de Francisco Beltrão. Os resultados apontam para o consenso existente entre os docentes sobre o que ensinar e exprimem as lutas que se travam no campo pedagógico pela disputa hegemônica entre as teorias, aferindo a relevância da presença da PHC entre grande parte dos professores demonstrando como a presença desta, ainda que carregada de contradições e limites, significa um avanço nas relações que se estabelecem no interior da escola.

Trajetória da Sociologia como disciplina escolar na Rede Pública de educação do Estado do Paraná⁵

O retorno gradual da Sociologia aos currículos escolares no Brasil, nos anos de 1980, esteve inserido no contexto dos movimentos pela redemocratização do país articulado à luta pela

⁴ Observando os princípios éticos da pesquisa e em acordo com os entrevistados, utilizou-se de nomes fictícios.

⁵ A elaboração do texto sobre a trajetória da Sociologia, enquanto disciplina escolar no Estado do Paraná, teve como base a Tese de Doutorado de Ileizi Luciana Fiorelli Silva, sob o título: Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002), as Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia (DCE) e algumas informações repassadas pelo Departamento de Educação Básica (DEB/SEED) Equipe de Sociologia. Cabe frisar que o assunto abordado não possui muita produção a respeito. No estudo da arte realizado para esta pesquisa, apenas a tese de Ileizi aborda o tema.

democratização da escola pública, de qualidade e de formação crítica, contrapondo-se à perspectiva educacional tecnicista, adotada nos anos de ditadura militar. Nesse processo de reinserção, cada Estado brasileiro tem sua história, suas especificidades, seja no que se refere às características legais, seja no que se refere aos aspectos epistemológicos e metodológicos.

De acordo com Silva (2006), a Sociologia no Paraná, tanto no âmbito acadêmico quanto no escolar, também sofreu com as intensas mudanças educacionais e curriculares que ocorreram não somente no Estado, mas em todo o país. O ensino da disciplina, sua ausência ou permanência nas salas de aulas, ou seja, sua trajetória intermitente esteve vinculada, a todo momento, às transformações que afetaram o seu desenvolvimento.

A partir dos anos de 1980, no período de reestruturação curricular do 2º grau, o Estado do Paraná indicou um crescente interesse pela inclusão da Sociologia como disciplina nos currículos. Nesse âmbito, a Sociologia é discutida como disciplina que deveria fazer parte dessa reformulação e que deveria ser inserida no Ensino Médio (SILVA, 2006). “A década de 1980 foi pródiga em manifestações pró-inserção da disciplina de Sociologia no ensino médio, em vários estados brasileiros, aproveitando o momento propiciado pela redemocratização do país” (SEED, 2008, pp. 51).

Entre os anos de 1983 e 1994, houve no Estado uma intensa movimentação por parte da Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) em prol da reforma da educação escolar. Frisa-se que essa movimentação só foi possível pela Lei nº 7044/82, pois este foi o dispositivo legal que permitiu que ocorressem as tentativas de reformulações.

Em 1983, com a primeira eleição direta realizada no Paraná, elegeu-se para governador do Estado José Richa, do PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Durante seu mandato (1983–1986), oportunizou aos professores da rede pública, debates em torno de uma proposta de educação democrática. A partir daí, construiu-se uma nova proposta, fundamentada na concepção da Pedagogia Histórico Crítica, resultando no documento: Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Fundamentada na PHC, esta proposta educacional, manteve-se até 1994, perdurando por três mandatos subsequentes: José Richa (1983-1986), Álvaro Dias (1987-1990) e Roberto Requião (1991-1994).

De acordo com Silva (2006), no período de 1983 a 1987, a disciplina de Sociologia ainda não configurava nas grades curriculares do Ensino Médio da rede estadual. Somente em 1988, época em que se concluiu a Proposta de Reestruturação do 2º grau no Paraná, a Sociologia começou

a figurar nas grades, na parte diversificada. Na década de 1990, então, passou a ser tratada como uma disciplina opcional, cabendo à cada escola inseri-la, ou não, em seu currículo.

No período entre 1991 e 1994, a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) direcionou algumas ações para que a Sociologia fosse fortalecida. Em 1991, foi realizado concurso público para o ensino da Sociologia, cujo resultado foi um baixo número de inscritos e aprovados, afirma Silva (2006).

Ainda nesse período, com as expectativas acerca da nova Lei de Diretrizes e Bases -LDB, os trabalhos em torno do Programa de Reestruturação do 2º grau⁶ foram finalizados. A proposta de conteúdos também foi finalizada e deveria ter sido disponibilizada para as escolas no ano seguinte. Contudo, a troca de governo e, conseqüentemente, a troca da equipe da SEED/PR impediram esse processo.

Inicia-se, em 1995, a gestão de governo de Jaime Lerner, e a gestão de presidente de Fernando Henrique Cardoso. Junto a isso um novo ciclo de reformas educacionais. Assim, instalada a nova configuração governamental temos que

A montagem da nova equipe indicava um redirecionamento na concepção de educação e ensino. A prática comum dos governos em não dar continuidade aos programas antecessores foi radicalizada, uma vez que todas as propostas e diretrizes curriculares aprovadas anteriormente foram desconsideradas, incluindo-se a proposta da disciplina de sociologia. Os novos assessores tinham um perfil bem diferente do que predominava até então. Eles foram recrutados em áreas distantes da educação e da produção acadêmica, vinham da engenharia, da gerência de instituições financeiras, de empresas especializadas na formação de altos funcionários de empresas privadas, enfim, a recontextualização muda de sentido (SILVA, 2007, p.15).

Dessa forma, tem-se uma ruptura nas ações que previam o fortalecimento da Sociologia e “um corte radical no que concerne às teorias educacionais direcionadoras da organização dos saberes e disciplinas nas escolas” (SILVA, 2006, p. 247). Aqui, cabe salientar que, nas duas gestões do governo Lerner (1995-1998 e 1999-2002), as propostas para a Sociologia elaboradas até 1994 foram totalmente ignoradas e os documentos que passaram a nortear as reformas no Estado do Paraná foram os PCNEM e DCNEM. O ensino no Estado passa a enquadrar-se na concepção da pedagogia das competências e as premissas da PHC suprimidas pelas concepções neoliberais de educação. A materialização das políticas neoliberais neste período, contrapondo-se aos postulados da Pedagogia Histórico Crítica, reforçou os princípios mercadológicos. De acordo com Baczinski

⁶ 2º grau era a denominação utilizada na época para se referir ao que atualmente chamamos de Ensino Médio.

(2013, p. 217) “Toda a discussão feita em torno da Pedagogia Histórico Crítica, por aproximadamente dez anos, foi ‘sobreposta’ pela Pedagogia das Competências. Esta ‘sobreposição’ (...) se deu de forma a silenciar a proposta anterior”.

Em 1996, com a promulgação da LBD, o debate em âmbito nacional pela permanência da Sociologia nos currículos escolares é retomado. No Paraná, da mesma forma, as discussões são retomadas resultando em novas ações. Nesse período, poucas escolas no Estado ofertavam a disciplina. A autonomia concedida aos estabelecimentos de ensino, apoiada no conceito de flexibilidade, permitia a criação e a inclusão de novas disciplinas nas matrizes curriculares.

Durante os anos de 1997 e 1998, os Núcleos Regionais de Educação – NRE – do Estado acompanharam os debates com o MEC acerca da reestruturação do Ensino Médio. Tem-se, então, em 1999, a implantação de um currículo elaborado conforme a realidade específica do Paraná. Neste modelo, que estava de acordo com o proposto pelo PCNEM, a Sociologia passa a configurar como disciplina na Base Nacional Comum – BNC – com 02 horas aula na 1ª série do Ensino Médio. Todavia, mesmo com os esforços, a Sociologia não resiste a todos os embates e não mantém seu espaço legitimado na rede de ensino. Em 2001 a Sociologia foi retirada da base nacional comum e voltou a compor a parte diversificada do currículo escolar, reduzindo em cerca de 30 a 40% o número de escolas que ofertavam a disciplina, afirmou Silva (2006).

Em 2002, a SEED/PR transformou uma parcela da carga horária da parte diversificada das matrizes em projetos interdisciplinares. A Sociologia passou a fazer parte destes e, apesar de todos os entraves, a disciplina se manteve em 50% das escolas paranaenses. Além disso, a partir de 2005, os estabelecimentos de ensino passaram a receber os profissionais que fizeram concurso público em 2004.

De 2003 a 2010, o Paraná volta a ser governado por Roberto Requião (2003-2006 e 2007-2010). Nesse período, com o intuito de construir uma proposta curricular progressista e em busca da superação da educação fragmentada, iniciou-se o processo de construção coletiva das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE). De 2004 a 2006, a SEED/PR promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares.

Tal processo resultou na publicação das DCE de cada disciplina da Matriz Curricular, em 2008, dentre elas a da disciplina de Sociologia. Trata-se de um documento com um texto extenso. São 112 páginas, divididas em três partes. Na primeira parte discorre-se sobre as diferentes formas de organização curricular. A concepção de currículo adotada pelas diretrizes, segundo os autores, é fundamentada nas teorias críticas com organização disciplinar dialogando com uma perspectiva

interdisciplinar. Na segunda parte, apresenta-se uma abordagem específica sobre a disciplina de atuação. Encontramos uma análise histórica do ensino da disciplina em ambientes escolares, englobando os fundamentos teórico metodológicos e os conteúdos propostos para a atuação docente em sala de aula, com uma descrição minuciosa do que pode ser abordado em cada um deles. Na terceira parte, é apresentado uma relação de conteúdos, o quadro de conteúdos básicos, que, segundo o texto das diretrizes, foram sistematizados a partir dos encontros realizados com os docentes da disciplina. O quadro, dividido em conteúdos estruturantes (temas), conteúdos básicos (conceitos), abordagem teórico metodológica (teorias e metodologia de trabalho) e avaliação é colocado como uma proposta de sistematização dos conteúdos, porém, não é obrigatório que o docente se atenha a estes conteúdos propostos.

Esses conteúdos básicos, propostos pela DCE, estão organizados de forma que, durante o ensino médio, o aluno tenha contato com cinco principais temas sociológicos: 1) O Processo de Socialização e as Instituições Sociais; 2) Cultura e Indústria Cultural; 3) Trabalho, Produção e Classes Sociais; 4) Poder, Política e Ideologia; e 5) Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais. Todos estes temas estão acompanhados de conceitos-chaves a serem desenvolvidos, teorias, métodos e avaliação. Aqui, convém salientarmos que nesta organização afere-se uma certa aproximação da proposição feita pelas OCEM (2006) que sugere a abordagem sociológica em sala de aula a partir de temas, teorias ou conceitos, trabalhados articuladamente.

Ademais, é essencial apontarmos que, mesmo encontrando-se em um processo maior de organização curricular pautado atualmente, em grande medida, na chamada pedagogia das competências, a proposta pedagógica curricular paranaense - a DCE de Sociologia - não explicita vinculação à esta concepção pois, foi elaborada dentro de uma perspectiva crítica. Sobre esse aspecto, Caridá (2014, p. 165) alega que “é uma proposta curricular que serve de exemplo para todos os estados, pois abrange uma discussão teórica densa, não no que se refere a quantidade de conteúdos para serem ministrados aos alunos, mas sim pela completude com que aborda cada tema selecionado”.

Outro aspecto importante a ser considerado, é que apesar de contemplar algumas concepções coerentes com a proposta da Pedagogia Histórico Crítica, esta não foi explicitamente assumida como fundamento teórico das DCE. Aqui, cabe frisar que em outubro de 2016, comemora-se 37 anos da Pedagogia Histórico Crítica no Brasil e 26 de institucionalização/implementação no Paraná. Contudo, ressaltamos a importância de compreendermos que no decorrer destes 26 anos houve momentos de interrupção e até de

substituição dessa proposta. Que, apesar das afirmativas de que a PHC não foi de fato implantada nas propostas educacionais de governo, não há como negarmos sua contribuição à educação paranaense. Nesse sentido temos em Bacziński (2013, p. 220) que “a forma com que ela foi institucionalizada se deu de modo idealista, no entanto, a PHC nunca se constituiu numa proposta idealista de educação, e sim uma proposta revolucionária, em busca de uma educação e uma sociedade transformada”.

Ademais, assim como as OCNEM, que se ergueram em pleno debate político, as DCE também respondem a uma dada configuração de poderes que vigoravam no Estado. Apresenta-se nas diretrizes uma preocupação em negar e propor alternativas às políticas educacionais que estiveram vigentes durante os anos 1990.

Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas. Contraindo-nos a esta concepção, salientamos que, para a maioria da população brasileira, a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar. Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna. (PARANÁ, 2008, p. 7).

Ainda no ano de 2006, em âmbito nacional, é emitido o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 e a Resolução, garantindo a inclusão da Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, documentos que definiam que a partir de 2007 os Conselhos Estaduais de Educação deveriam regulamentar a oferta dessas aulas.

Assim, no Paraná, a situação foi regulamentada por meio da Lei Estadual (PR) nº 15.228/06, de 25/07/2006, a qual instituiu as Disciplinas de Filosofia e de Sociologia como disciplinas obrigatórias na grade curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná. Nesse período, cada escola era livre para determinar a série em que a disciplina seria ofertada, contanto que o princípio de equidade entre as disciplinas fosse respeitado, de modo que garantisse um mínimo de duas aulas semanais para todas as disciplinas nas séries em que seriam ofertadas.

Em 2007 é lançado o livro didático público de Sociologia, ação possibilitada pelo trabalho coletivo dos professores após muita discussão sobre o que ensinar na disciplina. “Este livro também é diferente porque seu processo de elaboração e distribuição foi concretizado integralmente na esfera

pública: os Folhas que o compõem foram escritos por professores da rede estadual de ensino” (SEED, 2007, p. 7).

Um grande passo foi dado em direção a legitimação do espaço da Sociologia na rede pública de ensino do Paraná, mas é somente em 2008 que o processo de inserção obrigatória da disciplina no Ensino Médio realmente se define. Nesse momento, ocorre a aprovação da Lei Federal nº 11.684, a qual estabeleceu a obrigatoriedade da disciplina em todas as séries do Ensino Médio. Para ajustar-se legalmente a esse dispositivo, o Estado do Paraná emite a Deliberação nº 03/08 – CEE, fixando as normas Complementares às DCNEM.

No ano de 2013 ocorreu novamente outro concurso público. Neste ano, foram disponibilizadas 1669 vagas para Sociologia, divididas entre os NRE de todo o Estado. Percebe-se aqui, um aumento expressivo no número de vagas disponibilizadas ao compararmos o concurso de 2004 e 2013. Foram 1504 vagas a mais nesta última edição de concurso. Cabe frisar que nos concursos de 2003 e de 2007 não houve vagas destinadas à disciplina. Desse modo, a partir dos concursos realizados, o Estado do Paraná possui, hoje, 425 profissionais concursados na função de professor de Sociologia.

Em termos gerais, pode-se dizer que a trajetória do ensino da Sociologia no Estado do Paraná, permeada pelas influências das mudanças ocorridas em âmbito nacional, foi estigmatizada por seu processo de descontinuidades e desvalorização. Essas marcas dificultaram e dificultam sua consolidação enquanto disciplina do currículo escolar. Completando oito anos de obrigatoriedade do ensino de Sociologia em todo o Ensino Médio nas escolas públicas e privadas do Brasil, ainda faz-se necessário a discussão em torno do processo de legitimação e a importância de se ensinar Sociologia⁷.

O ensino de Sociologia em Francisco Beltrão/ PR

Partindo da premissa de que a “explicação do porquê, do como e do que se ensina depende da época e do lugar em que ocorre o processo educativo” e que “as necessidades educativas são determinadas pelas relações que os indivíduos estabelecem entre si e com a natureza para produzir a sua existência” (PASQUALOTTO, 2006, p. 326), entendemos que quando pensamos a

⁷ A Reforma do Ensino Médio, sancionada em 2017 pela Lei nº 13.415, revogou dispositivos importantes da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Referente a Sociologia, a obrigatoriedade da disciplina é afetada novamente. A PRÁTICA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM FRANCISCO BELTRÃO/PR: o que é ensinado? | Denise²²² Aparecida Lenzi

educação, devemos, antes de tudo, compreendê-la por meio das transformações materiais que ocorrem na sociedade.

Dessa forma – a partir do pressuposto de que a finalidade geral da educação é “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013b, p. 13) – considera-se, nesse sentido, que a educação visa proporcionar aos sujeitos “o desenvolvimento técnico-intelectual para produzirem a existência por meio de seu trabalho sob determinadas circunstâncias históricas” (RAMOS, 2014, p. 208-209).

Por conseguinte, pensar o ensino de Sociologia exige que o docente reconheça-o inserido num processo maior de organização curricular pautado atualmente, em grande parte, na chamada pedagogia das competências, na qual os currículos se prendem às necessidades imediatas da reestruturação do trabalho, da sociedade de consumo e do cotidiano dos alunos.

Assim, em contraposição aos modelos de currículo ditos neoliberais, enfatizamos a presença do professor em sala atuando para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos científicos necessários para uma inserção consciente e crítica na vida social. Para tanto, para que esse processo pedagógico seja instaurado e atinja efetivamente a finalidade do ensino exige-se sempre que se questione: ensinar o que, como e por quê? (RAMOS, 2014).

Saviani (2012b), no livro *Escola e Democracia*, defende a importância do ensino de conteúdos relevantes, significativos, alegando que sem estes a aprendizagem torna-se uma farsa, deixando de existir.

Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2012b, p. 55).

Considerando a importância que deve ser atribuída aos conteúdos, com base no pressuposto citado acima, analisamos as observações dos docentes entrevistados. Quanto ao “o que se ensina” em Sociologia, dentre os principais tópicos apontados, 57% mencionam que ensinam conteúdos a partir da DCE, 36% mencionam que ensinam aos alunos ter uma visão crítica sobre a sociedade e

a importância deles enquanto ser social, relacionando passado e presente e 7% mencionam que ensinam aos alunos a relação entre teoria, conceitos, temas e realidade, incorporando as orientações contidas nas OCNEM.

No que tange à compreensão dos professores sobre os documentos curriculares oficiais e a forma com que se utilizam destes para nortear o planejamento da disciplina, verificamos que a DCE foi indicada, mesmo que algumas vezes implicitamente, pela maioria dos docentes entrevistados tendo a maior relevância para esse processo. Como vemos,

A disciplina de Sociologia é ensinada de acordo com a organização curricular estabelecida pelas Diretrizes Curriculares do Paraná. A gente começa a trabalhar no primeiro ano com as teorias sociológicas, os principais pensadores da Sociologia, os clássicos. Também temos as questões das instituições que são estudadas, um pouco do pensamento sociológico brasileiro. Depois no segundo ano temos a parte do trabalho, política. No terceiro ano a gente trabalha com as questões que vai desembocar um pouco lá na antropologia, cultura, diversidade cultural (PAULO, entrevistado em 08/09/16).

Outro aspecto relevante a ser considerado, foi mencionado pelo professor Ivan (entrevistado em 05/07/16)

Eu sigo quase que na totalidade os conteúdos propostos pela Diretriz. A questão que muda é a abordagem. Porque apesar das DCE se apresentarem numa perspectiva histórico-crítica elas são contraditórias. Não tem um material, um livro didático de apoio, por exemplo, pra que se siga isso. Então você acaba não conseguindo acessar todos os conteúdos estruturantes nos livros didáticos escolhidos pelos professores das diferentes escolas. Os livros didáticos não abrangem todos os conteúdos estruturantes e a gente acaba buscando complementar esse conteúdo.

Interessante a análise realizada pelo docente quanto a contradição existente nas exigências feitas pelas políticas educacionais. Há um documento que estabelece os conteúdos a ser ensinado mas, em contrapartida, o Estado não oferece um material didático que dê suporte efetivo, que contemple todos os conteúdos previstos à disciplina, para que o processo educativo seja realizado. Mesmo que no ano de 2007 o Estado tenha disponibilizado o Livro Didático Público de Sociologia, nenhum dos docentes entrevistados mencionou a utilização deste material.

Conferimos, além da importância dada à DCE, quanto aos conteúdos ensinados, que alguns docentes apontam o livro didático como referência, como suporte. Os livros didáticos, também entendidos nesse processo de construção curricular como ferramenta possível, têm como desafio sistematizar o conhecimento acumulado historicamente pelas ciências sociais, “demonstrando um amadurecimento de propostas pedagógicas e didáticas para o ensino de Sociologia” (PNLD, 2014, p. 12). Contudo, dos treze livros que foram inscritos para o processo de escolha do Programa A PRÁTICA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM FRANCISCO BELTRÃO/PR: o que é ensinado? | Denise 224
Aparecida Lenzi

Nacional do Livro Didático – PNLD, apenas seis foram aprovados pelos critérios do Programa, o que denota que ainda há desafios a serem enfrentados quanto ao risco de simplificação de teorias e conceitos, quando se busca a mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar.

Dos três livros didáticos escolhidos e disponíveis nas escolas, um aspecto relevante a ser considerado é a dificuldade de não haver uma obra que forneça todos os conteúdos da disciplina em conformidade às DCE.

Conforme já mencionado, as DCE foram publicadas em 2008. São apenas 9 anos de existência do documento. Anterior a este período, já contávamos com as aulas da disciplina de Sociologia e os profissionais que atuavam à época não tinham uma orientação sobre o que ensinar, não havia uma unidade no ensino. Sobre esse aspecto, uma docente com 11 anos de atuação na área, que presenciou o momento, afirma que

Na verdade, foi bem difícil. Quando a gente chegou na escola não tinha uma organização do que trabalhar. Então cada professor acabava decidindo trabalhar os conteúdos que ele achava conveniente, pois não havia uma unidade. Então foi bem importante, na verdade, a construção desse documento (**da DCE**) para orientar. Acho que foi essencial para dar essa legitimidade para a disciplina, porque qualquer um trabalhava e trabalhava qualquer coisa, então deu uma seriedade para o nosso trabalho depois desse documento (TERESA, grifo nosso, entrevistada em 08/09/16).

Dentre os professores entrevistados, se, por um lado, há os que consideram os conteúdos importantes para a formação dos alunos, por outro, há os que consideram importante ensinar os alunos a ter uma visão crítica da sociedade, relacionando passado e presente deixando de empregar a devida relevância aos conteúdos, trabalhando-se de maneira descontextualizada ou, como diria Meksenas (1995) de maneira jornalística. Pode-se comprovar esse fato a partir da afirmação, de alguns dos professores, de que trabalham em sala de aula temas da atualidade, a partir de artigos de jornais e revistas, desvinculados da programação dos conteúdos, o que pode acabar por minimizar a dimensão teórica.

Sociologia a gente procura mostrar para o aluno a importância dele enquanto pessoa dentro dessa sociedade, a importância dele, a contribuição dele para a sociedade, o que ele vai fazer dentro dessa sociedade (...) A importância que eles me trazem algo que nós estamos trabalhando. Se ele viu lá um noticiário, e diz, professora, isso é importante, vamos trabalhar? Está de acordo com o conteúdo? Vamos trabalhar. E também, se não está e é pertinente, vamos trabalhar. Porque não? (REGINA, entrevistada em 14/09/17).

Contudo, salvo estas exceções, por meio dessas informações verificamos que os entrevistados, de um modo geral, concebem que o professor de Sociologia do Ensino Médio deve

conhecer a realidade do aluno, interagir com ele e respeitar os conhecimentos prévios que traz para a sala de aula, desafiando-o a pensar a respeito dos problemas do cotidiano, despertando o senso crítico a partir das diferentes interpretações sociológicas sobre a realidade social. Ou seja, afere-se a preocupação em estabelecer relações dos conhecimentos teóricos da Sociologia com o cotidiano do aluno.

Por conseguinte, notamos que os professores trabalham os conceitos teóricos da Sociologia, procurando estabelecer uma relação entre teoria e prática. “A Sociologia pode desenvolver o senso crítico no aluno, levá-lo a questionar a realidade, enxergar realmente dentro de uma perspectiva crítica, enxergar a raiz dos problemas sociais” (IVAN, entrevistado em 05/07/16).

Todavia, certos cuidados devem ser tomados para não disseminar uma criticidade abstrata, oriunda do senso comum, sem profundidade teórica, pois “a educação de massa deve sim enraizar-se no senso comum, dele partir, mas se não ultrapassar aqueles limites, se não puxar para cima torna-se educação conservadora, (...) isto é, conquista a adesão do povo mantendo-o porém no mesmo nível em que efetivamente está” (NOSELLA, 2010, p. 61).

Sem essa precaução, corre-se o risco de abordar somente a história da Sociologia e alguns conceitos e temas isolados, faltando uma postura sociológica e atendendo apenas as necessidades imediatas dos currículos. Para Meksenas (1995, p. 76) tais cuidados também podem ser considerados desafios, que surgem à organização dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula. O autor afirma que “é preciso que os professores construam uma ponte entre o conhecimento teórico e a explicação da sociedade na qual o aluno se insere”. Ou seja, há de ser ter clareza que não é possível a análise da sociedade contemporânea sem o apoio do arcabouço dos conteúdos sociológicos. É preciso considerar o conhecimento de senso comum sem abandonar a teoria.

Relacionar o cotidiano com os conteúdos teóricos é uma forma de conduzir o ensino de Sociologia. Esta é uma relação fundamental no processo de ensino e aprendizagem da disciplina, é uma forma de unir o acontecimento e a informação ao contexto histórico e aos diversos contextos interligados. Sobre a relação entre presente, passado e futuro constitutiva de cada conteúdo, professora Paula (entrevistada em: 22/09/16) expõe que

Como tem aquela frase o August Comte, que ele fala que “precisa-se conhecer o passado, para entender o presente e imaginar o futuro”. Então, por isso que eu sempre oriento bastante para que eles, baseada nesta fala do Comte, consigam chegar no entendimento do porquê estudar o passado. Então a gente tem que estimular eles a pensar a partir do passado. (...) É o que a gente procura, instigar, despertar a curiosidade deles de entender, de estudar, de interpretar, de compreender o que acontece hoje, assimilando com o que aconteceu no passado e imaginar como seria o nosso futuro.

Quanto a este apontamento, é pertinente apontarmos as considerações feitas por Duarte (2016, pp. 1-2), referente aos conteúdos escolares e a relação entre passado e presente

A decisão sobre o que ensinar às novas gerações por meio da educação escolar envolve relações entre o presente, o passado e o futuro da sociedade e da vida humana. Se tomarmos essa decisão levando em conta apenas necessidades imediatas do presente, não ensinaremos às crianças e aos jovens a considerarem as consequências para o amanhã das escolhas que a sociedade e os indivíduos fazem na atualidade. Os conteúdos escolares são frequentemente acusados de serem coisas mortas, distantes da vida real dos alunos. Divergindo dessa visão que separa e opõe o passado e o presente, o processo e o produto, afirmo que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos carregam atividade humana condensada, sintetizada, ou seja, vida em forma latente. O trabalho realizado sobre esses conhecimentos, com a finalidade de transmiti-los às novas gerações, traz os mortos novamente à vida. Mas esse milagre da ressurreição, realizado pela atividade educativa, tem como consequência que os mortos ressurretos apoderem-se dos vivos, ou seja, a atividade contida nesses conhecimentos transforma-se em atividade mental dos alunos e se incorpora à sua individualidade, à sua “segunda natureza”.

Ainda, quanto ao aspecto da organização do planejamento curricular de Sociologia, quanto ao o que ensinar, um dos docentes indicou que trabalha metodologicamente a articulação entre teoria, conceitos e temas. Essa é, inclusive, a indicação feita nas OCNEM e nos PCNEM+ de que o professor consiga inter-relacionar esses recortes.

De um modo geral, a essência da Sociologia no Ensino Médio é fazer com que o aluno aprenda a relacionar teorias, conceitos com a realidade em que eles vivem. É isso que eu procuro trabalhar. Então, no primeiro ano eu trabalho as teorias clássicas de Marx, Durkheim e Weber e a relação que eles tem com o entendimento do ser humano, do ser social. O indivíduo na família, no trabalho, na escola. Então basicamente isso. No segundo ano a gente trabalha muito as questões políticas. O entendimento da teorias sobre a construção política da nossa sociedade, como a gente tá presente e faz parte disso. Mesmo sem ter essa percepção. No terceiro ano a gente trabalha muito a questão da cultura, dos meios de controle social, da indústria cultural. Então, em cada um dos temas eu parto da realidade do aluno, apresento o conceito e tento fazer com ele compreenda essa relação de como a teoria pode fazer parte do nosso dia a dia, compreendendo o que nós somos, como nós vivemos e como a nossa sociedade vai se desenvolvendo. (ROBERTA, entrevistada em 14/07/16)

É bastante positivo verificar essa preocupação entre os professores, de não privilegiar apenas um recorte metodológico, até porque se isolarmos os temas das teorias e dos conceitos, por exemplo, cairemos numa banalização, no senso comum. Ao mesmo tempo em que propor apenas as teorias, sem os conceitos que a compõem e sem apresentar sua concretização num tema, torna a Sociologia maçante e desinteressante para os estudantes de nível médio (OCNEM, 2006).

Avançando nas análises, aferimos que estudos realizados anteriormente por Almeida (2013), Mascarenhas (2012) e dados apontados pelas OCNEM não se enquadram à realidade pesquisada. Sobre esse aspecto, Almeida (2013, p. 12) aponta que

É consenso entre alguns estudiosos da temática que a escassez de pesquisas sociológicas sobre o ensino da Sociologia e a formação de seus profissionais é um dos agravantes que dificultam acumular conhecimentos específicos sobre essa área. Além disso, dificultam pensar em ações concretas para discutir e até mesmo intervir em alguns dos impasses na trajetória de construção da tradição pedagógica da disciplina.

Com nosso estudo exploratório⁸, aferimos que a produção acadêmica sobre o ensino de Sociologia teve um aumento significativo após a implementação da Lei nº 11.684 (HANDFAS; MAÇAIRA; POLESSA, 2015; BODART; CIGALES, 2017).

Mascarenhas, afirma que não há uma concordância entre os pares sobre o que ensinar em Sociologia.

A Sociologia teve sua história marcada por idas e vindas dentro do currículo das escolas secundárias. Tal fato é apontado como a causa das incertezas vivenciadas pelos professores desta disciplina no que diz respeito à ausência de referenciais curriculares, pois mesmo com as sugestões encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) – PCN’s – e nas Orientações Curriculares Nacionais (2006) – OCN’s – não há uma unanimidade tanto sobre o que deve ser ensinado, como quanto aos objetivos da disciplina no Ensino Médio, isso somado a uma bibliografia ainda escassa e à falta de tradição pedagógica. (2012, pp. 73-74)

Ainda, segundo o contido nas OCNEM, de 2006, relacionado aos conhecimentos de Sociologia, a disciplina tem uma historicidade bastante diversa de outras disciplinas do currículo, pois comparada às outras, principalmente às ciências naturais, é bastante recente, e conseqüentemente, “não tem ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia do ensino médio”, da esfera nacional à municipal, para se ter produzido um consenso à “respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc” (p.103).

Contraditoriamente, percebemos pelo relato dos docentes que há um consenso sobre o que ser ensinado. Os profissionais que atuam com a disciplina de Sociologia no município de Francisco Beltrão, apresentam uma clareza sobre os conteúdos a serem ensinados no Ensino Médio. Portanto, há uma unanimidade quanto aos conteúdos, até mesmo porque a existência do documento

⁸ Através do estudo da arte realizado para esta pesquisa, constatou-se que, das 72 produções que envolvem o ensino de Sociologia, mas somente 17 referem-se ao ensino propriamente dito, como objeto de pesquisa.

norteador, a DCE, possibilita tal fato e de acordo com Caridá (2014), tal diretriz serve de exemplo para outros Estados da Federação.

Em linhas gerais, um aspecto extremamente relevante emerge quanto a questão das diretrizes. Sabe-se que o enfoque nas competências é proposto pelo Estado com o objetivo de adaptar os professores e a escola às novas condições sociais configurando-se num novo método de trabalho dos conteúdos escolares, em substituição ao modelo tradicional de ensino, descontextualizado e estanque pelas disciplinas (NEVES, 2005, p. 223).

Contudo, aferimos que as concepções dos sujeitos entrevistados se apresentam como resistência à intenção do Estado no desenvolvimento do consentimento ideológico por parte dos trabalhadores da educação. Ademais, a própria DCE tem por base uma teoria crítica da educação revelando assim, elementos também de resistência à perspectiva do Estado.

Essas reflexões sobre a escola pública são importantes pois, considerando a concepção contra hegemônica da PHC, como se operacionaliza na escola pública uma proposta que vai ao encontro de interesses dos trabalhadores, se a própria escola é mantida por um Estado que é controlado pela classe dominante? Vejamos que, de fato, a DCE revela que o próprio Estado, embora hegemonicamente capitalista, abriga interesses divergentes e conflitos que levam a determinados momentos em que documentos e perspectivas mais progressistas se sobressaíam.

Nesse caso, presenciamos o embate travado no chão da escola e no interior do próprio Estado. O sistema neoliberal, apropriado de conceitos que conduzem a um processo de acomodação, de concepções e práticas que permitem, historicamente, a manutenção do poder hegemônico burguês, depara-se com uma disputa engendrada pela prática social. Num contexto de predominância da pedagogia das competências, tem-se uma diretriz curricular com base na Pedagogia Histórico Crítica, utilizada em escolas orientadas por um Estado burguês, por profissionais da educação que resistem e lutam contra a lógica do sistema capitalista.

Considerações Finais

Por meio das análises e reflexões, percebemos que há um consenso entre os professores de Sociologia sobre o que ser ensinado. Os profissionais que atuam com a disciplina no município de Francisco Beltrão, apresentam uma clareza sobre os conteúdos a serem ensinados no Ensino Médio.

Portanto, há uma unanimidade quanto aos conteúdos, até mesmo porque a DCE possibilita tal fato.

Notamos que no contexto onde predomina a concepção pedagógica que defende o esvaziamento dos conhecimentos, substituindo-os por competências e habilidades, destinado a formar indivíduos adaptáveis, flexíveis às exigências do capital, temos no Estado do Paraná um documento oficial, a DCE, que incorpora uma teoria crítica, a PHC. Mesmo que “a decisão do Estado em se apropriar dos ideais histórico-críticos em suas políticas e projetos educacionais se deram pelo compromisso com o capital, de reproduzir e fortalecer esse modelo de produção e de organização do trabalho” e que “a preocupação não é com a 'transformação' e sim com a 'manutenção'” (BACZINSKI, 2013, p. 222) do sistema, percebemos a disputa travada entre Estado e escola/ professores. Nesse caso, presenciamos o embate travado no chão da escola e no interior do próprio Estado. Num contexto de predominância da pedagogia das competências, tem-se uma diretriz curricular com base na Pedagogia Histórico Crítica, utilizada em escolas orientadas por um Estado burguês, por profissionais da educação que resistem e lutam contra a lógica do sistema capitalista. O sistema neoliberal, apropriado de práticas que permitem, historicamente, a manutenção do poder hegemônico burguês, depara-se com uma disputa engendrada pela prática social.

O grau de apropriação da ideologia do Estado burguês pela SEED/PR é explícito. Todavia, as concepções dos sujeitos entrevistados apresentam-se como resistência à intenção do Estado no desenvolvimento do consentimento ideológico por parte dos trabalhadores da educação. Veja que, de fato, a DCE revela que o próprio Estado, embora hegemonicamente capitalista, abriga interesses divergentes e conflitos que levam a determinados momentos em que documentos e perspectivas mais progressistas se sobressaíam.

Diante de tais aspectos, contudo, importa frisar que as definições acerca do que ensinar - e sob quais condições - se dá no âmbito do Estado (TONET, 2014, p. 14). Todavia, mesmo que o processo de ensino se dê sob a hegemonia do Estado, a serviço da classe dominante, não se constitui em um domínio absoluto pois, em seu interior existe a luta de classes. Dessa forma, é esta contradição - sob a qual se assenta a sociedade fragmentada, capitalista - que permite a existência do que Tonet (2007; 2014) denomina de atividades educativas emancipadoras. Diante da impossibilidade de um sistema educacional com vistas à emancipação, de acordo com o autor, sob a ordem social vigente resta-nos trabalhar com atividades educativas que apontem no sentido emancipatório, ou seja, com atividades que estejam conectadas com a construção de uma sociedade

justa e igualitária de fato e não com a reprodução da sociedade burguesa. Nesse sentido - na medida em que a disciplina pode favorecer a compreensão dos fenômenos sociais - pode-se dizer que o ensino de Sociologia carrega consigo possibilidades de contribuição para a emancipação humana.

Não obstante algumas dificuldades e contradições apontadas na fala e na prática dos docentes de Sociologia, muitas das quais justificáveis por conta das difíceis condições de trabalho que vivenciam, pode-se concluir que eles veem significado no trabalho que realizam e acreditam que a disciplina que lecionam tem um papel importante a desempenhar na formação de seus alunos.

Destarte, deve-se reconhecer que a presença da Sociologia no Ensino Médio faz-se necessária, pois sua docência contribui de maneira específica, junto com as demais disciplinas, à construção de uma sociedade mais reflexiva, compreensiva e investigativa. Uma sociedade capaz de problematizar a realidade. Acredita-se na possibilidade de seus conceitos e métodos contribuir aos educandos de alguma forma na construção de um olhar mais crítico perante a sociedade, na percepção das desigualdades, das contradições da realidade na qual está inserido (FLORÊNCIO, 2011).

Outrossim, deve-se ter clareza de que a Sociologia pode se tornar um espaço de resistência dentro da escola, ao mesmo tempo em que é um espaço de disputa nos/pelos documentos curriculares. Por suas possibilidades educativas, - no aspecto universal - que podemos entender como contribuição teórica para a transformação social a partir da *práxis*, e como formação crítica e emancipadora - na particularidade - para conscientização política do jovem, possibilitando a compreensão das relações nas quais está inserido (FERNANDES, 1989).

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Francisca Rosânia Ferreira de. *Tornar-se professor de Sociologia no Ensino Médio: identidade em construção*. Fortaleza: UFCE, 2013, 113f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE. 2013.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A Pedagogia Histórico-crítica e o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – 1990. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 216-226, dez. 2013. Entrevista concedida a Paulino José Orso, Elza Margarida de Mendonça Peixoto e Maria de Fátima Rodrigues Pereira.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. *Revista de Ciências Sociais*, Ceará, v. 48, n. 2, 2017.

BRASIL, MEC. *Guia de livros didáticos PNLD 2015 Sociologia: ensino médio*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9011...2015-sociologia > Acesso em 28 ago. 2015.

BRASIL, MEC. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf > Acesso em 28 ago. 2015.

CARIDÁ, Ana Carolina Bordini Brabo. *Sociologia no Ensino Médio: diretrizes curriculares e trabalho docente*. Florianópolis: UFSC, 2014, 145f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2014.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FERNANDES, Florestan. *O Desafio Educacional*. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1989.

FLORÊNCIO, Maria Amélia. *O ensino da sociologia no nível médio e as contradições institucionais de sua obrigatoriedade*. Maceió: UFAL, 2011, 107f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL. 2011.

HANDEFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Org.). *Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções*. 1. ed. - Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

MASCARENHAS, Alexandra. *As representações dos professores e estudantes sobre a sociologia no ensino médio: Investigando as comunidades virtuais do Orkut*. Pelotas: UFPel, 2012, 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS. 2012.

MEUCCI, Simone. *A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Campinas; UNICAMP, 2000, 158f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP. 2000.

MEKSENAS, Paulo. O ensino de Sociologia na Escola Secundária. In: Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. *Leituras & Imagens*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 1995. p. 67-79

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. 312 p.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. – 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

PARANÁ, SEED. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Sociologia*. 2008. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_socio.pdf> Acesso 05 fev. 2015.

PARANÁ, SEED. *Sociologia* vários autores. – Curitiba: SEED-PR, 2007. 2ª edição. – 266 p. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/sociologia.pdf> Acesso em 28 ago. 2015.

PASQUALOTTO, Lucielle Cristina. Capitalismo e Educação. In: *Faz Ciência: Revista de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas/ Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão*. Vol 08, nº 01, Francisco Beltrão:UNIOESTE, 2006. p. 325-342.

RAMOS, Marise Nogueira. Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica. In: HANDIFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (Org.). *A Sociologia vai à Escola: História, Ensino e Docência*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009, 63-91.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11.ed.rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos* (Natal-RN), v.8, n.2, p. 403-427, jul/dez, 2007.

_____. *Das fronteiras entre ciência e educação escolar: As configurações do ensino das ciências sociais/ sociologia no estado do Paraná (1970-2002)*. São Paulo: USP, 2006, 311f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2006.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. In: TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. Maceió: EDUFAL, 2007. 93p.

_____. Atividades educativas emancipadoras. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298/3905>> . Acesso em: 23 jan. 2016.

ZANARDI, Gabriel. *A reintrodução da sociologia nas escolas públicas: Caminhos e ciladas para o trabalho docente*. Araraquara: UNESP, 2009, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP. 2009.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

LENZI, Denise Aparecida. A prática do ensino de sociologia em Francisco Beltrão/PR: o que é ensinado? *Revista Café com Sociologia*. v.6, n.3, p. 214-234, 2017.

Recebido em: 14 de out. 2017

Aceito em: 22 de jan. 2018



Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 3, jul./dez. 2017

ISSN. 2317-0352

A ETNOGRAFIA E A POSSIBILIDADE DE ENCONTRAR-SE (OU PERDER-SE?) COMO PESSOA

João Simões Cardoso Filho¹

Resumo

Quando refletimos sobre o método etnográfico, pensamos logo no outro, naquela pessoa que pertence a outro contexto coletivo e cultural; ou àquela outra etnia tão diferente da nossa. O desejo de entender *o humano*, e uma possível *humanidade*, levou muitos cientistas sociais, a saírem de seu próprio contexto ou padrão cultural para conhecer e se adaptar a outros valores. Muitos críticos deste método focaram inclusive nas influências que este contato acadêmico poderia provocar nas populações estudadas. No entanto, o presente texto quer enfatizar as consequências da etnografia enquanto método na vida pessoal do estudioso; e como isto vai abrir um novo olhar sobre sua própria cultura e sua compreensão da vida.

Palavras-chave: Etnografia. Padrão cultural. Alteridade. Sincretismo.

THE ETHNOGRAPHY AND THE POSSIBILITY OF FINDING YOURSELF (OR LOSING YOURSELF?) AS A PERSON

Summary

When we reflect on the ethnographic method, we immediately think of the other person, who belongs to another collective and cultural context; Or to that other ethnicity so different from our own. The desire to understand the human, and a possible humanity, has led many social scientists, to leave their own context or cultural pattern to know and adapt to other values. Many critics of this method have even focused on the influences that this academic contact could have on the populations studied. However, the present text focuses on the consequences of ethnography as a method in the scholar's personal life; and how it will open up a fresh look at your own culture and the understanding of life.

Keywords: Ethnography. Cultural standard. Otherness. Syncretism.

Eu não tinha a menor ideia das mudanças pessoais que me ofereceu ou intensificou em mim o estudo antropológico desde quando comecei a estudar Antropologia. Conhecer a si mesmo como “humano”, fazendo parte dessa espécie de animais habitantes da Terra, não é fácil.

¹ Professor adjunto da Universidade Federal do Pará, doutor em Ciências Sociais. E-mail: joaopath@gmail.com
A ETNOGRAFIA E A POSSIBILIDADE DE ENCONTRAR-SE (OU PERDER-SE?) COMO PESSOA | João Simões Cardoso Filho 235

O ser humano, além de características universais, apresenta ao mesmo tempo aspectos particulares. Nessa perspectiva, só podemos conhecer-nos, reconhecendo nossa alteridade, caminhando até ao Outro, para encontrá-lo e assim encontrar a nós mesmos nesse ato.

Recordo que, ainda criança, numa madrugada, meu pai foi nos acordar para vermos pela televisão a chegada do “homem” à Lua. Estávamos atentos para escutar a tradução feita simultaneamente pelo repórter brasileiro. Quando o astronauta pisou finalmente no solo lunar, ele começou a dizer sem parar: “A Terra é azul, a Terra é azul, a Terra é...”. Eu achei aquela frase esquisita, fora do contexto, pois esperava que ele falasse da Lua. Então perguntei ao meu pai por que ele estava dizendo aquilo e se eu estava ouvindo bem. Ao que meu pai me disse: “Não sei. Acho que ficou louco, nós, esperando que ele fale sobre a Lua, e ele fica dizendo que a Terra é azul?”.

Eram perspectivas diferentes de diferentes pontos de visão. Mas certa visão de si mesmo só pode ser conquistada quando nos encontramos no outro, fora de si. Martin Buber, em sua obra *Eu e Tu*, explica que a maior característica do bicho humano é apresentar-se enquanto um efeito e uma causa de relacionamentos, ele é relacional.

[...] o instinto de relação é primordial, como a mão côncava na qual o seu oponente, possa se adaptar. Em seguida acontece a relação, ainda uma forma primitiva e não-verbal do dizer-Tu. A transformação em coisa é, entretanto, um produto posterior, provindo da dissociação das experiências primordiais, da separação dos parceiros vinculados – fenômeno semelhante ao surgimento do EU. No princípio é a relação, como categoria do ente, como disposição, como forma a ser realizada, modelo da alma; o *a priori* da relação; o TU *inato* (BUBER, 2003, p. 31).

Por isso, nosso potencial de “humanidade” só se manifesta pela educação, ou pela sociabilização, portanto, em contato com o outro, como afirma Émile Durkheim (1952), em sua obra *Educação e sociologia*. Por meio das relações que estabelecemos na sociedade em que vivemos – relações de parentesco, econômicas, religiosas, etc. –, aprendemos a ser pessoa, recebemos nossa natureza social, coletiva, somos endoculturados. Esta é uma característica universal do ser humano: o humano só pode expressar-se coletivamente.

Eu só posso conhecer-me por meio do outro, pois só posso existir como pessoa – indivíduo biológico + psicológico + social + espiritual – quando elaborado por uma coletividade, uma cultura. Não é possível, portanto, relacionar-se consigo mesmo ou conhecer-se sem a presença do outro, que também se manifesta coletivamente. O si mesmo sem o outro é uma farsa, um simulacro. Marx (2004), nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, afirma que até nosso corpo depende da relação física de outros dois; e que, portanto, naturalmente somos o produto de uma relação.

Sou João porque me foi dado esse nome por meio de uma coletividade, daí muitas características coletivas que se manifestam na minha pessoa. Nessa manifestação do meu Eu/João, sou coletivo, social, e então posso conhecer-me como indivíduo. Enquanto coletivo, por exemplo, sou brasileiro, crio o social nacional e sou por ele elaborado. Trata-se de uma relação dialógica que estabeleço com minha própria sociedade, comigo mesmo, ou que posso estabelecer com outras sociedades em condições favoráveis, como tentarei explicar neste texto. Assim a relação Eu-Tu pode ampliar-se ao universal num sentido de totalidade ou atomizar-se na minha individualidade, aquilo que só eu conheço, e por isso é inaudito. Edgar Morin, na obra *A humanidade da humanidade*, assim define a categoria “dialógica”:

Unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares, concorrentes e antagônicas que se alimentam uma da outra, se completam, mas também se opõem e combatem. Distingue-se da dialética hegeliana. Em Hegel, as contradições encontram uma solução, superam-se e suprimem-se numa unidade superior. Na dialógica, os antagonismos persistem e são constitutivos das entidades ou dos fenômenos complexos (MORIN, 2002, p. 300-301).

Nossa pessoa, *persona*, personagem é tecida coletivamente, no “útero” social, isto é, nas complexas relações que nossa sociedade estabelece em seus dramas coletivos – assim o Drama Social produz as Personagens que produzem o Drama. Então a coletividade é tecida e elaborada na própria individualidade que, com sua singularidade e suas motivações particulares, manifesta-se de uma maneira única, recriando o social novamente. Pode-se perceber a relação em “anel recursivo” entre indivíduo e coletividade, o que, para Morin (2002, p. 299), significa “[...] uma noção essencial para a concepção dos processos de auto-organização e de autoprodução. Constitui um circuito em que os efeitos retroagem sobre as causas, sendo os próprios produtos produtores do que os produz”.

Portanto, somos coletivos, iguais, idênticos nesse sentido, mas pertencentes a grupos com os quais nos identificamos (pela educação assimilamos a identidade do grupo); ao mesmo tempo, somos diferentes, desconhecidos uns dos outros e de nós mesmos, singulares. Se assim não fosse, não haveria humanidade enquanto processo. Daí a curiosidade antropológica de querer conhecer o outro, para poder conhecer a si mesmo, ou nossas múltiplas potencialidades e identidades atrofiadas. Temos nossa própria identidade cultural e nossas crenças coletivas e pessoais. Mas poderíamos ser outras pessoas, personagens sociais vivendo outros dramas em outros palcos. Em *Aprender antropologia*, François Laplantine (1993, p. 23) cita Roger Bastide: “Eu sou mil possíveis em mim; mas não posso me resignar a querer apenas um deles”.

O antropólogo deixa o lugar do seu conhecimento, para esforçar-se a conhecer o outro, a alteridade na alteridade. Bronislaw Malinowski (1978) sistematiza uma nova maneira, um novo método para conhecer o outro: – o método etnográfico. Aprofunda sua explicação do método na Introdução de sua obra clássica *Argonautas do Pacífico Ocidental*. Ele trata o tempo todo, nessa introdução, da relação entre cientista e alteridade.

A meu ver, um trabalho etnográfico só terá valor científico irrefutável se nos permitir distinguir claramente de um lado os resultados da observação direta e das declarações e interpretações nativas e, de outro, as inferências do autor, baseadas em seu próprio bom-senso e intuição psicológica [...]. Na etnografia o autor é, ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador; suas fontes de informação são, indubitavelmente, bastante acessíveis, mas também extremamente enganosas e complexas; não estão incorporadas a documentos materiais fixos, mas sim ao comportamento e memória de seres humanos (MALINOWSKI, 1978, p. 18).

Portanto, o trabalho etnográfico deve deixar clara a relação que se estabeleceu com o outro, que não é um documento fixo, mas um documento vivo – em nascimento, em movimento, em transformação, em reprodução, em morte. Isso me faz recordar a compreensão cristã da relação do homem com Deus que se faz numa pessoa, Jesus. Na intermediação com Deus, a aliança e a lei deixam de ser documentos fixos, que se podiam guardar numa arca, para tornar-se então uma pessoa, e uma Pessoa que faz parte de uma coletividade, a Trindade.

Mas conhecer o outro (ou a si mesmo) não é fácil, começa pelo estranhamento, às vezes pela “fricção interétnica” – expressão elaborada por Roberto Cardoso de Oliveira (1972) para tratar dos conflitos de contatos entre pessoas de diferentes etnias –, ou por momentos de completa perplexidade e solidão. Quando, ao contrário, temos grande conhecimento daquilo que vamos estudar, ou pertencemos à sociedade que estamos estudando, então o estranhamento é mais difícil, pois nos leva a uma sensação de solidão diante do então conhecido e agora revelado novamente. Escreve Malinowski (1978, p. 19), nos *Argonautas*: “Imagine-se o leitor sozinho, rodeado apenas de seu equipamento, numa praia tropical próxima a uma aldeia nativa, vendo a lancha ou o barco que o trouxe afastar-se no mar até desaparecer de vista [...]”.

Aprender a língua do outro, ou ainda sua fala, suas expressões idiomáticas, só é possível quando podemos apreender também o seu espírito, isto é, os seus sentimentos, suas emoções e vivências coletivas, e as suas próprias opiniões. Por isso, Malinowski ensina o etnógrafo a, de vez em quando, deixar suas anotações e vivenciar uma determinada manifestação junto com o “nativo”.

Quando eu vivi na Argentina, entre outubro de 1977 e dezembro de 1979, precisei aprender a falar castelhano. Algumas expressões ou palavras só ganhavam sentido e começavam a fazer parte do

meu vocabulário após vivenciar acontecimentos com o grupo e o local onde eu passei a morar. Que surpresa foi começar a sonhar em castelhano, e mal me dei conta de quando comecei a pensar nessa língua. Começava a me sentir outra pessoa e a tomar consciência disso; pois estamos sempre nos tornando outras pessoas, mesmo não saindo do local de nossa própria cultura.

Eu não me havia mudado para a Argentina por razões etnográficas, pois nem conhecia a Antropologia, mas por uma curiosidade de conhecer “outros lugares”. Por isso, não compreendia com clareza metodológica e científica o que estava acontecendo comigo e com as pessoas com as quais eu convivía.

Estudando Antropologia, no curso de mestrado, quase 20 anos depois, e indo a campo para estudar o Festival de Iemanjá, que acontece nas praias de Outeiro, em Belém (Pará), pude compreender melhor o que eu tinha vivenciado na Argentina. Naquela época, eu não podia entender, por exemplo, como e por que certos valores no Brasil eram desprezíveis na Argentina e vice-versa – era muito curioso.

No meu contato com o campo de minha pesquisa e seus agentes, pude compreender melhor o que é Antropologia e como ela se distingue das outras ciências sociais e da filosofia. Em *A interpretação das culturas*, afirma Clifford Geertz (1989, p. 15) que:

se você quer compreender o que é ciência, você deve olhar em primeiro lugar, não para as suas teorias ou as suas descobertas, e certamente não para o que seus apologistas dizem sobre ela; você deve ver o que os praticantes da ciência fazem. Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é etnografia. E é justamente ao compreender o que é a etnografia, ou mais exatamente o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento.

O meu primeiro contato com a Associação dos Amigos de Iemanjá (AAI) e com o Festival de Iemanjá foi marcado pelo estranhamento. Eu fui educado como católico e fui praticante até meus 31 anos. Por isso, encontrei uma religião que se apresentava muito diferente da minha. As incorporações pareciam-me por vezes artificiais ou fingidas; já, para essas pessoas religiosas (seus agentes), era um fato muito comum, que fundamentava a própria religião.

Na primeira “festa de santo” de que participei, no terreiro de Mãe Marina, cheguei atrasado. Por isso, dirigi-me a ela chamando-a pelo nome: “Oi, Mãe Marina, que satisfação ver a senhora por aqui”. Ela, brava e indignada, respondeu-me: “Eu não sou a Mãe Marina, ela é apenas o cavalo. Você não crê, não é? Eu sou a Cabocla Mariana”. Eu fui responder alguma coisa para me justificar, dizendo

que eu não sabia e comecei a frase: “Mas, Mãe, eu cheguei...” Ela me interrompeu: “Não sou Mãe Marina, já te disse”. Deu-me as costas e me largou falando sozinho. Fiquei decepcionado e intrigado.

Minha decepção dói porque eu estava nos meus primeiros contatos com os pais e mães de santo que integravam a AAI e que haviam iniciado o Festival de Iemanjá; por isso eu buscava agradá-los para me aproximar deles. Eu buscava o momento em que, pela minha cumplicidade e integração ao grupo, seria aceito como membro – fato que aconteceu, por exemplo, com Clifford Geertz e sua mulher, narrado em *A interpretação das culturas*, no capítulo 9, sobre a briga de galos balinesa. Por outro lado, também fiquei decepcionado, com a própria afirmação, que naquele momento me pareceu absurda, isto é, categoricamente a Mãe Marina afirmou: “Eu não sou Mãe Marina”.

Na outra festa de que participei, chamei-a novamente pelo nome, mas, dessa vez, procurei olhar bem nos seus olhos, para testar a sua convicção: “Oi, Mãe Marina, tudo...”. Ela cortou-me novamente, dessa vez mais ríspida ainda: “Você não crê, não é? Eu não sou Mãe Marina, e nunca mais faça isso”.

Fiquei mais perplexo ainda, pois ela me encarou também. Era um momento de fricção interétnica, entre pessoas adeptas a diferentes tradições religiosas. Mas, com o tempo, andando de um terreiro a outro e acompanhando inúmeras festas de santo em vários outros terreiros, comecei a sentir no meu corpo manifestações estranhas. Eram arrepios, palpitações, sobretudo a sensação, o toque de “alguém” invisível que parecia brincar comigo. Nesses momentos, eu ficava com medo do terreiro e do ritual e procurava desconcentrar-me. Às vezes, saía um pouco para “tomar um ar lá fora”, como me desculpava. Depois, passei a identificar a entidade espiritual que baixava no terreiro. Como eu não dominava os códigos das religiões de orixás, perguntava para algum conhecido ou alguém mais entrosado no terreiro: “Quem baixou agora, você pode me dizer?”. E, quando a pessoa me dizia, ficava assustado, pois era o espírito ou entidade que eu tinha sentido, pensado.

Como podia ser uma coisa dessas? Pensava eu intrigado. Mas minhas novas experiências espirituais não ficaram por aí. Relato na minha dissertação de mestrado - *Uma rosa à Iemanjá* - algumas dessas vivências.

Eu estava na praia de Icoaraci com Mãe Marina, que realizava uma festa para Mamãe Oxum. Eu precisava compreender se ela incorporava alguma ou algum orixá. Minha dissertação já estava sendo redigida, e algumas coisas não estavam claras ainda. Nessa ocasião, uma noite de goroa e lua minguante, que eu avistava em frente do rio, perguntei novamente se ela incorporava Mamãe Oxum. Nessa ocasião, ela me olhou “dos pés à cabeça”, com ar de dúvida e perplexidade: “Meu filho, você

vive me fazendo essa pergunta. Eu já te expliquei tantas vezes... Você é mesmo professor da Universidade?”. Percebi que, naquele momento, ela me achava pouco inteligente (burro, como se diz no dia a dia). Depois continuou: “Vou tentar te explicar novamente... Veja bem, Mamãe Oxum é um espírito assim, enorme, como o céu”. E abria os braços para o céu olhando sua imensidão. “Então Mamãe Oxum me manda um raio da Sua Luz, só um raio, eu incorporo com isso. Eu não aguentaria recebê-la toda, eu morreria. Por isso é que a Mãe Celina ou outros pais ou mães de santo podem também receber Mamãe Oxum no terreiro deles, ao mesmo tempo. Entendeu?”.

Com essa explicação, eu finalmente consegui entendê-la; pois fiz a “tradução” da sua fala para os meus próprios conceitos. Naquele instante, lembrei-me da obra de Carl Jung (1976) que aborda os arquétipos e da teoria de Platão ou Sócrates que elabora o mito da caverna, o mundo das ideias. Os conceitos universais manifestam-se em nosso dia a dia em diferentes momentos, circunstâncias, tempo ou espaço; como Mamãe Oxum. Há democracias diferentes, em diferentes lugares ou tempos, como há diversos cristianismos. Pude experimentar na minha relação pessoal com Mãe Marina como se reatualizava em mim *O pensamento selvagem*, de Claude Lévi-Strauss (1977). Havia no discurso dela uma universalidade, tanto quanto no meu discurso epistemológico. Assim, as posturas étnicas, no sentido de melhor ou pior, de mais ou menos evoluída, não são válidas, pois não existem culturas superiores ou inferiores. Mãe Marina interpretava o seu mundo ou tinha uma maneira de ver os orixás, as suas incorporações, como Jung ou Platão. Para mim, foi uma surpresa. Ela se tornava cada vez mais o meu Tu, no sentido de Martin Buber.

Descrevo na minha dissertação o que aconteceu nessa mesma noite, em Icoaraci:

Nesse momento, já madrugada, eu estava cansado e com muito frio, pois garoava de vez em quando. Por isso, tentei evitar entrar no rio e banhar a cabeça. Mas, de repente, Mãe Marina me chamou: “Ah, falta o João! Venha aqui, professor, não precisa ter vergonha!”. Então, tive que entrar na água fria e, quando baixei a cabeça para ela jogar água, comecei a sentir um profundo calor que me fazia suar, e, de olhos fechados, vi uma luz intensa que aumentou e começou a caminhar na minha direção. Comecei a perder os sentidos. Assustado, me levantei rapidamente, antes mesmo de Mãe Marina me autorizar, ao que ela, percebendo meu desespero, começou a rir e me disse que qualquer dia eu iria também cair no santo, e que eu era um médium de incorporação. Este fato até agora não aconteceu visto que eu não desejo, mas pude compreender como os conselhos de Malinowski, de deixar os apontamentos para experimentar os acontecimentos estudados, podem ser perigosos em determinados contextos, mesmo se isto é importantíssimo para se compreender melhor o que se estuda. Desse modo o pesquisador pode se sentir caminhando no ‘fio da navalha’ (CARDOSO FILHO, 1999, p. 46).

Muitos outros fatos extraordinários aconteceram comigo, e eu passei a ter uma relação pessoal, íntima, espiritual com os orixás e os caboclos. Minhas crenças religiosas foram alteradas, e eu

precisei começar a realizar “um sincretismo pessoal”, pois nesse aspecto eu já não era a mesma pessoa que começou o estudo de caso. Ocorreu comigo o inverso do que aconteceu com os negros: eu, branco, intelectual, começava a incorporar crenças da tradição negra, não a partir da violência e da escravidão, pelo contrário. Clifford Geertz na obra acima citada afirma:

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 15).

Eu aceito em parte essa argumentação de Geertz, porque o ser humano não está apenas “amarrado” às teias de significado. Em alguns momentos e em algumas questões, não todas, o ser humano corporifica essas teias, esses significados: na sua individualidade biológica [alimentos, clima, exercícios físicos, condições naturais (rios, desertos, gelo)], na sua individualidade psicológica (o significado da relação entre pais e parentes, que varia de cultura a cultura), na sua individualidade mental e cerebral e, finalmente, na sua expressão coletiva. O ser humano vai elaborando os “fixos” do espaço cultural, nos fluxos das relações sociais, como habitação, rituais, prédios, monumentos, etc., como explica Milton Santos (1997) nas *Metamorfoses do espaço habitado*.

Assim eu posso estudar a humanidade, como pretende Durkheim, coisificando-a nos fatos sociais e buscando as leis universais, ou as condições *sine qua non* ou necessárias nas relações humanas, para a sobrevivência da espécie. Mas também posso estudá-la em suas manifestações semióticas, isto é, nas suas particularidades, nos seus sentimentos e acontecimentos singulares, que não se encerram nas leis universais, mas, como elas, são necessárias à conformação do humano. Posso ainda estudá-la enquanto relação dialética, materialista e histórica, no sentido marxista, portanto numa *práxis* do fazer epistemológico; posso estudá-la estruturalmente, etc. Cabe lembrar, neste momento, as obras de Pierre Bourdieu, sobretudo *O poder simbólico* (1983) e *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (1984). Bourdieu propõe-se a reunir teorias aparentemente excludentes, eu diria logicamente excludentes, mas não racionalmente excludentes, como afirmaria Edgar Morin:

[...] A racionalidade complexa reconhece os limites da lógica dedutivo-identitária que corresponde ao componente mecânico de todos os fenômenos, inclusive vivos, mas não pode dar conta da complexidade deles. Reconhece os limites dos três axiomas da identidade, da não contradição, do terceiro excluído [...]. Qualquer lógica que exclui a ambiguidade e expulsa a incerteza e a contradição é insuficiente. A racionalidade complexa supera, engloba, relativiza a lógica dedutivo-identitária por meio de um método de pensamento, integrando e utilizando, ao mesmo tempo que os superando e transgredindo, os princípios da lógica clássica. A racionalidade complexa salva a lógica como higiene do pensamento e a transgredir

como mutilação do mesmo. Abandona qualquer esperança não apenas de terminar uma descrição lógico-racional do real, mas também e sobretudo de *basear a razão somente na lógica dedutivo-identitária*. Não se pode manter a ligação rígida entre lógica, coerência, racionalidade e verdade quando se sabe que uma coerência interna pode ser racionalização irracional (MORIN, 2002, p. 306, grifo do autor).

Para Pierre Bourdieu, essas aparentes contradições são resolvidas na *práxis* acadêmica da antropologia, na etnografia. É no fazer antropológico que podemos compreender o outro numa totalidade maior, para nos livrar de um conhecimento preconcebido. A relação Eu-Tu não é constituída por conceitos abstratos, mas é a própria experiência existencial se revelando. Por isso, só pode ser entendida na ação prática do cotidiano coletivo (social).

Um dos momentos mais importantes da minha relação etnográfica deu-se num dia em que eu estava numa das reuniões de preparação do Festival. Nesse dia, dois estadunidenses apresentaram-se aos participantes da reunião, cerca de 25 pessoas, como repórteres interessados em documentar o ritual. Então a mãe Lucimar, que presidia a reunião, apresentou todo o grupo, inclusive eu, enquanto parte integrante do grupo que realizava o Festival. Naquele momento, tomei consciência de que já fazia parte do grupo, fiquei muito feliz. No seu discurso, ela explicava com muita propriedade o que eu estava fazendo lá, o que foi confirmado pelo presidente da AAI, Major Itacy, e pelo importante integrante Sr. Amaury. Eles já pediam a minha opinião para suas ações: “O que você acha, professor, será que vai dar certo?”. Mas a minha tarefa específica era registrar os acontecimentos e escrever a dissertação, para que o Festival de Iemanjá ficasse documentado “na universidade”.

Evidentemente, nem toda relação pode acabar numa relação Eu-Tu, pois, como explica Martin Buber, também podemos nos utilizar dos outros como meios para nossos próprios interesses, sem nos darmos conta do outro enquanto alteridade. Assim fazendo, estabelecemos uma relação Eu-Isso, numa atitude de razão instrumental, isto é, usamos do outro para nossos fins, não nos importando em conhecê-lo de fato. Pode-se ler na obra *Eu e Tu*, na Introdução escrita por Newton Aquiles Von Zuben: “A alteridade essencial se instaura somente na relação Eu-Tu; no relacionamento Eu-Isso, o outro não é encontrado como outro em sua alteridade. Na relação dialógica estão na ‘presença’ o Eu como pessoa e o Tu como outro” (BUBER, 2003, p. LII-LIII).

Curt Nimuendajú foi um exemplo de quem estabeleceu com o outro uma relação Eu-Tu. Esse cientista alemão chega ao Brasil apenas com um curso secundário, mas acaba por tornar-se uma referência como etnógrafo indigenista no Brasil. Como explica Mauricio Rodrigues de Souza em um artigo publicado na *Revista Brasileira de Educação*:

Se associarmos as ideias de Freire (1996) aos relatos de observações participantes produzidos por antropólogos do quilate de Foote-Whyte (1975), Seeger (1980) ou Guimarães (1985), teremos claros exemplos das grandes possibilidades de o mestre aprender ao ensinar, ao mesmo tempo que também pode fazê-lo o antropólogo, inserindo-se na cultura alheia (SOUZA, 2006, p. 494).

Esse indigenista é exemplo da mudança que os estudos etnográficos podem realizar numa pessoa. Na obra *Etnografia e indigenismo*, na Apresentação, Marco Antonio Gonçalves, escrevendo sobre Curt Nimuendajú, ressalta:

[...] sua paixão era menos a de um colecionista, atividade considerada como meio para alcançar um fim, do que a de etnógrafo, sempre em busca de desvendar novas e diferentes formas de se conceber o mundo. Parecia ser dominado pelo desejo e pelo prazer de conhecer este outro e de entendê-lo em profundidade (NIMUENDAJÚ, 1993, p. 13).

Os Apapocúva-Guarani vão inclusive mudar-lhe o nome, pois, quando chegou ao Brasil, chamava-se Curt Unkel:

O nome Nimuendajú lhe foi atribuído no ano de 1906, quando já residia por algum tempo entre os Apapocúva-Guarani, através da complexa cerimônia de batismo. Em 1922 naturalizou-se brasileiro, ocasião em que abandonou seu nome de família, Unkel, e incorporou o nome Guarani (NIMUENDAJÚ, 1993, p. 19).

Por isso, antes de Malinowski sistematizar o trabalho do etnográfico, o Sr. Nimuendajú já experimentava o que era fazer uma etnografia. Ele alcançou uma relação Eu-Tu com os índios, o que nem sempre acontecia com outros estudiosos que propunham inclusive a extinção deles enquanto cultura, visto que atralhariam o “progresso” civilizatório. Entre 1910 e 1912, Nimuendajú posicionou-se ao lado de Rondon numa disputa teórica e prática em relação aos índios Kaingang:

[...] de um lado, as teses defendidas por Herman Von Ihering, que pregavam o extermínio das populações indígenas, declaradas como empecilhos ao progresso e à civilização, e de outro lado as teses de Rondon e de seus seguidores, calcadas em ideais humanitários, defensores da convivência pacífica com as tribos indígenas e do respeito às suas tradições culturais (NIMUENDAJÚ, 1993, p. 20).

Outro tipo ideal de antropólogo que se modificou enquanto pessoa foi Carlos Castaneda. Ele foi estudar plantas medicinais com Dom Juan Matus, um índio Yaqui, mas acabou tornando-se um xamã, uma referência espiritual e um líder espiritual. A humanidade de Dom Juan e de sua tradição indígena “converteram-no”. Como explica Carlos Castaneda, na sua obra *O presente da águia*, no Prólogo:

Embora eu seja antropólogo, este não é um trabalho de mera antropologia; ainda assim baseia-se nela, pois foi iniciado há anos atrás como uma pesquisa de campo antropológica. Eu estava interessado, na época, em estudar os usos das plantas medicinais entre os indígenas do sudoeste e do norte do México. [...] O estudo das plantas medicinais deu lugar ao estudo de um sistema de crenças que parecia atravessar as fronteiras de, pelo menos, duas culturas diferentes.

A pessoa responsável por essa mudança de enfoque do meu trabalho foi um índio Yaqui do norte do México, Dom Juan Matus, que mais tarde me apresentou a Dom Genaro Flores, um índio Mazatec do México central. [...] Os dois homens passaram a ser mais meus mestres que informantes, mas continuei a ver minha tarefa como um trabalho de antropologia. Passei anos tentando descobrir a matriz cultural daquele sistema, a aperfeiçoar uma taxinomia, um esquema classificatório, uma hipótese de sua origem e disseminação. Todos os esforços foram vãos, pois, no final, as forças compulsórias inerentes àquele sistema desviaram minha busca intelectual e me levaram a ser um participante (CASTANEDA, 1997, p. 5).

Nesse caso, o antropólogo Carlos Castaneda não conseguirá mais escrever de acordo com exigências epistemológicas, e por isso suas obras perdem a qualidade científica, para serem obras de um guia espiritual, diferentemente do que foi *A erva do Diabo*, sua dissertação de mestrado.

No caso de Roger Bastide, seus trabalhos escritos serão sempre vinculados à academia, mas ele se tornou um pai de santo no Brasil. Peter Fry (1986), em um artigo intitulado *Gallus Africanus Est*, ou como Roger Bastide se tornou africano no Brasil, evidencia como o antropólogo francês muda sua pessoa a partir de estudos etnográficos no Brasil.

Os estudos antropológicos podem ser uma grande ajuda num mundo que se globaliza, pois que se apresentam como uma lente capaz de abrir o diálogo e a compreensão às diferenças e às identidades étnicas distintas – num momento da história humana em que se fazem muitas guerras por incompreensões do outro, por não aceitação da diferença e da alteridade.

Penso que a Antropologia deve ter uma importância prática para os seres humanos. E seu maior mérito é justamente colaborar para que os seres humanos se tornem mais conscientes das suas diferenças e da importância disso. Sem diferenças, não há humanidade. Sem o outro, eu mesmo não posso existir, já que sou potencialmente muitos.

A Antropologia pode abrir-nos para um mundo imenso fora, cheio de diversidades (particularidades) e cheio de igualdades (universalidades). Mas pode também nos abrir para um universo imenso dentro de nós mesmos, tornando-nos assim mais universais e verdadeiramente mais humanos.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1983.

_____. *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1984.

BUBER, Martin. *Eu e Tu*. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2003.

CARDOSO FILHO, João Simões. *Uma rosa à Iemanjá: uma análise antropológica da Associação dos Amigos de Iemanjá - Belém/Pará*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 1999.

CASTANEDA, Carlos. *O presente da águia*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

FRY, Peter. Gallus Africanus Est, ou como Roger Bastide se tornou africano no Brasil. In: SIMSON, Olga R. de Moraes von (Org.). *Revisitando a terra de contrastes: a atualidade da obra de Roger Bastide*. São Paulo: FFLCH, CERU, 1986. p. 31-45.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

JUNG, C.G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis: Vozes, 1976.

LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O Pensamento Selvagem*. Campinas: Editora Papyrus, 1977.

MALINOWSKI, Bronislaw K. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção “Os Pensadores”).

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-filosóficos*. São Paulo: Boi tempo, 2004.

MORIN, Edgar. *O método: 5. A humanidade da humanidade. A identidade humana*. Porto Alegre: Meridional, 2002.

NIMUENDAJÚ, Curt. *Etnografia e indigenismo: sobre os Kaingang, os Ofaié-Xavante e os índios do Pará*. Campinas: Unicamp, 1993.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O índio e o mundo dos brancos: uma interpretação sociológica da situação dos Tukúna*. São Paulo: Pioneira, 1972.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SOUZA, Maurício Rodrigues de. Por uma educação antropológica: comparando as ideias de Bronislaw Malinowski e Paulo Freire. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, p. 487-564, set./dez. 2006.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

CARDOSO FILHO, João Simões. A etnografia e a possibilidade de encontrar-se (ou perder-se?) Como pessoa. *Revista Café com Sociologia*. v.6, n.3, p. 235-247, 2017.

Recebido em: 14 de set. 2017

Aceito em: 23 de dez. 2017



Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 3, jul./dez. 2017

ISSN. 2317-0352

POBREZA, GÊNERO E SEXUALIDADE: um pequeno ensaio sobre um percurso de pesquisa

Antonio Leonardo Figueiredo Calou¹

Resumo

Este pequeno ensaio trata de uma articulação necessária no que tange aos discursos que se estabelecem, produzindo e reproduzindo os significados de pobreza na atual conjuntura brasileira. Concebe-se de um percurso de pesquisa que expõe, em uma concepção interdisciplinar, as relações entre pobreza, gênero e sexualidade, chamando atenção para os discursos produtores desses fenômenos sociais e seus vínculos. Entre um diálogo teórico e os caminhos de pesquisa, histórias de vidas ligadas ao programa Bolsa-Família se apresentam, demonstrando a necessidade para o debate das produções de pobreza.

Palavras-chave: Pobreza. Gênero e Sexualidade. Discurso.

POVERTY, GENDER AND SEXUALITY: a small report of a research route

Abstract

This small essay deals with a necessary articulation regarding the discourses that are established producing and reproducing the meanings of poverty in the current Brazilian context. It is conceived of a course of research that exposes, in an interdisciplinary conception, the relations between poverty, gender and sexuality, calling attention to the discourses that produce these social phenomena and their links. Between a theoretical dialogue and the journey in ventured, stories of lives linked to the Bolsa-Família program, demonstrate the need to debate the production of poverty.

Key words: Poverty. Gender and Sexuality. Speech.

Introdução

Temos que procurar considerar que os interesses de pesquisa nem sempre caem de paraquedas na vida acadêmica de um estudante/pesquisador, principalmente se o acadêmico faz parte de um campo de pesquisa que tenha como objeto de estudo as relações humanas. Isto porque, ao tratar da vida social/cultural/política, estamos tratando de relações que se estabelecem no

¹ Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Regional do Cariri (URCA); E Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Anhanguera (UNIDERP). E-mail: leo.calou@hotmail.com

convívio dos sujeitos de uma sociedade, cultura ou sistema de governo, onde valores de cada uma dessas relações seguem pelo desígnio da especificidade. A posição do pesquisador, então, está longe de ser neutra, como assim queria a razão positivista sobre a ciência (ANDERY, 1988). Mas, muito pelo contrário, pois os valores são parte dos sujeitos pesquisadores, construídos durante toda sua formação humana. Diante disso, há que se concordar que é mito afirmar que a neutralidade faz parte do mundo das produções acadêmicas, haja vista que toda pesquisa tem um interesse, se não, essa não teria sentido de ser feita.

Por isso, aqui afirmo que o que apresento neste ensaio se caracteriza sobre uma pesquisa política e posicionada, vista sobre um olhar socioantropológico crítico², que embasa a minha vida como pesquisador e os meus impulsos (indignação) sobre aspectos das relações sociais que se desenredam no curso da história como repressoras para duas categorias que aqui procuro tratar; gênero e orientação sexual. Essas duas categorias de estudos fazem parte do meu interesse de pesquisa já alguns anos, de modo a ser possível dizer que já fazem parte da minha experiência empírica até mesmo antes de serem objetos de estudos acadêmicos, ou seja, parte da experiência de vida.

Mas, para chegar aos temas, o caminho percorrido não se encaixa nos quesitos da facilidade, haja vista estar inserido em vários contextos e instituições sociais/culturais que moldaram minha personalidade sobre bases e concepções normativas dos construtos sociais que, na maioria das sociedades/culturas, estão concebidos em discursos que controlam e moldam corpos. Assim, penso que, por muito tempo, estive, e claro ainda estou, mas como diria Foucault, agora com um olhar analítico/crítico, buscando desvendar as místicas dos discursos que formam e constroem sujeitos “assujeitados” as normas impostas.

Nesse percurso vivido, foi na graduação de Recursos Humanos que comecei a me instigar pela docência. Nas dificuldades de meus colegas na produção de trabalhos científicos, percebi que docência era, em si, meu campo de atuação.

A busca por uma licenciatura não foi muito fácil, haja vista ser um sujeito encantado pela psicologia, um sonho nunca concretizado por falta de oportunidade - tendo em vista o monopólio de uma instituição de ensino superior particular com o curso na minha região. No imaginário de um encantado, o que mais me aproximaria seria o curso de Ciências Sociais, ofertado pela Universidade Regional do Cariri – URCA.

² “Não estaremos muito distante da verdade, se virmos o pensamento sociológico como parte daquilo a que Nietzsche chamou de “a arte da desconfiança”. [...] A perspectiva sociológica envolve um processo de ver além das fachadas das estruturas sociais. [...] Por trás das fachadas escondem-se os mistérios sociais. O desejo de desvendar esses mistérios é análogo à curiosidade sociológica. (BERGER, 1986, p. 40-42).

Para hoje ser um profissional apaixonado pelas áreas de atuação, um lago de desconstruções e angústias me atravessavam o caminho. A cada conhecimento adquirido, algo de libertador na vida. Todavia, uma liberdade que não englobava todos os sujeitos ao meu redor, que, por muitas vezes queriam estar nas limitações dos que lhes era posto, o que me frustrava como profissional. Mas nada é mais gratificante que poder fazer o que se gosta, e ao conhecer os estudos de gênero e sexualidade pelas ciências sociais, além de me libertando das amarras do senso comum normativo, senti minha vida contemplada. Homossexual sem medo de ser, os estudos que me surgiam me fizeram o profissional e o sujeito que sou hoje.

Muito cedo, fiz parte, voluntariamente, do grupo de estudos em Família e Orientação Sexual no Cariri cearense, coordenado pelo professor Leandro de Oliveira, ex-professor do departamento de ciências sociais da URCA. Os estudos no grupo me deram a oportunidade de fazer publicações de pesquisas importantes para minha carreira acadêmica. Dentre muitas, destaco a Reunião Equatorial de Antropologia, mas conhecida no meio como REA, onde apresentei um artigo de base antropológica sobre as paradas LGBTTs da cidade de Juazeiro do Norte. E, também, o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia no Ensino Básico, onde levei um relato de histórias de vidas de homossexuais que deixaram a escola por homofobia.

Desde então, concebi este espaço como meu. Foi nas pesquisas de gênero e sexualidade que me encontrei como pesquisador/professor/sujeito social e político, podendo exercer a minha cidadania, perante os gritos ouvidos na história dessas categorias.

Por fins da graduação de Ciências Sociais, já estava envolvido com projetos sociais em escolas e espaços de ação coletiva. Dentre eles, destaco a iniciativa que ainda se constrói, de criar uma sala de aula pré-enem (Exame Nacional do Ensino Médio) para travestis e transexuais, como medida de reinserir os sujeitos estigmatizados/as pela violência machista e homofóbica que lhes condenou a realidades precárias. Assim, lhes dando a oportunidade de acender pela educação superior. Voluntariei-me como professor de sociologia e temas de redação.

A seleção para especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, ofertada pela Universidade Federal do Ceará, UFC, era a oportunidade precisa no momento em que me passava. Pois, há poucos sete meses antes, tinha sido contratado, em modalidade de prestação de serviços, pelo Instituto de Educação e Negócios do Ceará – IECE, para ministrar aulas nos cursos de graduação e especialização. Uma seleção difícil, pelo fato de não obter certificado de especialista nem diploma de mestre, com os quais estava concorrendo, mas consegui ser selecionado em segunda colocação. A seleção pela vaga na especialização foi uma grande conquista que abracei. Isto porque,

diante dos quesitos exigidos no seu edital, só me encaixava na última categoria de prioridades para as vagas, que não é para tanto que foi selecionado na segunda chamada e em último lugar.

A especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, além de me dar o título de especialista, veio me trazer a oportunidade, em primeira instância, de conhecer mais sobre as temáticas abordadas e aplicá-las em minha vida profissional, política e pessoal. Aliás, a todo tempo, estive inserido nessas temáticas, quando era com movimentos sociais de mulheres e homossexuais que estavam presentes nas minhas pesquisas.

Ao adentrar a esse aperfeiçoamento, já se concebia muito esmaecida a articulação das temáticas com o objeto de pesquisa que sempre me instigaram o conhecimento. Por conta disso, já ficou bem claro, nas pesquisas de vários intelectuais, que a produção da desigualdade social se dá também pelos mesmos discursos que precarizam a vida de sujeitos por suas condições de gênero e sexuais (BUTLER, 2011). Nessa rede de discursos, a educação e o conhecimento parece então ser a melhor forma desmistificar.

A reflexão para essa pesquisa se deu então em pensar: Como as relações de gênero e sexualidades se inserem no discurso da pobreza e da desigualdade social? E como o discurso se torna a tecnologia de poder promotora e reprodutora da pobreza? A forma que encontrei para responder essas perguntas se caracteriza por um dos objetos de estudo em curso, o programa Bolsa-Família, através de algumas histórias de vida.

1. A PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DO DISCURSO DE POBREZA: diálogos do meu caminho

Pensando essas perguntas de partida, comecei a investigar os conceitos-base nos quais ela se insere, a começar pelo discurso. Não me consistiria melhor referência se não fosse advinda de Michel Foucault.

Francês de Poitiers, Paul-Michel Foucault é um dos estudiosos das ciências humanas que hoje tem trazido grandes contribuições teóricas e, ao mesmo tempo, polêmicas sobre o sujeito social e sua relação com a coletividade. Foucault tem suas bases de pensamentos bem polêmicas desde sua adolescência, quando quebra sobre o paradigma tradicional de uma família de médicos, se graduando em história, filosofia e psicologia. Nasceu no ano de 1926 e morreu no ano de 1984, sua morte muito cedo se deu pela contaminação com o vírus do HIV/AIDS, doença que o levou à morte (BORDIN, 2014; FERREIRINHA; RAITZ, 2010).

Michel Foucault conseguiu perceber coisas muito óbvias nas relações sociais que não se caracterizava claras ao consciente humano, ou seja, ações e comportamentos que passavam subjetivamente pelo cotidiano sem muitas percepções. Suas principais teorias são consideradas os estudos sobre o poder, o biopoder e as considerações da sociedade de disciplina, ou melhor, sociedade disciplinar (RODRIGUES, 2003).

Dentre algumas percepções metodológicas, é bem claro, nas suas obras, que Michel Foucault caracteriza e prioriza a Análise de Discurso. Método utilizado em grande parte delas. Para além de um método linguístico, via no discurso a articulação, ou melhor, a produção do poder que acaba estando presente em todas as relações sociais. Para Foucault, o discurso é um mecanismo de poder, que, nas suas palavras, se concebia como “tecnologia de poder” que, fundamentado conscientemente no saber manifesto sobre o outro, ou os outros, os torna mecanismos de desejos individuais numa ordem para com a coletividade, o que teoriza como “tecnologias do eu”. Neste sentido, o discurso, para o autor, significa o meio para exercer poder e controle de corpos. De acordo com o mesmo:

Por mais que o discurso seja, aparentemente, bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que –isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 1998, p. 10).

É no discurso que consigo ver as construções sociais sobre gênero, sexualidade e desigualdade social se enredar e afetar subjetivamente a vida de mulheres e homossexuais. A história constituiu sobre o feminino um discurso que a submergia perante o masculino, colocando-lhes em lugar submisso e de obediência, inferiorizando tudo que dela se aproximasse, como homossexualidade. Esse enredo se dá até os dias atuais, pois é constatável que, mesmo com muita luta, a mulher sofre em duplas jornadas de trabalho, são excluídas de funções denominadas masculinas e recebem os menores salários. E para que nada disso aconteça a um homossexual, ele precisa se colocar numa postura heteronormativa. São os mais sublimes discursos que produzem a desigualdade social e convencem milhares de seu lugar nela, como assim nos explica Judith Butler.

Judith Butler é uma filósofa americana reconhecida internacionalmente pelos seus estudos filosóficos e sociais sobre as temáticas de gênero e sexualidade, teorias queer, ética e política e suas implicações históricas e na modernidade. Nasceu em fevereiro de 1956 e, desde muito cedo, na sua formação, se interessava pelos estudos estruturalistas do antropólogo Claude Lévi-Strauss, hoje, sendo ela, considerada uma pós-estruturalista, por conseguir pensar concepções para além das

estruturas sociais, um dos grandes exemplos dela é a sua teoria da subversão. Judith Butler cursou o Ph.D. em filosofia, na universidade de Yulé University.

Seu artigo *Vida Precária*, traduzido para o português brasileiro pelo sociólogo Richard Miscolci e publicado pela Revista Contemporânea do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Santa Catarina – UFSCAR, trata, talvez, de uma reflexão mais teórica sobre o mecanismo de poder que muito é citado pela autora, o discurso. Mesmo não trazendo este conceito como palavra-chave do seu trabalho, é possível notar que, para a autora pós-estruturalista, o discurso é a base para pensar a produção e o convencimento de vidas que são sujeitadas a precarização humana.

Como na maioria de seus artigos e escritos de livros, Judith Butler quase sempre começa argumentando suas pesquisas com base em acontecimentos na sua vida. *Vida Precária* não é diferente, sua escrita antropológica/filosófica dá ênfase a uma discussão departamental sobre a contribuição da filosofia para com as ciências humanas, questionada se ambas ainda dão conta ou mesmo contribuem sobre a vida humana. É incrível como uma simples discussão de alguns intelectuais geram questões de estudos que vigoram e que acabam por mostrar pesquisas de grande validade e “verdades” (por mostra uma realidade). Em *Vida Precária*, o discurso questionador é intencional, quer-se desvalorizar, ou melhor, deslegitimar as ciências humanas, inferiorizando-as no rol das supostas ciências “sérias”.

Obviamente, seria paradoxal se agora eu fosse argumentar que aquilo que realmente precisamos é amarrar discurso e autor e que, dessa maneira, iremos restabelecer ambos, o autor e a autoridade. Eu realizei a minha cota de esforço, junto com muitos de vocês, justamente para desfazer essa amarra. No entanto, o que realmente me parece estar faltando, e o que eu gostaria de ver e ouvir retornar, é uma reflexão sobre a própria estrutura do discurso. Pois, ainda que eu não soubesse na voz de quem aquele diretor de editora universitária estava falando, se a fala era mesmo sua ou não, eu realmente senti como se estivesse sendo submetida a um discurso específico, e que algo chamado humanidades estava sendo, sob algum ponto de vista, de quem quer que o seja, ridicularizada. Responder a esse discurso parece-me uma obrigação importante nestes tempos. Essa obrigação não diz respeito apenas à reabilitação do autor com o conteúdo de seu discurso per se. Ela diz respeito a um modo de resposta para quando somos submetidos a um discurso, um comportamento em relação ao Outro apenas quando o Outro me demandou algo, ou acusa-me de uma falha ou me obriga a assumir alguma forma de responsabilidade. (2011, p. 14-15).

Refletindo dessa forma, Judith Butler me faz pensar o quão sério é o poder sobre as relações humanas, que, em si, podem deslegitimar conhecimentos que são históricos e que, a todo o momento, estão se resignificando e se reconstruindo. *A Ordem do Discurso*, o qual cita a autora, trata de uma hierarquia do conhecimento em que posiciona sujeitos e assujeitados como bem explica Foucault, mas no caso de Butler ressaltando a precarização.

A estrutura do discurso é importante para a compreensão de como a autoridade moral é introduzida e sustentada se concordarmos com o fato de que o discurso está presente não

apenas quando nos reportamos ao Outro, mas que, de alguma forma, passamos a existir no momento em que o discurso nos alcança, e que algo de nossa existência se prova precária quando esse discurso falha em nos convencer. (2011, p. 15).

Nesse processo de discurso como mecanismo de estabelecer uma relação de autoridade e submissão, compreendendo que o discurso do outro serve para me constituir, ou seja, ele sistematicamente me impõe “verdades” sobre eu mesmo e tenta me convencer disso. Esse processo é chamado pela autora de “autoridade moral”. O discurso moralizante é de concepção informativa, não me é dada a oportunidade reflexiva. Essa concepção tende a forçar no discurso a amostragem de quando estou submergindo a uma coalizão de forças produzidas pela autoridade moral.

A autoridade moral trata da legitimidade outorgada a um sujeito que tem poderes demandados, muitas vezes, por mim mesmo, a falar sobre algo sobre mim. É o caso dos políticos que elegemos. Ao eleger um político, dou a ele autoridade moral a me representar, procurando defender meus direitos enquanto cidadã/cidadão. Muitas vezes, sem saber de suas reais concepções ideológico/políticas. Mas, ao elegermos, pelo menos, esperamos que este ou aquele outro esteja preparando para me defender sobre uma concepção justa, esperando que esteja apropriado ao cargo que estamos lhes oferecendo, um cargo que exige muito dos valores de honestidade e cuidado.

De fato, essa concepção do que é moralmente vinculante não é dada por mim mesmo; ela não procede da minha autonomia ou de minha própria reflexividade. Ela chega a mim de um lugar desconhecido, de forma inesperada, involuntária e não planejada. Na verdade, ela tende a arruinar meus planos e, se meus planos são desfeitos, isso pode muito bem ser o sinal de que uma autoridade moral pesa sobre mim. (2011, p. 15).

No entanto, o que esperamos não é nem de perto o que se estabelece como realidade na maior parte do sistema político brasileiro, principalmente hoje, que nos deparamos com uma formação política muito falha, onde o discurso não condiz, nem de longe, com prática dos sujeitos que estão no poder. Neste caso, é claro que a produção do discurso é um mecanismo de obtenção de poder, uma forma de ganhar bens e status em cima do credo da população mais precária. Mas quem é essa população precarizada?

Para responder, mesmo estando embasado por Judith Butler, vou fazer menção agora a Walkiria Rego e Pizani. De acordo com os autores, nós mesmos construímos as vidas precárias, quando acreditamos nos discursos prontos e aceitamos como verdades e os reproduzimos. Quando nas relações mais subjetivas submergimos o outro pela falta de conhecimento, status econômicos ou mesmo falta de posição em muitas classes sociais.

A indiferença diante do sujeito semelhante faz, em termos morais, do cinismo gelado uma forma de sociabilidade. Cidadãos(ãs) que são ou foram excluídos(as) do acesso ao bem-estar, à cultura e à educação tiveram seus direitos prejudicados, na maioria das vezes, de forma irreparável. Sua liberdade, em sentido profundo, que engloba capacidade de escolha e decisão sobre sua vida, foi gravemente ferida. Dessa forma, instalam-se as injustiças sociais, econômicas, políticas e jurídicas; e erigem de modo de intervenções e de seus(suas)

agentes públicos(as), fundados na crueldade e na indiferença em relação ao sofrimento dos(as) pobres. “Naturalizam-se”, por assim dizer, os preconceitos e a formação de estereótipos contras esses indivíduos. (REGO e PIZANI, 2015, p. 11).

Neste sentido, somos também responsáveis pela precarização que se produz e reproduz principalmente nos discursos daqueles que são jogados à margem da sociedade. Fomentamos enquanto esses construtos sociais e seus interesses hegemônicos que levam subjetivamente ao outro, o informativo de sua vida precária, a sua precariedade, que por sinal se torna convencida e aderida. Somos produtores de desigualdades sociais a partir do discurso que defendemos.

2. Pobreza, gênero e sexualidade: o Bolsa-família em algumas histórias de vida.

As relações que se estabelecem no discurso das categorias de gênero e sexualidade sobre a desigualdade se mostram sutis e quase imperceptíveis aos sujeitos sociais, que, por muito pouco, acabam por reproduzir esses discursos. A educação configurada na escola se mostra enfaticamente uma reprodutora desses discursos, se não formada para perceber nos contextos que submergem na atualidade sobre alguns discursos. A educação, como instância do conhecimento, precisa urgentemente atentar para a análise do discurso que inferioriza (ALVAREZ LEITE, 2015; MENDONÇA, 2015).

O programa Bolsa-Família, hoje, no Brasil, passa por uma reprodução de discursos que tem todo um interesse político e ideológico. Sobre ele atualmente recaem concepções políticas que alienam a massa de enunciados como: “O Bolsa-Família só serve pra dar dinheiro ao pobre que agora não quer mais trabalhar”. Analisando esse discurso, algumas questões me instigam à curiosidade. De onde vem esse discurso? Qual o interesse dele? É ajudar a propagar uma política que tem trazido desenvolvimento para a população, retirando do estado de pobreza vários/as indivíduos/as? É bem claro que não. O discurso é cheio de posições, vem de classes burguesas, que não se beneficia do programa, pois se fosse dele necessitado não o acusaria. Logo, caberia mais algumas perguntas: qual o trabalho do pobre? Existe esse espaço? É ele precarizado e sem regulamentação trabalhista como por muito tempo foi à doméstica? O que se quer não é perpetuar a desigualdade?

Questionamentos sobre essas indagações aparecem aos montes, mas só com a realidade de uma família realmente pobre é que podemos constatar a eficiência do programa. Um exemplo de uma dessas famílias é a de dona Lúcia³.

Relutei muito em fazer a pesquisa com a família de dona Lúcia, pois é uma senhora amiga que conheço desde a minha infância. Fiquei bastante inseguro em pensar qual sua reação diante de nossa conversa sobre a Bolsa-Família. Mas, pelo seu jeito atencioso e amigável, principalmente nos momentos que passava de frente a sua casa e ela me cumprimentava com seu ar de senhora alegre, sentia que a mesma não iria negar fazer uma entrevista. E não negou. Ao explicá-la sobre a pesquisa, prontamente aceitou fazer uma entrevista gravada. No entanto, dona Lúcia não aceitou assinar o termo de consentimento de entrevista, talvez por uma brincadeira feita por sua filha mais nova, que mencionou ela perder o benefício se assinasse. Receosa com a situação, resolveu não assinar e se justificou estar sem seus óculos, depois justificou dizendo que não tinha estudado e que tinha escrita feia. Deixei passar, aliás ela já teria falado no gravador que aceitaria participar da pesquisa.

A vida de dona Lúcia se resume numa caminhada dura. Casou cedo e teve cinco filhos com seu ex-marido, que a abandonou, deixando sobre sua responsabilidade a casa e as suas despesas. Para sustentar a família, dona Lúcia passou anos vendendo bilhetes da sorte, até descobrir um problema no coração que a impedia de trabalhar. Teve uma vida complicada após fazer a cirurgia, pois vivia dos bicos que fazia como doméstica, ela e suas três filhas que moravam com ela. Todas com mais de 18 anos, e com filhos, as filhas sustentavam a casa e seus filhos, também fazendo bicos. Na atualidade, só uma delas estava sobre o regime trabalhista.

O Bolsa-Família foi uma ajuda incomensurável, deu a dona Lúcia a oportunidade de não depender nem do marido, nem das filhas, apesar de só receber o benefício por conta de seus netos. Mas é com o dinheiro que recebe que dona Lúcia consegue gerir algumas contas da casa e fazer compras de alimentação para seu uso. Sem o benefício, a casa se desestruturava, já que não há quem pague as contas. Mesmo sendo uma senhora com limitação, por seus problemas cardíacos, ela insiste em trabalhar lavando roupas de outras famílias para ajudar a completar a renda mensal.

Dona Lúcia é um exemplo de vida corporificada nas questões já apresentadas. Sobre sua vida, deixa a resposta aos discursos interessados na desigualdade social daqueles que querem a reprodução desta para viverem sob suas regalias.

Outra história de vida que me instigou à busca foi a de Felipe⁴. Já tinha o procurado em outro momento para outro trabalho que versava sobre o tema da evasão de homossexuais da sala de

³ Nome fictício, criado para preservar o anonimato do sujeito e sua história de vida.

⁴ Nome fictício, criado para preservar o anonimato do sujeito e sua história de vida.

aula e suas histórias quanto ao tema. Felipe foi sempre meio difícil de lidar com a situação quanto a ser entrevistado. É um sujeito relativamente tímido, ou de introspecção com certos assuntos. Por meio de bate-papo numa rede social, pedi-lhe concessão a ir até ele entrevistá-lo.

Meu interesse na história de Felipe se dá pela estrita relação de repulsa que o mesmo teve à escola, por alguns momentos no seu passado. Homossexual assumido, Felipe sofreu momentos de homofobia ferrenhos, o que o fez sair da escola. Sabemos que, sem educação, nos dias atuais, a vida para um adolescente, como o era Felipe, não era fácil, e sem conhecimento, sua perspectiva de ascensão não era das melhores, já que não via como voltar para a escola. É filho de mãe separada. É o mais velho de casa, tem dois irmãos. Continua hoje, com 21 anos, a trabalhar como recepcionista de Cybercafé. Nada oficializado. Mas, desde a primeira entrevista, está no mesmo emprego. Faz também bicos de DJ, para completar a renda.

Pode parecer estranho, pois, quem deveria ser a entrevistada era mãe de Felipe, que é a beneficiária do programa Bolsa-Família. No entanto, é o Felipe mesmo, o personagem principal dessa história neste ensaio. Pois a mãe, impossibilitada de trabalhar por conta de dois filhos pequenos, relega a Felipe mesmo que indiretamente a estudar e fazer bicos, possibilitando alguma renda para sua casa.

O discurso homofóbico marginalizou a sua vida, retirando-a o conhecimento e a possibilidade de ascender profissionalmente, mas não tirou dele a dignidade de cuidar da sua mãe e de seus irmãos. O Bolsa-Família é uma renda complementar para Felipe que no Cybercafé não ganha sequer um salário mínimo. É com ela que a sua mãe gere contas básicas dentro de casa, ao mesmo tempo em que consegue fazer com que seus irmãos estudem.

É bem claro que o discurso homofóbico marginaliza vidas, que, nem sempre, conseguem se erguer perante os fatos que ocorrem. A vida desse sujeito é conturbada e cheia exemplos. Felipe é uma resposta ao discurso de que “Bolsa-Família só serve para sustentar vagabundo”.

A entrevista com Felipe foi muito difícil, pois, por várias vezes, tive a impressão de que ele achava que eu, na minha condição de pesquisador, só o procurava para saber coisas de sua vida, para estar falando dela em meus trabalhos, como se eu sentisse pena de sua história. Na verdade, nem se passa pela minha mente e coração esse sentimento, mas muito pelo contrário, acredito mesmo que a sua história de vida pode ser exemplo de aprendizado para muitas outras, inclusive a minha (por isso, estou criando um laço maior de amizade, para quem sabe, no futuro, eu conseguir dar algum apoio). E que, no caso específico de sua família e do Bolsa-Família, contribuir para mostrar as dificuldades de uma família que vive com o pouco que é essa renda. Felipe não me deixou gravá-lo, por isso, tomei nota das nossas conversas.

Considerações finais

Acredito que cheguei aqui contemplando aquilo a que propus discutir neste ensaio, que se consistia em trazer uma leitura sobre o meu percurso de pesquisa nas linhas que seguem as categorias de gênero e sexualidade como discursos que produzem vidas precárias e desigualdades sociais, encontrando no programa Bolsa-Família um espaço a se estudar.

Mas, talvez seja preciso esclarecer que não estou pretendendo fixar pontos da desigualdade social e da pobreza sobre as categorias de gênero e sexualidade, muitas outras também sofrem com o discurso repressor que vem se constituindo durante nossa história. Como também não procuro aqui fazer qualquer defesa que seja sobre o programa Bolsa-Família sobre bases políticas, trazendo comoção sobre as histórias de vida aqui tratadas. Contudo, pretendo sim trazer respostas a discursos interessados que acabam por alienar grande massa da população brasileira, retirando o respeito de um programa que com provas em seus estudos tirou grande parte da nossa população da miséria.

Penso que, se temos que mudar a cultura, precisamos mudar primeiro a educação. Mudarmos a nós mesmos enquanto pesquisadores e educadores. Seremos mais atentos aos discursos que nos são dados ou impostos. Para que possamos avaliar com cuidado o peso e as medidas, tendo em vista que, podemos intervir na repressão que muitos sofrem nos dias atuais.

Este percurso de pesquisa é apenas o ensaio inicial de uma contribuição maior que resultará na produção de uma publicação subsequente promovida pela Universidade Federal do Ceará e a Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. É por esse motivo que o que apresento aqui, em modelo de comunicação, é uma pequena e abreviada discussão que constaram nos próximos enredos.

Referências

ALVAREZ LEITE, Lúcia Helena. *Escola: espaços e tempos de reprodução e resistência da pobreza*. Fortaleza: SECAD, 2015.

ANDERY, Maria Amália. Et al. *Para compreender a ciência*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988.

BERGER, Peter. *Perspectivas Sociológicas: uma visão humanista*. Petrópolis: editora Vozes, 1986.

BORDIN, Tamara Maria. O SABER E O PODER: contribuições de Michel Foucault. *SABERES*, Natal, v. 1, n.10, p. 225-235, nov. 2014.

BUTLER, Judite. Vida Precária. *Contemporânea*. São Carlos, n. 1, p. 13-33, jan.-jun. 2011.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes. e RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. *Revista RAP*, Rio de Janeiro, ed. 44, n° 2, p. 367-83, mar.-abr. 2010.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

_____. *História da Sexualidade I: a vontade do saber*. 22° ed. São Paulo: Graal, 2012.

MENDOÇA, Erasto Fortes. Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação. Fortaleza: SECAD, 2015.

REGO, Walquiria Leão. PINZANI, Alessandro. *Pobreza e Cidadania*. Fortaleza: SECADI, 2015.

RODRIGUES, Sérgio Murilo. A relação entre o corpo e o poder em Michel Foucault. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 109-124, jun. 2003.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

CALOU, Antonio Leonardo Figueiredo. Pobreza, gênero e sexualidade: um pequeno ensaio sobre um percurso de pesquisa. *Revista Café com Sociologia*. v.6, n.3, p. 248-259, 2017.

Recebido em: 26 de set. 2017

Aceito em: 17 de fev. 2018



Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 3, jul./dez. 2017

ISSN. 2317-0352

DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Thaysa Zubek Valente¹

Arthur Leonardo Costa Novo²

Resumo

Esse trabalho analisa as concepções de gênero e sexualidade expressadas por estudantes em atividades de um projeto de extensão. O projeto objetivou promover o diálogo sobre esses temas com estudantes de Ensino Médio e Fundamental. Para esta reflexão, escolhemos analisar um grupo de estudantes que participou de cinco encontros organizados a partir das seguintes temáticas: “Gênero e Cotidiano”; “Lugares sociais (im)possíveis a homens, mulheres e sujeitos que não correspondem aos padrões heteronormativos – a questão da identidade/expressão de gênero”; “Violências de gênero – as lutas pelo respeito e garantia da manifestação da diversidade sexual”; “Sexualidade, prevenção a ISTs e gravidez precoce”. Analisando os discursos que emergiram nesses encontros, observamos que muitos estudantes possuem concepções sobre gênero e diversidade que são heteronormativas, mas há também o movimento de questioná-las. O diálogo se mostrou estratégia fundamental para a efetivação de trocas e reflexões a respeito de vivências dos estudantes e das problemáticas que envolvem desigualdade de gênero e práticas de violência.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidades. Diversidade. Educação.

DIALOGUES ABOUT GENDER AND SEXUALITYS WHIT BASIC EDUCATION STUDENTS

Abstract

This article analyze conceptions about gender and sexuality expressed by students on the activities of an educational extension project. The project was based on dialogues over this themes with High School and Elementary School. For the present reflection, one group of students was chosen; they participated in five meetings, which posed the following themes: "Gender and Daily Life"; "(Im)possible social positions for men, women and individuals that do not correspond to heteronormative patterns – the question of gender identity / expression"; "Gender-based violence – the struggle for respect and the assurance of sexual diversity in its manifestations"; "Sexuality, prevention of STIs and early pregnancy". Analyzing the discourses that emerged on this meetings, we noted that many students have heteronormatives conceptions about gender and sexuality, but there is also a movement to question them. The dialogue was a fundamental strategy to effectuation

¹ Graduada em Psicologia (UNICENTRO – Irati), mestre em Psicologia (PPGP/UFSC) e Psicóloga do Instituto Federal de Educação do Paraná – Campus Irati. E-mail: thaysavalente@uol.com.br.

² Graduado em Comunicação Social–Jornalismo (Faculdade Estácio de Sá/SC), mestre em Antropologia Social (PPGAS/UFSC) e doutorando em Antropologia Social (PPGAS/UFRN). E-mail: arthurleocn@gmail.com.

of exchanges and reflections about their personal experiences and about problems that involved gender inequality and violent practices.

Keywords: Gender. Sexualities. Diversity. Education.

Introdução

Este trabalho analisa as concepções de gênero e de sexualidade mobilizadas por estudantes de Ensino Fundamental e Médio do município de Irati, no interior do Paraná, durante a realização de atividades pedagógicas pautadas pelos seguintes temas: “Gênero e Cotidiano”; “Lugares sociais (im)possíveis a homens, mulheres e sujeitos que não correspondem aos padrões heteronormativos – a questão da identidade/expressão de gênero”; “Violências de gênero – as lutas pelo respeito e garantia da manifestação da diversidade sexual” e “Sexualidade, prevenção a ISTs³ e gravidez precoce”. Essas atividades foram realizadas no âmbito de um projeto de extensão, vinculado a uma instituição de ensino técnico e profissionalizante, que contou com a participação de duas bolsistas⁴ – estudantes do Ensino Médio, aprovadas após um processo de seleção realizado no início do mês de março de 2016.

Para a coleta das informações, adaptamos os instrumentos tradicionais da pesquisa etnográfica, canônicos desde que sistematizados por Bronislaw Malinowski (1976), para “olhar e ouvir” em observação participante as atividades com os estudantes e para “descrever” o que apreendemos em relatórios de atividades inspirados em diários de campo. Assim, buscamos um método qualitativo próximo do que nos ensinam Roberto Cardoso de Oliveira (1998) e Hélio Silva (2009), valorizando a importância de atentar para todos os detalhes durante a interação com o grupo pesquisado na tentativa de construir um conhecimento a partir do que os próprios estudantes traziam para os encontros.

Registramos também todas as atividades em gravações de áudio que capturaram os diálogos e as reações sonoras durante todos os encontros que realizamos. As gravações foram transcritas e os discursos analisados, em um segundo momento, a partir das categorias que suscitaram, tais como “mulher”, “gay”, “violência contra a mulher”, “homossexualidade”, “heterossexualidade”, “homofobia” etc. Procuramos identificar as emergências e deslocamentos dos discursos produzidos

³ Infecções Sexualmente Transmissíveis.

⁴ A identidade das bolsistas será preservada a fim de garantir seu anonimato.

a cada encontro, além de problematizar como os estudantes abordaram os temas, considerando quais as práticas e lugares sociais que estas(es) aluna(os) sustentam ou deslocam.

Buscamos pensar, com Linda Nicholson (2000), que as experiências de gênero e sexualidade resultam de normatizações sociais e culturais. Desse modo, os processos de inclusão e exclusão, legitimidade e discriminação dos sujeitos e seus corpos, inscritos (ou engendrados e capturados) dentro de normativas de gênero e sexualidade, resultam de disputas de poder que, por sua vez, se situam historicamente. Tal concepção implica compreender que as relações de gênero e as práticas associadas ao exercício da sexualidade são operadas na economia política do sistema capitalista, como nos mostram autores como Gayle Rubin (1993) e Michel Foucault (1988). Assim, não é coincidência que mulheres tenham o ônus do serviço doméstico e que recebam salários inferiores aos homens, ou que travestis e transexuais tenham enormes dificuldades para conseguir trabalhar fora do mercado da prostituição.

Enquanto instituição central na formação de pessoas para que na vida adulta ocupem diferentes espaços na sociedade, as escolas contribuem fortemente para a manutenção desse sistema de desigualdades. Ainda hoje, as meninas são desencorajadas por seus professores de matemática, física e química a desenvolver habilidades importantes para as profissões de maior prestígio e remuneração, como as engenharias, por exemplo. Crianças que não correspondem aos padrões de gênero são frequentemente discriminadas e hostilizadas por colegas e pelos próprios professores (Cf. Louro, 1997, 2000, 2004; Junqueira, 2012), vítimas do que Berenice Bento (2011a) denuncia como um processo de expulsão escolar contra o qual precisam lutar para conseguir permanecer no sistema educacional.

No entanto, ainda que essas coerções sociais existam sobre estudantes, docentes e comunidade escolar, as escolas também são locais com enorme potência para promover importantes transformações sociais. Possibilitam o encontro de diferentes sujeitos que trazem suas vivências de gênero, orientação sexual, raça, etnia, religião e classe social para as relações que lá estabelecem. Quando essas diferenças são valorizadas no processo de ensino e aprendizagem, as escolas tornam-se importantes promotoras de transformações sociais, a exemplo do que já fazem enquanto meio de ascensão econômica no Brasil (Vencato, 2014).

Por essa razão, acreditamos, como Mareli Graupe e Regina Bragagnolo (2015), que as escolas são espaços fundamentais para discutir as desigualdades de gênero e outros temas relacionados a opressões em nossa sociedade. São capazes de fomentar as mudanças sociais necessárias, por promover um espaço em que é possível o reconhecimento da existência de várias

formas de viver o gênero e a sexualidade. Somente trabalhando para que todas sejam respeitadas é possível cumprir a função ético-política de acolher a diversidade brasileira, como determinam a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, entre outros importantes documentos norteadores da educação no país.

O projeto e seu desenvolvimento

Para descrever o projeto de extensão do qual partiram as reflexões desenvolvidas neste trabalho, é importante situarmos a realidade social que caracteriza a cidade de Irati-PR. Irati é uma cidade bastante conservadora no que diz respeito à preservação de tradições morais e religiosas. É habitada por pessoas descendentes de poloneses e ucranianos, em sua maioria, e movida economicamente pelo setor de comércio e prestação de serviços, seguido da indústria e agropecuária. Com uma população de 56.207 habitantes (definidas/os segundo o critério cor-raça: 45.750 brancas/os, 9.501 pardas/os, 634 pretas/os, 209 amarelas/os e 114 indígenas), de acordo com o censo de 2010 do IBGE⁵, conta com um número de mulheres residentes (28.499 pessoas) maior do que de homens (27.708 pessoas), e com a predominância de pessoas de religião católica apostólica romana (47.705) em comparação com as de evangélicas (473) e espíritas (6.834).

Dito isso, o projeto citado foi realizado entre os meses de março e dezembro de 2016. A etapa de preparação das atividades ocorreu mediante estudos teóricos (realizados pela coordenadora do projeto junto com as bolsistas), visitas às escolas indicadas pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) da Rede Estadual de Ensino do município, e discussão e preparação dos encontros – pela coordenadora e as bolsistas – na escolha dos conteúdos a serem trabalhados e técnicas a serem empregadas.

As escolas escolhidas pelo NRE viviam conflitos por terem alunos que não correspondiam aos padrões normativos de gênero e que manifestavam vivências diversas da sexualidade na escola. O NRE tinha conhecimento sobre o que ocorria nessas unidades e sabia das dificuldades de o corpo docente trabalhar com os temas. Apesar de o próprio núcleo regional identificar esses problemas, a Secretaria Estadual de Educação recusou a nossa proposta sob a alegação de que essas discussões já eram contempladas pelo currículo regular.

⁵ Informações disponíveis no link: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=411070>.

Foi necessário que reformulássemos nossa proposta inicial para que as atividades ocorressem no contraturno escolar e somente para estudantes que obtivessem autorização dos pais ou responsáveis para participar dos encontros⁶. Eles deveriam se deslocar até a nossa instituição, onde as atividades seriam realizadas. Essa mudança reduziu bastante o número e o perfil do público que tínhamos em mente, pois somente alunas(os) que já se interessavam por essas discussões procuraram participar.

O grupo⁷ de onde obtivemos as informações para análise neste trabalho reunia estudantes de séries e idades diferentes (de 13 a 18 anos) de uma escola de região semi-periférica da cidade, que recebe alunas(os) de camadas populares. Os encontros com esse grupo serão descritos com o objetivo de analisar os discursos movimentados pelas atividades que realizamos e pelos diálogos travados entre os pares, observando como esses discursos vêm carregados do modo como as relações, identidades e expressões de gênero são produzidas nas relações sociais.

Todos os encontros foram construídos e estruturados com um caráter dinâmico e participativo, com frequência semanal e uma média de duração de uma hora e meia a duas horas cada. Quanto aos instrumentos utilizados, recorreu-se a materiais audiovisuais, imagens, frases de senso comum, notícias, relatos, leis e projetos de lei, para sensibilização e desencadeamento de debates e reflexões. Procuramos também quebrar a formalidade da relação professor/aluno⁸, tal como estão acostumados em suas vivências escolares, sentando-nos sempre em roda, no chão.

De cada atividade participaram, em média, 15 estudantes, com número aproximadamente igual de meninos e meninas, em sua maioria brancas(os). Uma funcionária da biblioteca do colégio também esteve presente em todos os encontros, pois a diretora pedagógica da instituição decidiu que seria necessária a presença de um responsável da escola. Ela também participou de algumas atividades.

⁶ Não tivemos conhecimento de casos de estudantes interessadas(os) em participar que tiveram a recusa dos pais ou responsáveis.

⁷ Devido às mudanças ocorridas no planejamento e realização do projeto, seu local de execução e as escolas participantes, apenas um grupo foi finalizado até o final de outubro, o que acabou determinando a escolha do campo para a análise – também em razão dos prazos de finalização do projeto de extensão e do Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola, o GDE/UFSC (produzido a partir do projeto), ambos previstos para dezembro de 2016. Além desse, foram realizados alguns encontros com outros grupos (três, ao todo).

⁸ Para tanto, como não se tratava de uma atividade curricular, apesar de envolver aspectos da formação dessas(es) estudantes, e sendo essa atividade realizada em ambiente escolar, mas fora da sala de aula, buscamos quebrar as relações de autoridade e autorização presentes neste contexto, para fazer fluir a fala e o diálogo, respeitando a horizontalidade da relação entre elas(es) e nós, bem como atribuindo importância às experiências de troca.

O foco na promoção de um novo olhar para a formação desses sujeitos e a abertura para a escuta e problematização das questões que envolvem o tema fizeram parte das nossas intervenções, de modo a cruzar opiniões, posições, ideias e valores, e tecer, a partir de relatos pessoais e sobre terceiros, possibilidades de agir de modo mais respeitoso e acolhedor frente às diferenças, de si e dos outros, também no ambiente escolar, afetando-se de modo transformador por elas.

Problemas com a heteronormatividade: padrões de beleza e trabalho doméstico

Para Judith Butler (2003), a heterossexualidade se apresenta como matriz normativa, que opera nas instituições e nas relações sociais, a partir da qual lugares sociais ou territorialidades são produzidos na e para a existência de corpos e sujeitos em função do que se prescreve sobre seus gêneros. Ela considera que o gênero, por não possuir essência nem existência pré-discursiva – assim como o são corpo e sexo –, é um ato. São os estilos corporais que se expressam no corpo, é pela representação corporal repetida estilística e esteticamente no corpo que o gênero se constitui – sendo o efeito do que chama de performatividade⁹. Sobre o sujeito e seu lugar, mediante um conjunto de símbolos e significados definidos por Miriam Grossi (1998) como “assinalamento de sexo”, são depositadas expectativas e esperanças comumente voltadas a um dever-ser. Assim, a continuidade fixada, histórica e culturalmente, por meio de estratégias de saber e poder, entre sexo-gênero-desejo (BUTLER, 2003), e sustentada pela matriz da heterossexualidade, é recobrada por práticas disciplinadoras: normalizadoras (que categorizam e marginalizam os sujeitos), corretivas e punitivas.

No primeiro encontro, sobre o tema “Gênero e Cotidiano”, utilizamos um varal com vários cartões trazendo frases que as pessoas costumam dizer no cotidiano, expressando hierarquias e desigualdades de gênero de forma naturalizada. As(os) estudantes foram convidadas(os) a escolher os comentários que consideravam menos problemáticos – também para que pudéssemos refletir sobre a naturalização das relações de poder entre os sujeitos e a marcação de gênero – para discutir junto conosco, construindo uma posição a respeito das situações.

⁹ “Como efeito de uma *performatividade* sutil e politicamente imposta, o gênero é um ‘ato’, por assim dizer, que está aberto a cisões, sujeito a paródias de si mesmo, a autocríticas e àquelas exibições hiperbólicas do ‘natural’ que, em seu exagero, revelam seu *status* fundamentalmente fantasístico” (BUTLER, 2003, p. 198-199; 211), de modo que o sujeito pode subverter, pelo corpo, as repetições pelas quais se define e se mantém a divisão binária dos gêneros: como se sentar, como e o que vestir, como sentir, como se relacionar, etc., como ser (e ser lido/interpretado como) menina/mulher e ser menino/homem; criando, assim, novos estilos – não-normativos.

A primeira frase do varal, escolhida por uma menina, foi “Saindo de casa desse jeito, você não vai conseguir arranjar ninguém”. Ela compartilhou com o grupo a seguinte opinião:

Sempre as pessoas pensam que têm que ser em prol de alguém. Tipo, por que você não pode sair de casa do jeito que você se sentir bem? Por que tem que ser pra alguém e não pra você mesma? (...) Por que sempre tem que arranjar alguém?! Como se a principal questão fosse você arranjar um namorado, ou ficar bonita para a sociedade, pra se sentir bem.

A aluna refletiu criticamente sobre como as mulheres são disciplinadas pelos olhares dos homens e pela moral social vigente, observando como o cuidado com a beleza está sempre direcionado a atender às expectativas de outras pessoas. Ela demonstra reconhecer a existência de uma coerção social que faz com que mulheres sintam que devem corresponder às normas sociais de beleza e de ter um namorado como prerrogativa para se sentir bem.

Sobre o lugar do corpo e da beleza feminina, Michelle Perrot (2003) escreve que “a mulher é o espetáculo do homem”, considerando que “A própria beleza constitui um capital simbólico a ser barganhado no casamento ou no galanteio” (p. 14). A autora reflete sobre o corpo silenciado das mulheres que não só foi e é alvo de especulação e fonte de saber para disciplinas científicas, e exibido como objeto de prazer¹⁰ para os homens, mas é, por essas vias, alvo de controle e manipulação.

A discussão iniciada no primeiro momento do encontro deu o tom para toda a atividade, permitindo que observássemos a percepção das meninas sobre como o modo como o machismo, o sistema de opressão que caracteriza as relações de poder entre homens e mulheres estabelece condições desiguais entre homens e mulheres. A concepção de que existem pressões sociais sobre as mulheres que servem aos interesses “da sociedade” e que são muito difíceis de cumprir, sobrecarregando-as, evidenciou-se em diversos discursos.

A funcionária da biblioteca que acompanhava o grupo de estudantes trouxe questionamentos sobre as dificuldades de ser mãe, esposa e trabalhadora. Ela escolheu a frase “Hoje ajudei minha irmã/mãe/esposa na casa” e compartilhou seus conflitos:

[...] eu me sinto sobrecarregada de atividades em casa. [...] então, eu preciso ser filha, porque eu tenho uma mãe, eu preciso ser esposa, amante, eu preciso ser profissional... [...] por que ele tem que me “ajudar”, o meu esposo? [...] É coisa de mãe, mas eu me sinto sufocada. Eu gostaria que não fosse assim.

Nesse desabafo, contou para o grupo como as responsabilidades com o cuidado da casa e da família, que se somam às exigências de ser desejável para o marido e de trabalhar também fora de

¹⁰ O corpo que, silenciado, ocupa o espaço público e privado, é exibido e inibido...uma vez que a mulher que tem valor na sociedade ainda é, pelo olhar moralizador, a recatada, discreta, que exhibe sua beleza e vivencia sua sexualidade sem extravagâncias – o corpo silencioso/silenciado.

casa, fazem com que ela se sinta “sufocada”. Reconhecendo essas atribuições como “coisa de mãe” na forma como as relações conjugais se organizam, ela lamenta que a divisão das tarefas seja tão desigual.

Quando dialogamos sobre como meninas e meninos são disciplinados para assumir funções sociais diferentes desde muito cedo, uma aluna refletiu conosco sobre a sua criação, identificando que desde a infância a avó se empenhava em ensiná-la a “ser dona de casa”.

Na verdade tem divisão, né?! Porque, assim... eu cresci, com meu pai separado da minha mãe. Aí, minha mãe estava fazendo faculdade e eu fui morar com a minha vó. Aí, era tudo a minha vó que fazia, e desde pequena ela me ensinou as coisas, pra eu ser dona de casa.

Os depoimentos analisados trazem como principais questionamentos das meninas à heteronormatividade e as práticas de opressão e submissão dos corpos e subjetividades das mulheres, ancoradas em um sistema machista, que organiza as relações de gênero: a exigência de atender a um padrão de beleza para atrair o interesse masculino, a pressão de ter um namorado ou marido para receberem aprovação social e a desigualdade de divisão das tarefas domésticas.

A representação naturalizada e assumida na educação das meninas, bem como assumida por algumas mulheres como um dever-ser mulher-mãe e, portanto, por ser mulher, ocupar o espaço privado e as funções de uma dona de casa, dando conta dos cuidados domésticos, foi e é criticada, debatida e confrontada no contexto de luta de muitas mulheres, dos movimentos feministas, que colocam em xeque a “definição biológica da mulher”, a “maternidade obrigatória” e a “mistificação da esfera privada do lar”, tal como cita Margareth Rago (s/d): lutando “(...) para que outras formas de invenção de si se tornem possíveis para as próprias mulheres” (s/d, s/p).

As estudantes compartilharam uma insatisfação com o excesso de responsabilidades que avaliavam ser atribuídas às mulheres e uma percepção crítica dessa forma de organizar as relações com os homens. Observamos também que elas reconheceram que essas diferenças se desenvolvem desde a infância e que são difíceis de transformar, pois são constantemente pressionadas para esses comportamentos nas diferentes relações sociais em que estão implicadas ao longo da vida.

O machismo, por sua vez, foi citado, por um menino, para justificar a divisão desigual dos papéis. E, ao perguntarmos pra ele o que ele entendia por essa palavra, nos disse: “Machismo é o homem predominar dentro da casa. Se achar no direito de fazer tudo”. Seguiu-se a essa fala dele, considerações – de outros meninos – sobre como percebem que as práticas ou discursos machistas são recebidas pelas mulheres ou se expressam: “É tipo lá em casa”; “Lá em casa meu pai não manda nada”; “Depende... atrapalha as mulheres que se sentem prejudicadas. Tem umas que sofrem

machismo e pra elas é ‘de boa’, e até gostam, às vezes”¹¹; e “Tem umas que sentem prazer em fazer essa função [dos cuidados domésticos e dona do lar]”.

A posituação do machismo, nas duas últimas falas, contrasta e é confrontada com a posição das meninas a respeito, quando abordamos a função social das brincadeiras consideradas “de meninos” e “de meninas”, que desde cedo circunscrevem lugares, modos de conduta e modos de enfrentamento de situações de vida bem particulares¹²:

Eu acho que isso limita muito. Sempre criam a mulher pra ser de um jeito. Por exemplo, eu... não só eu, mas acho que todas as meninas, já ouviram algo do tipo: ‘-Se você não souber lavar roupa, como que você vai casar? Se você não sabe limpar a casa, cozinhar...’ Ele vai te bater se você não fizer isso.

Por que que tem que ser pra isso? Tem que ser pra casar? ...Menina tem que sempre brincar de boneca pra saber cuidar de criança?! Por que mulher tem que ser feita só pra uma coisa? Por que ela não pode ser o que ela pensa?

Os meninos podem escolher o que eles querem ser, menina não. Cresce escutando o que ela deve ser. Se vai casar, se não vai casar, se vai ter filho...

A temática da homossexualidade emergiu neste primeiro encontro quando uma aluna escolheu um cartão com a frase: “Um viadinho brasileiro foi espancado, aí é que está o erro, ele deveria ter sido é morto, acabe com a AIDS, mate um gay” (retirada de um perfil homofóbico do *Twitter*: @HomofobiaSIM). O cartão remetia ao estigma da AIDS como “peste gay” que data da década de 1980 (Facchini, 2003), concepção que contemporaneamente ainda legitima discriminações, como o impedimento de que pessoas que se identificam como homossexuais doem sangue em hemocentros.

A estudante questionou a responsabilização de homens gays pela disseminação do vírus HIV e outra colega avançou nesta problematização, argumentando que pessoas heterossexuais também se contagiam, mas que existe o estigma de que homossexuais “se envolvem com todo mundo” e, por isso, estão mais vulneráveis.

¹¹ Uma menina diz algo parecido, em outro momento: “As mulheres também têm que respeitar as outras. (...) Uma mulher que aceita ser submissa do homem”.

¹² As diferenças com que meninos e meninas aprendem a (ou são incentivadas/os ou privadas/os de) lidar com os sentimentos, emoções e situações: de risco e adversidades, de cuidado, no contato sensível com o outro e suas necessidades e no contato sensível consigo mesmo, etc. A diferença com que meninos e meninas podem/devem ocupar espaços públicos e privados; e como as brincadeiras limitam a ocupação desses espaços: com maior liberdade e expansão, de um lado, e com maior restrição e limitação, de outro – como o são, por exemplo, as brincadeiras de correr, chutar bola, e brincar de casinha ou de boneca, respectivamente. As brincadeiras de meninos envolvem riscos, de cair, se machucar... envolvem coragem, de se equilibrar (em cima de um skate, por exemplo), de estar numa situação adversa (trombar com o colega no futebol, subir numa árvore); e as brincadeiras de menina envolvem a docilidade, a delicadeza das ações... os brinquedinhos de louça que podem quebrar, a boneca que pode cair do colo – no imaginário da criança. Ver: Ribeiro (2006).

Também tem essa de... que hétero se envolve menos... que os homossexuais se envolvem com todo mundo, por isso têm mais doenças... [...] E... é transmitido do mesmo jeito... não importa se é homossexual ou hétero. (Menina)

Uma terceira estudante avaliou que há uma culpabilização dos gays pela AIDS, identificando que “a culpa” é uma forma de punir alguém por ser diferente.

É como se voltasse a culpa de algo ruim à pessoa, só porque ela é o que é. [...] Não é só porque a pessoa é do jeito que é que algo ruim vai ter. (Menina)

Nessa consideração também está implícita a ideia de que a homossexualidade é algo que algumas pessoas simplesmente são, entendimento que ilustra como a noção de homossexual como um tipo específico de pessoa elaborada pela medicina moderna (Foucault, 1988) segue explicando essas experiências no imaginário contemporâneo: “a pessoa é o que é”, “é do jeito que é”.

O entendimento de que a homossexualidade é uma característica inata apareceu novamente quando falamos sobre as representações de casais homossexuais na mídia, problematizando a ideia de que estas seriam influências para as pessoas. Uma estudante discordou, convicta:

Não é porque você vê relação entre dois homens ou entre duas mulheres que você vai mudar sua orientação sexual. [...] Você nasce desse jeito. (Menina)

Além de utilizar o conceito de “orientação sexual”, ela foi a primeira estudante que falou sobre relacionamentos entre mulheres. As demais utilizavam a categoria “gay” e traziam para a discussão apenas comentários sobre relacionamentos entre homens. A categoria “lésbica” não foi mencionada em nenhum momento nesta atividade.

O conceito de orientação sexual versa sobre os desejos e afetos do sujeito endereçados (por investimento afetivo-sexual) a outrem, seja ele do mesmo gênero ou do gênero oposto. Da orientação sexual também deriva outro conceito, o de identidade sexual – gay ou lésbica, por exemplo – uma vez que ela implica o modo como o sujeito escolherá manifestar (a nível público e individual) a sua orientação. Como esclarecem Carrara et al (2010, p. 58):

Quando falamos em ‘identidade sexual’, nos referimos a duas coisas diferentes: 1. ao modo como a pessoa se percebe em termos de orientação sexual (homossexual, heterossexual, bissexual); 2. ao modo como ela torna pública (ou não) essa percepção de si em determinados ambientes ou situações.

Concluimos o encontro com reflexões sobre como as diferenças de gênero – e a sua estrutura heteronormativa – estão presentes na construção da subjetividade, e, portanto, das relações e dos projetos de vida que estabelecemos, frequentemente naturalizando esses processos.

Relacionando diferenças de gênero e liberdade

Para debater o tema “Lugares (im)possíveis...”, os estudantes responderam, em uma folha de papel, às seguintes perguntas: “O que você já deixou de fazer por ser mulher/homem?” e “O que você sente que deve fazer por ser homem/mulher?”. Feito isso, as respostas foram colocadas dentro de bexigas, estas depois enchidas de ar. Ao som de uma música, as bexigas foram trocadas e depois estouradas. Ao estourá-las, cada participante leu as respostas da(o) colega, abrindo um momento para comentários, problematizações e debates a partir dessas respostas.

Novamente, as meninas participaram mais ativamente que os meninos. Eles estavam dispersos, rindo e cochichando sobre assuntos paralelos. O assunto pareceu provocar mais constatações inquietantes entre elas do que entre eles. Enquanto os meninos comentavam que, por ser homens, não podiam ter bicicletas cor de rosa ou usar roupas dessa cor, as meninas constatavam já ter deixado de sair de casa devido às tarefas domésticas e também impedidas de assistir futebol na televisão porque deveriam ajudar na cozinha.

Seus comentários demonstravam que reconheciam claramente uma divisão de gênero que delimitava seus espaços legítimos de atuação. Entretanto, ao responder o que se sentiam obrigados a fazer por serem homem ou mulher, tanto os meninos como as meninas argumentaram que as pressões sociais devem ser ignoradas: “Devo me importar com a minha opinião e não com a dos outros”; “Fazer o que quero”; “Ter voz, ter liberdade de pensar e agir como quiser, vestir roupas que gostar, gostar do que quiser” etc.

O discurso sobre a liberdade de escolha contrasta com as respostas anteriores, como o seguinte relato de uma aluna:

[...] eu tinha a vontade de cortar meu cabelo bem curtinho [...] só que o meu pai é muito machista [...] e ele não aceitava, de jeito nenhum. E eu fiquei muito chateada com isso, por não eu poder cortar o meu cabelo do jeito que quisesse. Meu pai me falava que isso não era coisa de menina, isso era coisa de piá [...] se eu cortasse, ele não ia aceitar nunca.
(Menina)

Há aqui um reconhecimento de que sua vontade de ter cabelo curto não pode se concretizar porque o pai não permitiu, e não autorizou por considerar que uma menina deve ter o cabelo comprido. Procuramos provocar um debate sobre o controle social do corpo feminino para fazer o grupo refletir sobre a ideia de liberdade que defenderam antes. As meninas identificaram que deixam de querer fazer certas coisas porque são repreendidas em casa ou na rua, e trouxeram a questão do assédio dos homens como uma preocupação frequente.

Do lado da minha casa tem um bar; a minha casa fica atrás. Tipo, a gente não pode usar calção porque vai se mostrar pros homens que passam ali. [...] Eu tinha que ir trocar de roupa porque me olhavam diferente. (Menina)

[...] Quando a gente sai de calção, as pessoas já ficam com uns comentários: “Ai, biscatinha”. (Menina)

Dentro de uma perspectiva foucaultiana, que situa masculinidade e feminilidade como produções discursivas capazes de incidir sobre os corpos e subjetividades dos sujeitos, de modo a discipliná-los a um modo de ser normativo, entende-se que as condutas dos sujeitos são modeladas e reguladas de forma substancialmente cis-hetero-normativa¹³, reforçando as normas da heterossexualidade sob diferentes formas para meninos e meninas (LOURO, 1997). De tal modo que algumas condutas – e intervenções sobre os corpos ou expressões do corpo e da sexualidade – são consideradas inadequadas e rechaçadas, sendo pouco femininas ou masculinas, para meninas e meninos, respectivamente.

A discussão sobre como as mulheres têm menos liberdade trouxe novamente a questão da desigualdade da divisão de tarefas doméstica, iniciada no primeiro encontro. Essa parece ser uma preocupação importante para elas. Os relatos evidenciaram que estão conscientes de que há uma assimetria de responsabilidades e que estão incomodadas com essa estrutura, ainda que estejam desacreditadas de que podem transformá-la. A percepção de que há um controle sistemático da família e dos homens sobre suas escolhas foi uma constante nos relatos que compartilharam neste encontro.

Violência contra a mulher e homo-lesbo-transfobias

Nesta atividade – do terceiro encontro – separamos os participantes em grupos e distribuímos casos de violência contra as mulheres, homofobia e transfobia retratados em reportagens de jornais. Dentro de cada grupo, metade das(os) participantes deveria argumentar a favor da situação recebida e a outra metade contra. O fariam de acordo com as suas ideias ou opiniões que já haviam escutado sobre o assunto, em concordância com a posição contrária ou a

¹³ A norma da heterossexualidade se pauta na essencialização da feminilidade e da masculinidade e no regime binário de sexualidade, vinculados à determinação biológica dos corpos, e produz “identidades mutuamente excludentes e cerceadoras das possibilidades de derivação passível de apropriação pessoal, social, cultural e histórica do feminino e do masculino, por pessoas de ambos os sexos” (LIONÇO; DINIZ, 2008, p. 310).

favor da situação. Os argumentos foram apresentados ao grupo e, ao final de cada apresentação, outros puderam manifestar também os seus posicionamentos.

O grupo que ficou com casos de homofobia trouxe reflexões sobre a defesa dos direitos das pessoas LGBTs, apontando que as diferenças não deveriam ser usadas como meio de legitimação de práticas de violência ou exclusão. Entretanto, observaram em seus relatos pessoais que esse tipo de prática é recorrente em diversas instituições, citando principalmente situações que ocorreram em suas famílias.

Tenho o caso do meu primo, que contei no último encontro, que não foi aceito no exército [por ele ser gay/bissexual]. (Menina)

O ex-namorado da minha irmã, ele era um tanto preconceituoso...se a gente mexia no assunto: homossexualidade, negros...qualquer coisa, sabe?! Ele dizia que esse tipo de gente não deveria existir; ele era muito contra. (Menina)

As mães não aceitam também e falam que é só um cara pegar que ela [menina/mulher lésbica] vai gostar [...] Você tem que virar mulher, porque você foi feita assim, você tem que ter filhos...mas ela não quer aquilo. (Menino)

Sobre as reportagens que versavam sobre a violência contra as mulheres, o grupo fez a seguinte reflexão:

[...] geralmente, a violência acontece na casa ou no casamento [...] a mulher quer ter mais direitos, quer trabalhar, quer ter estudo...e o marido prende ela dentro da casa, porque ela não pode fazer, porque ela é mulher. [...] Geralmente, a mulher não tem coragem de denunciar o marido porque tem medo do que vai acontecer com o marido... ah, ele vai ser preso, e, conseqüentemente, “Eu tenho filhos e não vou poder criar”, aí ela fica presa naqueles pensamentos dela “Ah, eu vou denunciar, ou então, eu vou aguentar”... Então, acontece a morte. (Menino)

Esse discurso caracteriza a violência de gênero como violência física praticada na relação conjugal. A descrição detalhada do estudante sobre o ciclo da violência doméstica demonstra como esse conhecimento se popularizou com a Lei Maria da Penha e as campanhas de combate à violência contra as mulheres que foram empreendidas pelo Governo Federal nos governos de Lula e Dilma Rousseff.

Se ao tratar da violência doméstica as opiniões qualificavam as mulheres como vítimas do machismo, quando discutimos a violência sexual e o assédio que ocorre em espaços públicos, a maioria do grupo defendeu a ideia de que uma mulher deve “se dar o respeito” para que não seja violentada. Algumas(ns) alunas(os) criticaram esse posicionamento, como o seguinte argumento de um menino:

Dependendo de como a mulher está se vestindo, já pensam que ela é prostituta... ou o marido bate na mulher porque ela está de roupa curta, sendo que ele pode fazer tudo e ela não pode fazer nada. [...] Dependendo da roupa, as pessoas pensam “Ah, vou

aproveitar'. [...] Eu acho que a pessoa tem o direito de escolher como ela quer se vestir, como ela quer se portar, então, não ia mudar nada, eu acho...podia estar com uma roupa bem largada, ou uma bem apertada, não ia mudar nada.

Um grupo formado exclusivamente por meninos que ficou responsável por discutir o tema da transfobia, a violência física e simbólica praticada contra homens e mulheres transexuais e travestis, recusou-se a participar da atividade. Houve grande resistência à temática. Esse grupo não se dispôs a ler as reportagens que receberam, conversando sobre assuntos paralelos durante a realização do encontro, fazendo piadas machistas sobre o conteúdo que receberam e outras brincadeiras aleatórias, numa relação de distanciamento e falta de implicação no debate sobre essa realidade.

Esse fato demonstra o modo como meninos constroem sua masculinidade a partir da marcação normativa do gênero, distanciando-se de tudo o que é considerado feminino, até mesmo com repulsa e violência. A heterossexualidade obrigatória¹⁴ opera pela exclusão ou obnubilação daquilo que há de feminino no homem e de masculino na mulher, provocando o distanciamento (“divisão rígida de personalidade”) das características que os aproximam (Rubin, 1993). Além disso,

A sistemática violência contra as mulheres tem uma relação profunda e direta com a abjeção aos gays femininos, aos meninos femininos, às travestis, às transexuais. Para entendermos a natureza da violência contra a mulher, e sua persistente reprodução, não se pode circunscrever a análise ao feminino-mulher, mas ao feminino (BENTO, 2011b, p. 365).

O comportamento dos alunos foi muito diferente de quando tratamos da violência contra as mulheres e mesmo a discussão sobre homofobia, temas sobre os quais todos tinham muitas opiniões para compartilhar. Essa atitude revela não apenas a banalização da violência contra transexuais e travestis e a falta de empatia por suas vivências, mas o quanto o tema é tabu para os estudantes a ponto de se recusarem a conversar sobre o assunto. Sobre isso, podemos compreender que a violência normativa se impõe no modo como os espaços e as relações estão organizadas, dentro de uma estrutura heteronormativa, fazendo com que a vida das pessoas que fogem à norma não seja possível ou não possa ser efetivamente vivida. Vidas sem valor, vidas não vivíveis, vidas que não cabem dentro do sistema heteronormativo de representações, de trânsitos, de territorialidades possíveis a corpos e subjetividades (TONELI; AMARAL, 2011).

¹⁴ A construção do desejo heterossexual como obrigatório e hegemônico em nossa sociedade opera pelo que Gayle Rubin (1993) denomina heterossexualidade compulsória ou obrigatória.

ISTs, gravidez indesejada e aborto

No penúltimo encontro, fixamos em cada canto da sala uma folha de cartolina com as seguintes respostas: “Concordo”, “Discordo” e “Não Sei”. Os participantes, ao ouvir os enunciados lidos, escolheram em qual lado se posicionar, como melhor refletia sua opinião. A escolha foi argumentada pelos participantes, de forma a ajudar as pessoas que se colocaram junto ao “Não Sei” a formarem a sua opinião, ou aquelas que estavam no grupo contrário a mudarem de opinião e de posição.

A primeira afirmação lida, com a qual a maioria da turma discordou, foi: “Se o meu namorado me pedir para ter relações sexuais com ele, devo aceitar para provar o meu amor”.

Eu discordo, porque a pessoa é livre pra fazer o que ela quiser, namorado nenhum vai obrigar ela fazer algo que não queira. (Menino)

Porque eu vou casar pura [...] que eu não vou aprontar antes da lua de mel; o que eu aprendi com a minha vó (Menina)

Discordo porque não é um ato sexual que vai provar o amor. (Menina)

Denota-se que os elementos que surgiram das reflexões sobre a afirmativa foram: a autonomia da mulher (em não estar submetida aos desejos do parceiro, e, com ele, a práticas sexuais não consentidas), a separação entre sexo e amor como aspectos de um relacionamento que não precisam coexistir necessariamente, e a virgindade como prova do valor de uma mulher.

A liberação sexual feminina também foi mencionada como contraponto da representação da mulher virgem como única possibilidade de exercício da sexualidade:

Eu acho que até um tempo atrás tinha uma noção de que todas as mulheres tinham que casar virgem, só que hoje em dia cada um é livre pra escolher se quer ou não, se quer se manter ‘pura’, como ela disse. (Menina)

Na terceira afirmação, “Não deixo que a minha namorada use decotes grandes ou saias curtas, para protegê-la dos olhares dos outros”, a maioria optou pelo “discordo” e outros pelo “não sei”. Houve divergências de posicionamentos entre meninas e meninos. Eles assoviavam e riam, agitados.

Pra se proteger. [perguntamos a ele: “Então você não deixaria tua namorada usar?”, e ele respondeu:] Só de vez em quando... Porque, se é acostumada a andar pra rua, assim, se vier outro homem e... estuprar, sei lá... (Menino)

Se uma mulher passa na rua, não vão olhar tanto pra ela, mas se passa com uma roupinha curta lá...vão ficar olhando, vão querer alguma coisa, né?! (Menino)

Com a quarta afirmação, “*Se eu sou mulher devo apenas ficar/me relacionar com homens*”, com a qual todos discordaram, pudemos problematizar a construção do lugar da mulher tanto com relação a sua orientação sexual (heterossexual, homossexual ou bissexual) quanto com a sua liberdade de exercício da sexualidade, com quem decide estar ou não.

Eu discordo, porque tanto homem quanto mulher podem escolher ficar com qualquer um [...] Pode ser lésbica, se for ficar com menina, pode ser gay, se for ficar com menino...ou “facão”... atirar para os dois lados (Menino).

Ela escolhe quem ela quer. É a opção sexual dela. Se quiser ficar com mulher, ela fica, se quiser ficar com homem, ela fica. Vai ser o que ela quer, não o que os outros vão mandar ela fazer. (Menina)

As formas como os estudantes expuseram seu entendimento sobre “o que é ser lésbica ou gay” variaram entre explicações de determinismo biológico e de patologização da homossexualidade e da transexualidade¹⁵:

[...] Ele nasce com hormônio feminino, mas nasce homem, aí tem atração por homem. (Menino)

Eu acho que é uma questão de escolha. [...] Pela vontade. (Menina)

Tem aquele negócio, que é tipo uma doença psicológica, né?! Não sei bem certo, como é que se diz... que a pessoa nasce no corpo... por exemplo eu, eu sou uma mulher e nasço com o corpo de uma mulher, mas tenho pensamento de homem, tenho vontade de homem. (Menina)

Uma menina discordou da colega e as duas travaram um pequeno diálogo:

– Mas isso daí não é doença, né?!

– A minha mãe estava me explicando, esses dias, que estava passando no “Fantástico” (...) ai, eu não lembro o nome da doença... Tipo, a pessoa nasce e é desde neném assim. Começa a falar, cresce assim... “– Não sou menina, eu sou piá”, tipo, desde criancinha. (Menina 2)

– Eu continuo achando que não é doença.

O grupo todo também discordou da quinta afirmação, “Homossexuais não devem casar, pois não podem procriar”, posicionando-se:

Não pode procriar, tudo bem. Mas casar, eles podem. Porque, hoje em dia, tem adoção, tem inseminação, tem barriga de aluguel... (Menina)

¹⁵ É preciso ressaltar que a homossexualidade já não é mais considerada patologia para a OMS desde 1990, quando foi publicada a última versão do Código Internacional de Doenças (CID-10), na qual o termo “homossexualismo” foi excluído. Porém, a transexualidade ainda é efetivamente considerada uma patologia, constando como “transtorno de identidade de gênero” no CID-10 e servindo, inclusive nos laudos que fazem parte dos trâmites de autorização das cirurgias de transgenitalização realizadas pelo SUS. A grande luta dos movimentos trans hoje é justamente a despatologização; luta que também sendo travada pelas(os) profissionais da Psicologia, por meio da representação do Conselho Federal de Psicologia, mantendo uma postura ética (respaldada pelo Código de Ética Profissional) que não coaduna com a legitimação dessa classificação diagnóstica.

Se os heterossexuais têm o direito de casar, eles também têm. (Menina)

Ele vai ter dois pais e vai ser diferente, né?! Vão ser dois homens ou duas mulheres... (Menino)

Tem gente que tem preconceito com adoção por homossexuais, porque acham que eles vão influenciar a criança [...] Eu acho errado esse pensamento, porque não vão fazer mal pra criança. Porque, se foi hétero que abandonou a criança, eles só vão dar amor. (Menina)

Emergem, destes discursos representações sobre o casamento e família, os direitos civis de casais de gays e lésbicas e o mito de que casais homossexuais influenciam a orientação sexual dos filhos. Destaca-se, principalmente, a ideia de que um casamento envolve parentalidade. O primeiro ponto que se destaca é a vinculação que se faz do casamento como uma união pela qual, necessariamente, um casal (heteronormativo ou não) deverá decidir, em algum momento, ter filhas(os), constituir uma família nessas bases (GROSSI; UZIEL; MELLO, 2007). O segundo, é que a família, independentemente se corresponde à norma heterossexual, é compreendida dentro dos limites da heteronorma: sempre haverá um papel masculino/de homem a ser desempenhado, e sempre haverá um papel feminino/de mulher a ser desempenhado (idem), representação essa que é aparentemente questionada pelo menino que afirma acima *“Ele vai ter dois pais”*.

Nesse encontro, também foi abordado o tema do aborto e as questões de direitos reprodutivos. Ideias conflitantes foram expostas sobre o assunto:

No caso de uma gravidez indesejada, eu acho que eu sou a favor da legalização do aborto. Eu acho que é até 12 semanas de gestação, né?! [...] É porque, muitas vezes, a mulher acaba não tendo esse apoio, do marido, da família... (Menina)

Eu não sou. Porque, assim, tem hoje... orfanato, tem essas coisas... [...] Eu já penso assim... se ela não tem apoio, ela espera a gravidez, ganha neném e dá pra adoção. (Menina)

O debate evidenciou a percepção de que a gravidez é responsabilidade da mulher e o entendimento de que o homem pode não assumir a paternidade e se retirar da relação. As reflexões sobre gravidez indesejada e aborto abriram brechas para que tecêssemos alguns comentários sobre o aborto clandestino como um problema de saúde pública. Discutimos também o mito do amor materno e as dificuldades que a maternidade traz para a vida das mulheres.

Finalizamos esse encontro com alguns vídeos explicativos sobre algumas Infecções Sexualmente Transmissíveis – ISTs e sobre a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – AIDS e seu estigma. Explicamos os meios de transmissão, os principais sintomas e os modos de tratamento. Também apresentamos relatos de vida de pessoas vivendo com HIV/AIDS¹⁶. Comentamos sobre o

¹⁶ Vírus da Imunodeficiência Humana/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

teste rápido disponível em todas as Unidades Básicas de Saúde e da campanha do Ministério da Saúde, por meio da realização deste teste, da promoção do diagnóstico precoce desta doença e também da Sífilis e Hepatites B e C. Ainda pudemos, ao final, tratar brevemente da Lei n. 12.845 de 1º de agosto de 2013, que dispõe sobre o atendimento obrigatório a vítimas de violência sexual pelos hospitais.

O último encontro foi realizado com uma proposta de encerramento do projeto por meio de uma oficina de cartazes. Os temas dos encontros anteriores foram brevemente retomados e os estudantes convidados a utilizarem de recortes, colagens, frases e composição de frases/palavras recortadas de revistas para se manifestarem livremente sobre qualquer um dos assuntos. Os cartazes contemplaram os seguintes temas: a desconstrução de tabus provocada pela diversidade de gênero ou a desestabilização dos padrões normativos de gênero (sua expressão e construção identitária); a desigualdade presente nas relações de gênero e também gerada por outras marcações sociais (como a de raça-etnia); e a violência contra as mulheres, a erotização e objetificação¹⁷ do corpo feminino.

Notamos, na composição dos cartazes, que os estudantes trouxeram conteúdos complementares: a crítica ao lugar social ocupado pela mulher na sociedade heteronormativa, as violências contra as mulheres e o respeito à diversidade. Essas questões fizeram parte dos diálogos travados nos encontros anteriores e refletem as problemáticas diante das quais mais se implicam ou se sensibilizam.

Considerações finais

As escolas são frequentemente descritas como instituições reprodutoras da heteronormatividade, corrigindo e reprimindo o comportamento de todos que lá circulam por uma variedade de mecanismos disciplinadores (Cf. Louro, 1997, 2000, 2004; Bento, 2011a, Junqueira, 2012). Mas esses também são espaços de resistência, onde a norma é diariamente questionada pelas condutas, corpos, pensamentos e sentimentos de alunos, professores e funcionários que fogem aos

¹⁷ Como apontam Schaun e Schwartz (2008), o uso do corpo da mulher como ‘objeto erótico’ no Brasil data da colonização (e até hoje os corpos das mulheres são colonizados), mediante a qual as mulheres indígenas, devido ao hábito da nudez, eram culpabilizadas pelas violências sexuais sofridas e as mulheres negras, não só “amas de leite” que foram, obrigadas a servirem aos seus senhores como “amas de cama”. “Uma das principais funções das mulheres negras era a de gerar filhos para aumentar a mão de obra nos campos e fazer a iniciação sexual dos filhos do patrão, construindo o imaginário social preconceituoso de mulheres negras sexualmente mais liberais ou vulgares” (idem, s/n).

padrões instituídos. Quando o diálogo sobre gênero e sexualidade ocorre em sala de aula, ou em outros espaços da escola, a reflexão sobre essas diferenças potencializa-se como um instrumento importante para a formação de consciência crítica sobre as desigualdades sociais.

É fundamental reconhecer que inserir as discussões sobre gênero e sexualidades no espaço escolar sempre será um desafio. Tratar desses temas exige buscar estratégias para fazer o diálogo acontecer, como as que procuramos desenvolver durante esse projeto de extensão. Identificamos que atividades que provocam o diálogo e permitem o debate de ideias e o compartilhamento de experiências entre as(os) alunas(os) são ótimas estratégias, pois é interagindo entre si que eles percebem como as vivências que julgavam individuais são, na verdade, sociais.

Os estudantes demonstraram identificar as formas pelas quais as normas de gênero situam homens e mulheres em posições sociais distintas e fundamentam desigualdades, criticando essas estruturas, ainda que considerem muito difícil modificá-las. Observamos que as(os) alunas(os) conheciam os principais debates sobre problemas sociais como as violências contra as mulheres e o preconceito contra homossexuais, que receberam atenção do poder público na última década.

Acreditamos que as trocas sobre esses temas, realizadas, sobretudo, no espaço escolar, podem ampliar a consciência crítica e reverberar em outras relações dos estudantes fora da escola, dando espaço à reinvenção das relações de gênero desde um lugar que privilegie configurações mais justas, equânimes e respeitosas.

Para que essas transformações sejam possíveis desde a educação básica, é necessário que os profissionais licenciados para atuar como educadores tenham uma formação consistente em gênero e sexualidades, qualificando seu trabalho dentro de uma perspectiva crítica e consciente de que as diferenças que constituem os sujeitos têm sido utilizadas para sustentar relações desiguais em nossa sociedade. Há urgência em incluir esses temas no currículo dos cursos de formação de professores e nas diretrizes curriculares nacionais.

A exclusão das metas educacionais voltadas à erradicação da desigualdade de gênero no Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 e propostas como o projeto de lei do senado n. 193/2016, que tolhe a autonomia dos professores em sala de aula atendendo ao movimento Escola sem Partido, cujos apoiadores vêm perseguindo professores que discutem gênero e sexualidade nas escolas, e também outros profissionais que assumem a responsabilidade diante da inclusão desses temas nesse espaço (marcadamente heteronormativo, conforme descrito), não podem ser vistas de outro modo que não como ações interessadas na manutenção das estruturas de poder que operam sobre a vida das pessoas, perpetuando o machismo, as violências contra as mulheres e a homo-lesbo-transfobia.

Referências

ALMEIDA, M. V. Gênero, masculinidade e poder: Revendo um caso do Sul de Portugal. *Anuário Antropológico* 95, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.1996. Disponível em: <<http://miguelvaledalmeida.net/wp-content/uploads/2008/06/genero-masculinidade-e-poder.pdf>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 19, v. 2, p. 549-559, maio/ago 2011a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16>>. Acesso em 29 de junho de 2015.

_____. Politizar o abjeto: dos femininos aos feminismos. In: MEDRADO, B.; GALINDO, W. (Orgs.). *Psicologia Social e seus movimentos: 30 anos de ABRAPSO*. 1ª ed. Recife: ABRAPSO, Ed. Universitária da UFPE, 2011b. p. 357-371.

BUTLER, J. *Problemas de gênero – Feminismo e subversão da identidade*. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2003.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *O trabalho do antropólogo*. Brasília/São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp, 1998.

CARRARA, S. (Org., et al.). *Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade*. v.3. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF. Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GRAUPE, M.; BRAGAGNOLLO, R. *As Diferenças de Gênero no Espaço Escolar*. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero / Departamento de Antropologia / Centro de Filosofia e Ciências Humanas / UFSC, 2015. Livro didático.

GROSSI, M. P. Identidade de Gênero e Sexualidade. *Antropologia em Primeira Mão*. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC. Florianópolis, 1998. Disponível em: <http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/01935_identidade_genero_revisado.pdf>. Acesso em 9 de agosto de 2016.

GROSSI, M. P.; UZIEL, A. P.; MELLO, L. (Orgs.) *Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, Richard. (Org.). *Discursos fora de ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos*. São Paulo: Annablume, 2012.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. *Rev. psicol. polít.* [online]. 2008, v.8, n.16, p. 307-324. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2008000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 de junho de 2017.

LOURO, G. L. A construção escolar das diferenças. In: _____. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. Capítulo 3. p. 57-87. Disponível em: <<https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lobes-louro.pdf>>. Acesso em 07 de junho de 2016.

_____. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, n. 2, v. 25, p. 59-75, 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/46833/29119>>. Acesso em 29 de junho de 2015.

_____. “Estranhar” o currículo. In: _____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 55-73.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis-SC, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000. Disponível em: <<http://www.marcoarelios.com.br/Nicholson.pdf>>. Acesso em 29 de novembro de 2016.

PERROT, M. Os silêncios do corpo da mulher. In: SOIHET, R.; MATOS, M. I. (Orgs.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Editora UNESP 2003. p. 13-27. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/up000031.pdf>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

RAGO, M. *Foucault e as artes de viver do anarco-feminismo*. s/d. Disponível em: <http://www.academia.edu/13345326/Foucault_e_as_artes_do_viver_do_anarco-feminismo>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

RIBEIRO, J. S. B. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. *Cadernos Pagu*, n. 26, janeiro-junho 2006, p.145-168. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30389.pdf>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

RUBIN, G. *O tráfico de mulheres*. Notas sobre a ‘Economia Política’ do sexo. Recife: SOS Corpo, 1993. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1919/OTraficoDeMulheres.pdf?sequencia=1&isAllowed=y>>. Acesso em 9 de agosto de 2016.

SCHAUN, A.; SCHWARTZ, R. *O corpo feminino na publicidade: aspectos históricos e atuais*. s/d. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/jornal-da-alcar-no-3-agosto-de-2012/O%20corpo%20feminino%20na%20publicidade.pdf>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

SILVA, H. A situação etnográfica: andar e ver. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 171-188, dez. 2009.

TONELI, M. J. F.; AMARAL, M. S. Gênero, sexo e corpo travesti: abjeções e devires. In: MEDRADO, B.; GALINDO, W. (Orgs.). *Psicologia Social e seus movimentos: 30 anos de ABRAPSO*. 1ª ed. Recife: ABRAPSO: Ed. Universitária da UFPE, 2011. p. 339-355.

VENCATO, A. P. Diferenças na escola. In: MISKOLCI, R; LEITE JÚNIOR, J. (Orgs.). *Diferenças na Educação: outros aprendizados*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

VALENTE, Thaysa Zubek; NOVO, Arthur Leonardo Costa. Diálogos sobre gênero e sexualidades com estudantes da educação básica. *Revista Café com Sociologia*. v.6, n.3, p. 260-281, 2017.

Recebido em: 05 de mar. 2017

Aceito em: 10 de fev. 2018



Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 3, jul./dez. 2017

ISSN. 2317-0352

RESENHA

SOBRE A TIRANIA: vinte lições do século XX para o presente

Resenha da obra:

SNYDER, Timothy. *Sobre a tirania: vinte lições do século XX para o presente*. 1. ed. Tradução de Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 121p.

A DEMOCRACIA E OS RISCOS DA TIRANIA

Sidnei Ferreira de Vares¹

Timothy Snyder nasceu em Ohio, nos Estados Unidos, em 1969. Vinculado ao curso de História da Universidade de Yale e membro do Instituto de Ciências Humanas de Viena, Snyder é praticamente um desconhecido do público brasileiro, apesar de algumas de suas obras, tais como *Terra de sangue* (Record, 2012), que venceu doze prêmios e foi traduzida para mais de trinta idiomas, *Pensando o século XX* (Objetiva, 2014), em coautoria do Tony Judt, e *Terra Negra* (Companhia das Letras, 2016), terem sido recentemente traduzidas e publicadas em português. O autor iniciou seus estudos na High School de Centerville, na década de 1980. Mais tarde, recebeu o diploma de Bacharel em Artes e Ciências Políticas pela Brown University, onde também se doutorou em História Moderna, em 1997. Grande parte de sua produção teórica dirige-se a temas relacionados à política, em especial aos temas do nazismo, comunismo, democracia etc. Ideologicamente, Snyder pode ser alocado no rol do pensamento progressista, de cunho democrático e liberal, marcando uma posição contrária aos regimes e ideais autoritários e totalitários.

Seu último trabalho, o opúsculo “*Sobre a tirania: vinte lições do século XX para o presente*”, agora também publicado no Brasil, constitui um esforço bastante interessante no sentido de analisar os rumos da política ocidental. Também aqui suas posições políticas – progressistas e liberais – fazem-se presentes, encarnadas nas críticas por ele dirigidas aos regimes totalitários, mais

¹ Doutor em Educação pela USP. Professor dos Cursos de Filosofia e História do UNIFAI. E-mail: vares@usp.br

especificamente ao modo como essas ideias podem minar as bases dos regimes democráticos. A despeito do formato conciso e do tom ensaístico do livro – que está dividido em 20 pequenos capítulos, precedidos por um prólogo e sucedidos por um epílogo, ambos igualmente breves –, a análise propugnada por Snyder está longe de ser simplista. Nele, o referido autor reflete sobre temas e dilemas atuais, propondo, todavia, um retorno ao passado recente da história ocidental, mais especificamente à primeira metade do século XX, com vistas a colher elementos, processos e fatos que permitam explicar as agruras de nosso tempo presente. Tal estratégia, que sem dúvida exige um enorme exercício de erudição, não tem a pretensão, ao contrário do que se possa pensar, de estabelecer qualquer paralelo entre períodos históricos tão distintos. Aliás, esse é um alerta importante ao leitor: a obra de Snyder não se caracteriza como uma tentativa de comparar os eventos políticos que marcaram a primeira metade do século XX e os eventos que marcam o início deste século, mas tão somente analisar, numa perspectiva conjuntural, o itinerário histórico de nossas democracias ocidentais. Nesse sentido, os motivos que alimentam os propósitos desta obra são bem mais modestos: o que o autor pretende é avaliar a capacidade de resistência dos valores democráticos frente às crises e reviravoltas, historicamente atestadas, responsáveis por desprestigiar as instituições políticas democráticas e sugerir soluções autoritárias. Algumas experiências recentes, como Brexit e a própria eleição de Donald Trump, demonstram claramente como o desprestígio da política pode ceder lugar ao autoritarismo e à intolerância.

Logo no prólogo, assevera Snyder: “A história não se repete, mas se ensina” (p.11). Seu alerta tem um claro propósito. É que, como historiador, ele sabe que a tirania é sempre um risco eminente, um fantasma a assombrar a liberdade. Como os antigos gregos já haviam percebido, a degeneração da democracia facilita a proliferação de tiranos, isto é, de líderes ou partidos políticos que despontam como representantes diretos da vontade popular. Exemplos recentes não faltam. A primeira metade do século XX tem muito a nos ensinar a esse respeito. Isso porque, entre as décadas de 1920 e 1930, as democracias europeias sucumbiram frente ao avanço do fascismo, enquanto mais a leste a União Soviética comunista presenciava o fenômeno do stalinismo. Assim, a história do século XX “nos mostra que sociedades podem ruir, que as democracias podem entrar em colapso, que a ética pode ser aniquilada e que os homens comuns podem se ver diante de valas comuns com armas nas mãos” (p.13). Como se chegou a isso? Eis uma questão fundamental para o autor.

Sobre este ponto, em especial, Snyder levanta uma série de questões importantes. É que na ótica do autor, os regimes totalitários do século XX, tais como o fascismo e o nazismo, apresentam alguns traços comuns. Isso porque esses regimes políticos se erigiram após o descrédito das instituições democráticas, calcados, sobretudo, num discurso de medo. Em outros termos, tanto a

experiência fascista quanto a nazista só foram possíveis graças à ideia básica segundo a qual o caos social e político que acometia respectivamente a Itália e a Alemanha resultava da fragilidade do modelo democrático. Para os simpatizantes desses regimes, a democracia se mostrava incapaz de superar as tensões e divisões sociais, o que só poderia ser sanado por meio de um regime forte e unitário. Ademais, em ambos os casos, verifica-se a eleição arbitrária de um inimigo interno, no primeiro caso o comunismo, no segundo os judeus, os homossexuais e os ciganos, justificando assim qualquer ação no sentido de extirpá-los. O fenômeno do stalinismo soviético, por seu turno, difere em termos formais dos casos anteriores, visto que lá a democracia nunca existiu. Porém, em termos substantivos, o regime stalinista dispôs dos mesmos traços autoritários. Isso porque a Rússia pós-revolucionária soube também escolher e perseguir seus inimigos: aristocratas e grandes proprietários rurais.

Em suma, tanto o nazi-fascismo quanto o socialismo soviético constituíram ideologias anti-históricas e teleológicas, que negavam a razão em detrimento da força de vontade e da união nacional. Para fazer valer esses preceitos, seus representantes utilizaram as mais diversas estratégias, tais como a adoção de um partido único, a construção de símbolos e a difusão de um conjunto de ideias e valores de cunho nacionalista. Com isso, eles conseguiram cooptar os mais variados setores da sociedade civil, até mesmo aqueles que, em tese, estavam comprometidos com os valores democráticos. Além disso, utilizaram grupos paramilitares e conseguiram, em pouco tempo, atrair para si o apoio das forças armadas oficiais. Criaram também uma gramática própria, responsável por reduzir a compreensão da realidade, quase sempre tomada como uma luta entre “amigos” e “inimigos”, entre “nós” e “eles”, em que qualquer tentativa de difamar o líder era vista como um ataque aos valores legítimos da nação. Na visão de Snyder, essas estratégias podem ser divididas de quatro diferentes modos: a) a hostilidade aberta à realidade verificável, apresentando invenções e mentiras como se fossem fatos; b) a “repetição interminável” destinada a tornar o ficcional plausível e a conduta criminosa, desejável; c) o caráter mágico atribuído às soluções propostas pelo regime, ainda que do ponto de vista da realidade concreta essas soluções se relevassem falsas; d) a exploração indevida da fé nutrida pelo povo e a conseqüente autodivinização de seu líder, sacrificando a verdade em nome de uma nova religião cujo epicentro era a ordem. Para alcançar seu intento, fascistas, nazistas e stalinistas usaram e abusaram dos recursos midiáticos disponíveis à época, sobretudo rádios e jornais. A propaganda, indubitavelmente, foi utilizada como instrumento ideológico, apelando aos sentimentos das pessoas, antes que estas tivessem tempo suficiente de refletir.

O que Snyder pretende ao expor as estratégias empregadas por regimes totalitários do século passado? Dito de outro modo, o que esses processos, aparentemente tão distanciados de nossa

realidade, têm a ver com o atual quadro político? A resposta a essa questão pode ser nada ou tudo. Nada, se pensarmos que o contexto político e social em que os regimes totalitários se desenvolveram tem pouca semelhança com o nosso atual contexto. De fato, as sociedades contemporâneas são bem mais complexas e heterogêneas, seja do ponto de vista social ou do ponto de vista ideológico, quando comparadas às sociedades europeias daquele período. Tudo, se pensarmos que algumas dessas estratégias ainda são empregadas por grupos sectários, conservadores e radicais no contexto das sociedades liberais atuais, com o intuito de depreciar as formas democráticas, sobretudo em tempos de crise. Assim, o que atualmente denominamos “onda conservadora”, ou seja, a proliferação de grupos, facções e partidos políticos munidos de ideias radicais e de um discurso belicoso, rancoroso e contrário aos que defendem uma sociedade plural, é a notação mais bem acabada de uma tendência em franca ascensão, cuja interferência se estende, inclusive, a países historicamente identificados com os valores democráticos.

Mas a análise proposta por Snyder vai além da ascensão das pautas conservadoras apregoadas por grupos radicais. Ela não poupa sequer a convivência dos países democráticos nesse processo. Em outras palavras, na visão do autor, as sociedades democráticas incorrem num erro fatal: elas dão pouca ou nenhuma atenção às lições da história, à medida que a visualizam como um espaço de reprodução do mesmo, ou seja, como um movimento unilateral em direção à democracia liberal. De fato, com a queda dos regimes socialistas no Leste Europeu, ganhou força o mito do “fim da história”. Em última instância, o referido mito ajudou a tornar irrelevantes os traumas do fascismo, do nazismo e do comunismo e, além disso, contribuiu para aceitação de uma “política da inevitabilidade”, segundo a qual o futuro não passa de algo que já está posto no presente. Esta visão teleológica, que se assenta em uma narrativa segura e desejável de que o presente constitui apenas um passo em direção a um futuro conhecido – um futuro marcado pela crescente globalização e pela crescente prosperidade – obstrui qualquer solução alternativa, bem como a própria noção de história, inviabilizando o debate político. Contudo, na leitura de Snyder, há um risco ainda maior: o de que essa “política da inevitabilidade”, responsável por mitificar as propostas neoliberais, se converta em uma “política da eternidade”, em que uma volta ao passado, apresentada como uma alternativa viável e necessária, o que, ao fim e ao cabo, também invalidaria uma perspectiva futura.

A obra de Timothy Snyder é demasiadamente provocante, à medida que nos ajuda a refletir sobre os impactos das doutrinas anti-históricas na esfera política e social, seja por tornarem o

passado um porto-seguro e inevitável, seja por tornarem o futuro uma cópia fiel de um presente desejável. Há também um segundo ponto, não menos importante, que se refere às lições que a história pode legar à humanidade. Isso porque os acontecimentos históricos não podem e nem devem ser tratados como processos ultrapassados ou completamente findados. A história, na visão do autor, é um campo aberto e fértil, inclusive para a repetição dos erros. Disso decorre a importância de estudá-la e compreendê-la. Talvez por isso o autor dedique-se com tanto afincamento a resgatar as experiências totalitárias, esclarecendo, sobretudo, suas origens e seu desenvolvimento. Todavia, enganam-se aqueles que pensam que o autor é um mero crítico dos regimes totalitários e autoritários – fascismo, nazismo e comunismo –, isentando os regimes democráticos capitalistas de quaisquer responsabilidades. Evidentemente este é o seu ponto de partida, mas não o seu ponto de chegada. Também os regimes ditos liberais e democráticos podem contribuir para a consolidação de uma visão anti-histórica, sobretudo quando negam a política, a racionalidade e a historicidade, reduzindo a atividade política e as instituições democráticas do presente a representações de um passado idílico ou de um futuro perfeito.

O ponto frágil do livro, em nosso entendimento, fica por conta da ausência de uma reflexão mais aprofundada acerca do papel exercido pelas diversas elites – econômicas, políticas, militares, jurídicas e intelectuais – em relação ao sucateamento das instituições democráticas. Em outros termos, até em virtude da diminuta extensão do livro, o autor nada diz a esse respeito, dando a impressão de que esses ideários anti-históricos pouco ou nada se relacionam com os interesses escusos de grupos específicos, para os quais a democracia constitui muito mais um entrave do que uma saída. Destarte, ao abordar tanto os grupos que professam ideias totalitárias, quanto os que professam o fim da história, Snyder negligencia os fatores concretos dos quais essas ideias são apenas efeitos, e não as causas. Nesse sentido, falta à sua análise um olhar mais aguçado sobre os reais interesses desses grupos, os quais, no contexto dos regimes democráticos, se opõem radicalmente à ideia de partilhar o poder ou de se submeterem à vontade da maioria.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

VARES, Sidnei Ferreira de. A democracia e os riscos da tirania. *Revista Café com Sociologia*. v.6, n.3, p. 282-286, 2017.

Recebido em: 18 de jul. 2017

Aceito em: 22 de dez. 2017



Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 3, jul./dez. 2017

ISSN. 2317-0352

RESENHA

EDUCAÇÃO: livre e obrigatória.

Resenha da obra:

ROTHBARD, M. N. *Educação: livre e obrigatória*. 1. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013. 62 pp.

MANIFESTO POR UMA EDUCAÇÃO LIVRE

*Patricia Costa Pereira da Silva*¹

*“Um sistema de educação obrigatória, financiado pelos impostos, é o modelo completo de um estado totalitário.”
(Isabel Paterson)²*

Murray Newton Rothbard nasceu em 2 de março de 1926, na cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos, e faleceu em 7 de janeiro de 1995, na mesma cidade. Estudou Matemática e Economia na Universidade de Colúmbia. Lecionou no Instituto Politécnico do Brooklyn, de meados dos anos 1960 até meados dos anos 1980, e de 1986 até o ano de sua morte. Foi o vice-presidente acadêmico do Ludwig von Mises Institute e do Center for Libertarian Studies. Como economista, associou-se à Escola Austríaca e ajudou a definir o conceito de libertarianismo. Ele propôs, ainda, uma vertente do anarquismo com base no livre mercado, que veio a ser denominado como anarcocapitalismo.

¹ Pedagoga da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Professora-Tutora do curso de Tecnologia em Segurança Pública da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Educação pela UFF com realização de estágio doutoral na Ohio University, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Licenciada em Pedagogia pela UFF. E-mail: patthyp@gmail.com

² PATERSON, I. *The God of the Machine*. Caldwell: Caxton Printers, 1943.

Rothbard pode ser considerado um intelectual de variedade extraordinária. O autor fez grandes contribuições às áreas da economia, da história, da filosofia política e do direito. Desenvolveu e ampliou a economia austríaca de seu mentor e professor Ludwig von Mises. Rothbard se estabeleceu como o principal teórico austríaco na metade final do século XX e aplicou uma análise austríaca a tópicos históricos, como a Grande Depressão de 1929 e a história do sistema bancário norte-americano.

Em 1971, o livro “Educação: livre e obrigatória” (2013) foi publicado originalmente como artigo em língua inglesa no periódico “The Individualist”. O texto foi revisado e publicado pelo “Center for Independent Education” em 1979. O “The Ludwig von Mises Institute” restaurou o texto original e publicou-o como livro em 1999. A obra foi traduzida para língua portuguesa e editada pelo Instituto Ludwig von Mises Brasil em 2013.

No referido livro, Rothbard explora a história da obrigatoriedade do ensino. Seu objetivo, através dessa incursão histórica, é mostrar que nenhum dos problemas contemporâneos do sistema educacional é obra do acaso. Há muito tempo, o Estado faz-se utilizar da educação obrigatória, acompanhada de uma ideologia igualitária, como um meio de controle e doutrinação do cidadão. Em contraste, o autor aponta que um sistema escolar de mercado seria compatível com uma ética puramente voluntária, financiado com recursos privados e administrado inteiramente pela iniciativa privada.

É preciso que o leitor esteja atento ao fato que Rothbard não é pedagogo, tampouco discursa sobre métodos de ensino; o ponto central de sua obra é demonstrar que a instrução pública obrigatória é uma política totalitária. Para Rothbard, a educação deve ser conduzida num cenário institucional de liberdade.

O livro está estruturado da seguinte forma: um competente prefácio à edição brasileira, escrito por Filipe Rangel Celeti, professor da Faculdade Sumaré; o prefácio original de autoria de Kevin Ryan, professor emérito da Universidade de Boston, e mais três capítulos.

O “Prefácio à Edição Brasileira” situa, de maneira clara e organizada, os argumentos centrais apresentados por Rothbard ao longo do livro. Nesta parte, Celeti anota o ponto central que o autor desenvolve no livro: a obrigatoriedade da instrução pública é um eficiente mecanismo do totalitarismo político.

O prefácio original da obra foi escrito por Kevin Ryan, professor emérito da Universidade de Boston. Em seu texto, Ryan indica que a principal preocupação da teoria social e política do novo milênio deve ser a redefinição do papel do Estado nas relações com indivíduos, famílias e comunidades. Para Ryan, há, atualmente, um desequilíbrio entre as famílias e o Estado; e esse

desequilíbrio tende a favorecer o poder estatal em detrimento do poder dos pais em relação ao controle dos filhos.

No primeiro capítulo, intitulado “A educação individual”, Rothbard discute o desenvolvimento e a diversidade dos seres humanos, os tipos de instrução e a responsabilidade pela educação das crianças. Aponta que uma pessoa adquire sua educação a todo instante e em todas as suas atividades. Ora, se todos estão em constante aprendizado e cada vivência da criança é sua educação, por que a necessidade da obrigatoriedade da instrução formal? Rothbard defende que a necessidade e o uso para o ensino sistemático formal repousa nas disciplinas técnicas, uma vez que estas devem ser apresentadas de forma sistemática.

Considerando que cada indivíduo tem seu ritmo e suas necessidades, Rothbard defende que a melhor instrução formal é a instrução individual tutelada pela família. Aponta, ainda, que a educação escolar tal como concebemos hoje tende a converter toda instrução em um molde uniforme, que acaba por prejudicar estudantes com diferentes necessidades. Para o autor, a imposição estatal de padrões uniformes causa um sério dano à diversidade, gostos e aptidões humanas.

As leis estatais sobre a escolarização obrigatória causam o seguinte efeito no processo de ensino e aprendizagem: coagem-se crianças a frequentarem aulas em que elas não tem interesse ou habilidade e, por consequência, deformam-se suas personalidades inteiras. Isso acontece, sobretudo, porque é quase

inevitável que o estado imponha uniformidade tutelar sobre o ensino. Não somente a uniformidade agrada mais o temperamento burocrático e é mais fácil de aplicar, como seria quase inevitável onde o coletivismo suplantou o individualismo (ROTHBARD, 2013, p. 20).

O Estado, então, utiliza da instituição das leis para determinar o que o povo precisa saber e como precisa ser educado. Nesse ponto, pode-se remeter ao pensamento de Frederic Bastiat, economista e jornalista francês alinhado à vertente liberal. Em sua clássica obra “A Lei”, Bastiat aponta que:

Nesse assunto de educação a lei só tem duas alternativas: ou deixa acontecer livremente o processo ensino-aprendizagem, sem usar a força, ou forçar a vontade dos homens nesse sentido, tirando de alguns o necessário para pagar os professores que o governo indicar para ensinar gratuitamente a quem necessitar. Mas neste segundo caso, a lei fere a liberdade e a propriedade através da espoliação legal (BASTIAT, 2010, p. 27).

Atualmente, a educação obrigatória é entendida como direito de todos. Filipe Celeti, em sua dissertação de mestrado intitulada “Educação não obrigatória: uma discussão sobre o Estado e o mercado”, aponta que:

(...) quando o direito à educação é conclamado, se esquece no que ele se pauta. Ora, nos moldes existentes nas sociedades com estado, o direito a algo é necessariamente o dever de alguém suprir o direito. Com isto, temos slogans que enaltecem o direito do cidadão

e o dever do estado. Entretanto, o dever do estado recai sobre os cidadãos que são obrigados, através do financiamento compulsório (impostos), a pagar pelo serviço que será usufruído por terceiros. O direito à educação é, em última análise, uma violação das liberdades, visto que o estado que apregoa o direito ao ensino utiliza-se de coação para com as propriedades dos cidadãos (CELETI, 2011, p. 63).

O perigo da educação obrigatória foi sinalizado também por Ludwig von Mises, importante escritor liberal da escola austríaca de economia e mentor de Rothbard. Para Mises, a educação obrigatória torna-se perigosa em razão de seu uso como política para uniformidade. Mises, em sua obra intitulada “Liberalismo segundo a Tradição Clássica”, aponta que:

A escola pode alienar as crianças da nacionalidade à qual seus pais pertencem e pode ser utilizada como meio de opressão sobre todas as outras nacionalidades. Quem controlar as escolas terá o poder de prejudicar outras nacionalidades e beneficiar a sua própria (MISES, 2010, p. 133).

O primeiro capítulo é, sem dúvidas, o mais importante da obra. É neste capítulo que Rothbard apresenta sua tese sobre a não intervenção do Estado na educação, ao apontar a diferença entre uma educação obrigatória e uma educação livre. O autor busca, em teóricos como Herbert Read, Herbert Spencer e Isabel Paterson, argumentos para defender uma educação livre e realizar oposição à educação obrigatória. A defesa da educação livre realizada por Rothbard pode ser sintetizada na fantástica analogia utilizada pelo autor em sua obra:

O que pensaríamos sobre uma proposta do governo, federal ou estadual, de usar o dinheiro dos pagadores de impostos para criar uma rede nacional de jornais públicos e obrigar todo o povo, ou todas as crianças a lê-los? O que pensaríamos se, além disto, o governo proibisse todos os jornais que não se encaixem aos “padrões” do que uma comissão do governo acha que as crianças devem ler? Essa proposta seria geralmente considerada um horror nos Estados Unidos e, no entanto, este é exatamente o tipo de regime que o governo criou no âmbito da instrução escolar. Jornais públicos obrigatórios seriam considerados uma invasão à liberdade básica da imprensa; no entanto, a liberdade escolar não é ao menos tão importante quanto a liberdade de imprensa? Não são dois meios vitais para a educação e informação pública, para a consulta livre e a busca pela verdade? É claro que a supressão da livre instrução deve ser encarada com horror ainda maior do que a supressão da liberdade de imprensa, já que aqui estão envolvidas as mentes não formadas das crianças (ROTHBARD, 2013, pp. 26-7).

É ainda no primeiro capítulo que o autor lança a ideia de quão absurdo é limitar o termo “educação” para um tipo de escolaridade formal. O capítulo possui um enorme material para discutir problemas vivenciados na realidade brasileira, como é o caso da criminalização do “homeschooling” (ensino doméstico). Ainda que proibido, o ensino doméstico no Brasil está em franco crescimento: segundo a Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned), cerca de 3,2 mil famílias já aderiram ao homeschooling. As famílias que aderiram a esse modelo de ensino defendem que a socialização das crianças tende a ser mais natural quando elas escolhem seus grupos de forma espontânea, e não apenas pelo fato de estudarem no mesmo local. Os pais defendem ainda que a educação doméstica é mais completa, pois consideram as escolas despreparadas e pouco

atenciosas com as reais necessidades de seus filhos. O pensamento dessas famílias encontra respaldo na obra de Rothbard, que aponta a instrução familiar como o arranjo ideal de processo educativo. O autor entende que os pais são os melhores indivíduos para decidirem quais as necessidades de seus filhos.

No segundo capítulo, intitulado “Educação Obrigatória na Europa”, Rothbard aponta que foi a Reforma Protestante, enquanto movimento, que colocou a Europa numa cruzada pela instituição de uma escolaridade compulsória. O pensamento dos reformadores influenciou principalmente a Prússia, o primeiro Estado moderno a ter um sistema de educação obrigatória. Em 1524, o monge Martin Lutero escreveu uma carta aos governantes da Alemanha requerendo a instituição de escolas públicas com frequência obrigatória:

Caros governantes... afirmo que as autoridades civis têm a obrigação de compelir o povo a enviar seus filhos para a escola... Se o governo pode compelir alguns cidadãos que estejam aptos ao serviço militar para empunhar lanças e espingardas, para erguer defesas, e para executar outras tarefas marciais em tempos de guerra, têm muito mais direito de compelir o povo a enviar seus filhos para a escola, porque, neste caso, estamos em guerra contra o diabo, cujo objetivo é secretamente esvair nossas cidades e principados de seus homens fortes. (PERRIN, 1896 *apud* ROTHBARD, 2013, pp. 29-30)

No terceiro e último capítulo, Rothbard dá continuidade ao seu trabalho de investigação histórica. O autor faz análise do debate e da construção da obrigatoriedade do ensino público nos Estados Unidos. Aponta que o atual cenário do ensino está inundando de ideias coletivistas que têm conduzido a educação ao desastre. O coletivismo leva a ideia de que a escola deve não apenas ensinar disciplinas, mas educar “toda a criança” em todas as fases da vida. Essa ideia, obviamente, é uma estratégia para atribuir ao Estado todas as funções do lar, o que gera, em verdade, a dependência do indivíduo ao grupo e ao Estado. Como diz Rothbard: “a individualidade é suprimida ensinando todos a se ajustarem ao grupo” (2013, p. 62).

A obra de Rothbard contribui para pensarmos sobre a origem e os propósitos da educação obrigatória no Brasil. É possível apontar, por exemplo, que o absolutismo ilustrado de Maquês de Pombal tem semelhanças com o despotismo esclarecido prussiano. A história de como o tema da educação foi tratado pelas inúmeras constituições brasileiras demonstra objetivamente como as crianças deixaram de ser incumbência da família e passaram a ser cooptadas pelo Estado.

A Ditadura Militar fez do ensino público obrigatório uma arma para doutrinação de crianças através das disciplinas de “Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira”. No atual cenário brasileiro, vemos outros usos políticos-ideológicos da educação como a obrigatoriedade de determinados conteúdos. Assistimos, ainda, a mão do Estado (e de seus intelectuais) na disseminação de seus ideais através do espaço escolar. É nesse cenário que o Projeto

de Lei do Senado nº193/2016, conhecido como Escola sem Partido, surge. O referido projeto aponta que os docentes utilizam a frequência cativa dos estudantes para disseminar conteúdos ideológicos e políticos. O objetivo do projeto é fazer com que esses docentes não reproduzam suas pessoais crenças em sala de aula; ou seja, pretende-se conquistar a neutralidade de conteúdos apresentados nas escolas. Seria isso, de fato, possível num regime obrigatório de escolarização? Uma educação que não fosse compulsória não seria a melhor solução para o problema diagnosticado pelos autores do referido projeto de lei?

O controle do Ministério da Educação sobre os currículos, os programas, as instituições públicas e privadas, e a implantação de avaliações nacionais não é algo inédito; essa prática remonta ao Ministério do Interior da Prússia; ou seja, em pleno século XXI, reproduzimos no nosso país um modelo de gestão pública e política da educação nacional similar (ou pelo menos muito próximo) ao modelo de Estado mais despótico da história da Europa.

Além de exercer a função de regulador, o Estado atua como formador de opiniões. Nas palavras de Rothbard:

[...] a “educação moderna” tem abandonado as funções escolares de instrução formal em favor de moldar toda a personalidade, tanto para forçar a igualdade do aprendizado ao nível dos menos educáveis, quanto para usurpar, o quanto possível, o papel educacional do lar e de outras influências. Como ninguém vai aceitar a definitiva “comunização” estatal das crianças (...) o controle estatal deve ser alcançado mais silenciosa e sutilmente (ROTHBARD, 2013, p. 21).

Os argumentos de Rothbard permitem refletir se, de fato, é dever do Estado cuidar da educação de nossos filhos. Rothbard ainda vai além: o debate entre obrigatoriedade e liberdade na educação permite-nos refletir sobre qual é, de fato, a função social da educação. As indagações contidas nesse livro podem auxiliar os leitores, especialmente os profissionais da educação, a desfazerem alguns mitos que permeiam o debate sobre nossa conjuntura educacional. Trata-se de uma leitura “obrigatória” para aqueles que defendem uma educação livre.

Referências

BASTIAT, F. *A Lei*. 3. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010. 62 pp.

CELETI, F. R. *Educação não obrigatória: uma discussão sobre o Estado e o mercado*. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011).

CRESCER. *Homeschooling: Brasil já tem 6 mil crianças sendo educadas em casa*. Disponível em: <http://revistacrescer.globo.com/Crianças/Escola/noticia/2017/01/homeschooling-brasil-ja-tem-6-mil-criancas-sendo-educadas-em-casa.html>. Acesso em: 14 mar. 2017.

MISES, L. v. *Liberalismo segundo a Tradição Clássica*. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

ROTHBARD, M. N. *Educação: livre e obrigatória*. 1. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013. 62 pp.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

SILVA, Patricia Costa Pereira da. Manifesto por uma educação livre. *Revista Café com Sociologia*. v.6, n.3, p. 287-293, 2017.

Recebido em: 18 de jul. 2017

Aceito em: 22 de dez. 2017



Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 3, jul./dez. 2017

ISSN. 2317-0352

RESENHA

CONHECIMENTO ESCOLAR E ENSINO DE SOCIOLOGIA: Instituições, práticas e percepções

Resenha da obra:

HANDEFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Orgs). *Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: Instituições, práticas e percepções*. 1ª Edição, 353pp. Rio de Janeiro - Editora 7 letras, 2015.

PENSANDO E DEBATENDO COLETIVAMENTE A SITUAÇÃO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL

Tayná Teixeira Chaves Trindade¹

Willian Binsfeld²

Esta coletânea tem início com um instrutivo prefácio escrito por Luiz Antônio Cunha. Neste trecho somos introduzidos na discussão a cerca da composição dos currículos escolares, e lembrados de como tal composição é uma arena de lutas. Cunha nos apresenta uma retrospectiva dos movimentos pela obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no ensino básico, desde o fim da ditadura militar até a emblemática promulgação da *lei 11.684/08* de junho de 2008 que determinou novamente a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias no ensino médio brasileiro.³ Em seguida, numa apresentação, os três organizadores explanam sobre a origem da coletânea – o terceiro

¹ Estudante do curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: contatotaynatrindade@gmail.com

² Estudante do curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: willian.binsfeld@gmail.com

³ A obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia em todas as séries do ensino médio foi retirada pela chamada "Reforma do Ensino Médio", Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na *lei nº 13.415/2017*.

ENSOC (Encontro Estadual de Ensino de Sociologia) – realizado em 2012, na UFRJ. Segundo os mesmos, a promulgação da *lei 11.684/08* modificou o cenário, impulsionando um aumento da discussão e da produção intelectual a cerca dos temas da Sociologia e do seu ensino nas escolas. Frente a isto, os autores resolveram produzir este livro que se trata de diversos artigos de professores e pesquisadores da escola básica e do ensino superior. A coletânea possui uma seção introdutória “Um balanço do campo”, e outras quatro seções: “Práticas Docentes”, “Percepções Discentes”, “Instituições” e “Conhecimento Escolar”.

Em “Um balanço do campo”, temos o artigo “Estado da Arte - Um balanço sobre a produção acadêmica a cerca do ensino da Sociologia” de Anita Handfas e Julia Polessa Maçaira. As autoras procuram fazer um levantamento da produção acadêmica a cerca do ensino de Sociologia na educação básica. Seu argumento conclusivo é que a produção "alcançou patamar considerável de acúmulo de conhecimento" (p.39). Esse crescimento teria ocorrido a partir de 2000, incentivado pela movimentação e luta em favor do retorno da disciplina para o currículo, que resultou na aprovação da *lei 11.684/08*.

Na primeira seção, “Práticas Docentes”, temos cinco artigos. No primeiro deles, chamado “Saberes Docentes para o ensino de Sociologia nas escolas do Distrito Federal: reflexões sobre a formação dos licenciados em Ciências Sociais na Universidade de Brasília”, Sayonara Leal, Vanessa Jansen, Kendy Neris, Fernanda Menezes e Ana Carolina Laureano Brandão apresentam os resultados de uma pesquisa sobre os atores e os recursos pedagógicos que estão implicados na formação dos docentes de Sociologia. A pesquisa foi feita no âmbito do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília, e pretendeu debater a relação entre saberes docentes, formação dos professores e o ensino de Sociologia no ensino médio. Através da leitura de diários de campo, questionários, entrevistas transcritas, e relatórios de estagiários, constatou-se que há empecilhos a uma prática pedagógica inovadora e mais tecnológica devido a escassez de recursos, inadequação dos instrumentos e formação deficitária em relação ao contexto real de ensino, além de dificuldades na identificação de conteúdos curriculares. Deste modo, os professores ainda utilizam grandemente o livro didático. Constatou-se também certa dificuldade dos docentes de ultrapassarem as discussões pautadas no senso comum em favor do saber científico, e uma confusão dos alunos a cerca das particularidades da Sociologia como ciência, que dificilmente é sanada pelos docentes. Isto ajudaria a explicar porque tanto material não sociológico – como os jornalísticos – são empregados em sala de aula, o que possui seu valor, mas trás o risco de que não sejam trabalhadas justamente aquelas habilidades cognitivas particulares da reflexão sociológica.

O segundo artigo desta seção chama-se "A formação de professores de Sociologia: O debate sobre os modelos formativos e algumas hipóteses de pesquisa", de Diogo Souza, Mariane Reguim e Arthur Gomes. Este trabalho procura pensar a formação de professores e a relação hierárquica entre licenciatura e bacharelado através do levantamento do currículo de cursos de Ciências Sociais. Baseados nas ideias de Anita Handfás sobre modelos formativos, os autores se debruçam sobre três cursos de graduação em Ciências Sociais de diferentes regiões do Brasil. Dentre as três universidades abordadas, a Universidade de Maringá seria aquela com uma proposta de formação mais eficiente no sentido de aproximar as habilitações de licenciatura e bacharelado. Os autores apontam como o curso da UEM, salvo críticas possíveis, mantém tanto licenciatura como bacharel com cargas teóricas bem equilibradas, sem com isto perder de vista as discussões essenciais próprias das disciplinas de educação. Pautados nesta análise, os autores finalizam o artigo com uma agenda de desafios e propostas para a busca pela superação da hierarquia entre licenciados e bacharéis. Já o terceiro capítulo da seção trata-se do artigo "Sociologia no Ensino Médio: com que "roupa" ela vai?". Aqui, Ana Beatriz Maia Neves reflete sobre a criação de identidades na disciplina de Sociologia. A partir das visões dos docentes sobre os objetivos da disciplina em sala nas escolas, e sobre os conteúdos que deveriam ser trabalhados com os alunos, Neves constrói alguns tipos ideias de professores de Sociologia. Seriam eles: O professor *Descomprometido*; O professor *Revolucionário*; O professor *Erudito*; o professor *Cidadania*; o professor *Desnaturalizador*. Como tipos ideias, estas categorias se confirmam mais ou menos na realidade, e na maioria das vezes se encontram mescladas.

O quarto artigo da seção "Práticas Docentes" é intitulado "Currículos em mudança: a prática do ensino de Sociologia no Rio de Janeiro". De Julia Polessa Maçaira, Gabriela Montez e Beatriz Gesteira, a pesquisa procura apresentar as percepções dos professores a cerca do currículo para a Sociologia do Rio de Janeiro, e também o modo pelo qual estes docentes lidam com o tal currículo em suas práticas pedagógicas cotidianas. Resumidamente, as conclusões do artigo apontam que os professores possuem fortes críticas ao currículo, principalmente em relação ao estilo enciclopédico do mesmo, que o torna impraticável e descolado da realidade escolar. A impressão geral dos docentes seria a de que o currículo para a disciplina de Sociologia no Rio de Janeiro foi construído de maneira puramente ideal, e não pensado para a aplicação nos contextos reais de ensino do estado. Todavia, a pesquisa também constatou que o que os conteúdos ministrados pelos professores em sala estão sim relacionados, e geralmente presentes no currículo estadual proposto. Ou seja, os professores criticam e repensam, mas não ignoram as orientações estaduais sobre o que deve ser lecionado nas escolas. Fechando esta primeira seção, temos o artigo "Identidade profissional

dos primeiros professores de sociologia do Colégio Pedro II", de Jefferson da Costa Soares. Neste trabalho de história da educação, mas especificamente da história da profissão docente, Soares resgata a trajetória dos professores de Sociologia pioneiros do Brasil, numa tentativa de suprir lacunas e assim, somar na discussão sobre a realidade atual da carreira de professor de Sociologia. Trabalhando os primeiros professores de Sociologia do Colégio Pedro II, Soares foca seu olhar nos professores *Adrien Delpech* e *Carlos Miguel Delgado de Carvalho*.

Passamos agora a segunda seção da coletânea, chamada "Percepções Discentes". O artigo que abre esta discussão é intitulado "Reflexões sobre representação social da Sociologia a partir da visão dos estudantes do ensino médio do DF". O trabalho teve como objetivo analisar a percepção sobre a Sociologia de alunos de escolas públicas e privadas em doze regiões administrativas no Distrito Federal, bem como diagnosticar se a formação docente está adequada à realidade escolar. Partindo da representação social acerca da Sociologia através da percepção dos alunos, constatou-se a recorrência da percepção de uma disciplina que estuda as relações sociais cotidianas, e que trata de temas polêmicos que esbarram em questões morais, o que atrapalha a exploração sociológica acerca do tema. Grande parte das críticas à disciplina estão relacionadas às práticas docentes, e ocorre uma culpabilização do profissional que pode inclusive interferir na boa relação entre o aluno e a disciplina. De maneira geral a Sociologia tem boa aceitação entre os alunos, principalmente quando envolvem aulas mais interativas, e é tida como uma disciplina que não exige grandes estudos para provas, o que pode corroborar com o bom desempenho dos estudantes. As representações negativas que desconsideram a contribuição da Sociologia para a formação são quantitativamente inferiores e não entraram no trabalho. O segundo artigo da seção presente chama-se "Jovens conectados por uma atitude reflexiva: uma proposta para estudar a cibercultura na escola básica", e foi escrito por Fátima Ivone de Oliveira Ferreira. O artigo é um registro da constituição do programa da disciplina de Ciências Sociais para alunos do 9º ano do Colégio Pedro II. A partir do entendimento dos alunos buscou-se a mobilização de conteúdos relacionados ao campo da cibercultura, visando à compreensão da tecnologia como processo social através do uso de objetos tecnológicos disponíveis. Entre as dificuldades relatadas pelos professores na aplicação do projeto destacam-se as estruturais, a falta de material didático adaptado e certa dificuldade na abordagem temática. Alguns deles enfrentavam o problema da abordagem comparando problemas off-line com os on-line, o que possibilitou a discussão de casos de cyberbullying. As contradições geradas pela conexão mundial em rede como a pirataria, aplicativos duvidosos e rastreamento de pessoas favorecem a discussão da lógica capitalista operando na cibercultura e a desconstrução da

neutralidade da tecnologia informacional, contribuindo na formação de jovens conectados, autônomos e reflexivos.

No terceiro capítulo temos o trabalho de Marlon da Costa Guimarães, “Ensino de Sociologia no Colégio Estadual Lauro Corrêa: uma abordagem acerca das desigualdades sociais”, onde foram analisadas cento e vinte e umas redações produzidas por estudantes de cinco turmas do ensino médio do colégio Lauro Corrêa no ano de 2011. O objetivo do trabalho foi identificar se houve ou não instrumentalização do ensino de Sociologia pelos estudantes através de suas considerações acerca das desigualdades sociais. As categorias utilizadas foram: desnaturalização quando há superação do senso comum, e naturalização quando não há superação. Do total de redações, apenas dez correspondem à categoria desnaturalização e cento e onze à categoria naturalização, o que evidencia, considerando as variáveis subjetivas na análise, a dificuldade dos estudantes em instrumentalizarem o conhecimento sociológico desenvolvido em sala de aula. O quarto artigo desta parte do livro chama-se “A juventude e o ensino de Sociologia: as percepções de alunos da rede pública do Rio de Janeiro”, de Viviane Alves Campos. Através de questionários e entrevistas, buscou-se compreender as percepções de alunos do ensino médio de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro sobre o papel da disciplina de Sociologia em sua formação escolar. Constatou-se a valorização do conhecimento sociológico na formação escolar e social em suas narrativas. A princípio, as percepções discentes estão próximas às determinadas pela legislação, entretanto, é necessária uma revisão da linguagem sociológica na tentativa de aproximá-la do cotidiano dos jovens, pois afirmações de dificuldade na compreensão da linguagem dos professores e dos textos de sociologia foram recorrentes. No último capítulo da seção “Percepções Discentes”, temos “A Sociologia no ensino médio: o que pensam os estudantes de Duque de Caxias?” de Aline Barbosa da Silva. Utilizando a análise de cento e treze questionários, aplicados em cinco turmas do terceiro ano do ensino médio de três escolas estaduais de Duque de Caxias, Silva discute o grau de importância da Sociologia para a vida escolar na visão dos alunos. Em geral, a Sociologia é considerada importante, principalmente quando se trata de obter uma melhor compreensão da vida em sociedade. O debate em sala de aula também aparece como fator de interesse nas aulas, porém os dados indicam a necessidade de avanços e investimentos em outros aspectos, como o currículo escolar e a formação docente.

A terceira seção da coletânea, “Instituições”, se apresenta para o leitor com o artigo de Maycon Bezerra de Almeida, “Florestan Fernandes: socialização escolar da Sociologia e o desenvolvimento social do Brasil”. Aqui, o autor se debruça sobre a obra de Florestan Fernandes, procurando discutir questões postuladas por Florestan, como a socialização da Sociologia e a relação

dela com o tema maior do desenvolvimento social da nação. Em poucas palavras, Almeida pretende, pensando o projeto teórico e prático de Florestan, refletir sobre uma antiga e importante questão já colocada pelo nosso mais prestigiado sociólogo brasileiro: Como o ensino da Sociologia para as massas pode colaborar com o desenvolvimento social do Brasil? As considerações finais do artigo apontam para “um papel absolutamente imprescindível [da Sociologia] em uma ordem social democrática e de classes, na qual os indivíduos precisam submeter a maior parte de suas decisões ao critério de escolhas e opções racionalmente e inteligentemente orientadas” (p.209). Segundo o autor, na obra de Florestan já está presente à ideia da introdução da Sociologia no ensino básico como algo extremamente relevante, pois a disseminação de conhecimentos instrumentalizáveis e de capacidades cognitivas particulares da Sociologia aos estudantes são pontos fundamentais para dar a escola um “elemento democratizante substancial” (p.210) e ajudar na construção de um “padrão de organização societária baseada nos pressupostos da secularização, da racionalização e do planejamento democrático” (p.210). O segundo artigo desta seção, chamado "O ensino de Sociologia na educação brasileira entre 1882 e 1942: algumas considerações", de Marcelo Cigales e Eduardo Arriada, trata-se de uma retrospectiva onde os autores contam a história do surgimento da disciplina no Brasil e sua institucionalização no ensino secundário, destacando alguns dos principais momentos e os personagens mais marcantes nesta caminhada da disciplina.

O terceiro capítulo da seção “Instituições” é composto pelo artigo de Simone da Conceição Silva, "Uma análise sobre o currículo do estado de São Paulo para o ensino médio". Neste trabalho, através do pensamento de Antonio Gramsci, a autora analisa o currículo do estado de São Paulo para o ensino médio, na tentativa de desvendar seus princípios, suas concepções sobre a educação e suas possíveis implicações no ensino. Conceição Silva compara este modelo paulista baseado na proposta do *Aprender a aprender*, com o modelo escolar que Gramsci define como a escola para o povo: Uma instituição que não procura nem mesmo criar a ilusão de que se pode ascender socialmente, muito menos problematiza e reflete sobre essas questões, mas pelo contrário, treina os estudantes para se adaptarem a sua realidade social, perpetuando assim as desigualdades e reforçando as vigas da sociedade de classes. A conclusão do artigo é, resumidamente, que a pedagogia do *Aprender a aprender* é uma flexibilização do conhecimento que propõe que “alunos aprendam a lidar com informações rápidas de modo contextualizado e prático, negando a necessidade de apreensão teórica. Nesse sentido, impossibilitando a elevação dos estudantes, conforme Gramsci, a níveis teóricos abstratos” (p.239). Nesta perspectiva, esta pedagogia esconde uma perversa lógica de reprodução das desigualdades sociais e de manutenção da estrutura de classes brasileira. Este trabalho de Conceição Silva nos deixa uma questão a pensar: Para onde caminha a

educação na sociedade capitalista de classes? Uma citação de Gramsci, trazida pela autora em seu texto, ilustra muitíssimo bem, em nossa opinião, o espírito e o tom não só deste artigo, mas de toda esta seção da coletânea.

A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era coisa tão simples como parecia, não se tratava de esquemas pragmáticos, mas de homens, e não imediatamente de homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são a expressão. (GRAMSCI apud SILVA, 2006, p.45).

O penúltimo artigo desta seção, escrito Manoel Moreira de Sousa Neto, chama-se "Sociologia e Ensino no Ceará: novas perspectivas sobre o ensino da disciplina na escola média". Neste trabalho Neto procura refletir sobre a proposta programática do estado do Ceará para a disciplina de Sociologia, nas modalidades de ensino regular e profissional, além da maneira pela qual os professores implementam a disciplina articulando as matrizes curriculares e os materiais didáticos nacionais, com as matrizes curriculares estaduais e as propostas curriculares de cada escola. Neto constata que a escolha das habilidades e competências, assim como dos conteúdos, varia de acordo com a modalidade de ensino médio, produzindo uma adequação dos conhecimentos sociológicos as particularidades de cada modalidade. O autor finaliza seu texto apontando como a partir das observações feitas, percebe-se que ainda não existe uma base unificada dos conteúdos programáticos para a disciplina de Sociologia no Ceará, corroborando assim com as ideias de Moraes (2009) e Silva (2009), que apontam a questão como um desafio da disciplina em seu retorno as escolas. Por fim, no último artigo da seção, "A Sociologia no vestibular e no ENEM: o caminho da legitimidade pelo enquadramento", de Alexandre Fraga e Thiago Matioli, discute-se a forma como a Sociologia vem sendo cobrada no exame nacional do ensino médio e nos vestibulares de dezesseis universidades públicas brasileiras, pensando as possíveis implicações desta cobrança e do modo como é feita. Segundo os autores, a Sociologia é caracterizada por sua diversidade metodológica, que pode ser vista já pelos "pais" da disciplina, Marx, Weber, e Durkheim, cada um deles com um método científico próprio. São múltiplos os caminhos possíveis para estudar o social, que consequentemente fazem com que tenhamos uma diversidade de teorias e conceitos. Essas particularidades da Sociologia fornecem ao professor liberdade para seguir o caminho pedagógico que mais lhe agrada. No entanto, com a inserção da disciplina no ENEM e em alguns vestibulares públicos brasileiros, surge a necessidade de certo enquadramento dos conteúdos. Esta presença da Sociologia nos exames de ingresso ao ensino superior é importante na busca pela legitimidade da

disciplina no ensino brasileiro, mas parece cobrar pelo aumento de legitimidade um preço de perda de liberdade. Os autores concluem: “Portanto, se nesse enquadramento há uma troca de liberdade por legitimidade, é preciso definir bem a sua configuração definitiva, para que não reste dúvida de que o saldo foi, de fato, positivo” (p.273).

Chegamos finalmente a última seção do livro, que trata sobre a temática do “Conhecimento Escolar”. O artigo que abre esta última fatia da coletânea é “Formação do habitus docente em Ciências Sociais na UFMA”. Com objetivo de identificar as estratégias que os professores de Sociologia utilizam em sala para transmitir o conteúdo, e a percepção dos alunos em relação ao conteúdo transmitido, Ana Sardinha, Márcia de Souza e Tarantini Freire utilizaram instrumentos de coleta de dados, entrevistas com professores formados pela UFMA e alunos do Centro de Ensino Humberto Campos, além de observações *in loco* na escola. Constatou-se uma contradição marcante no processo de formação de professores de Sociologia da UFMA: Apesar de haver demanda de professores de Sociologia na rede pública, os docentes sentem que não possuem formação adequada para desempenhar a função, uma vez que o próprio curso superior privilegia a modalidade bacharelado em detrimento da licenciatura. A consequência de tal contradição é expressa nos relatos angustiados das primeiras experiências dos professores em sala de aula, o que ressalta a necessidade de investimento em formação de licenciados. O segundo capítulo desta seção é composto pelo artigo “Faça o que eu digo, mas não faça o comum: uma reflexão acerca da prática etnográfica voltada para a compreensão do itinerário do ensino de Sociologia dos bancos acadêmicos ao interior das escolas” de Antonádia Borges, Bernardo Peixoto Leal Ferreira Silva, Gabriela Cunha dos Santos e Paulo César Ferreira. Trata-se de uma reflexão da experiência etnográfica, vivenciada pelos autores, como observadores nas aulas de Sociologia em escolas públicas e privadas de ensino médio do Distrito Federal, ao longo do ano letivo de 2012. Um ponto marcante observado nos diários de campo é o preconceito que leva à desconsideração da fala do outro quando esta pressupõe, ao olhar do professor/pesquisador, um entendimento de senso comum. Isto revela a importância da aplicação do conceito de representação social na análise da narrativa, e a construção do conhecimento através da experiência cotidiana do aluno. Outro ponto trata do paradoxo entre a observação participante e a neutralidade do observador, o que contribuiu para o descrédito das narrativas em sala de aula, realçando a importância da construção da realidade social através da fala do observado sem julgamento qualitativo do observador.

O terceiro artigo presente nesta seção é o “Currículo escolar e ensino de Sociologia no Paraná”, de Luis Aparecido Alves de Souza e Francielli Manginelli. O trabalho expõe considerações em relação aos recursos didáticos oferecidos pela rede pública estadual do Paraná propondo a

ampliação da discussão acerca de seu uso para o ensino de Sociologia. Pode-se observar que durante o período de 2003 a 2011 houve avanços nos investimentos do Estado para a produção de material didático o que refletiu em discussões entre Secretaria da Educação e professores além das disponibilidades destes materiais para a sociedade. Entretanto, é evidente o impacto das condições de trabalho sobre a produção de material, uma vez que a densa carga horária do professor reduz a disponibilidade de tempo para seu planejamento e confecção. Outro problema observado é a descontinuidade de políticas públicas que promovam a produção de material didático. Já o penúltimo texto da seção é intitulado “Ensinar sobre a luta ou ensinar a lutar? Uma análise preliminar dos Movimentos Sociais no livro didático de Sociologia” e foi escrito por Vinícius Carvalho Lima. Trata-se de uma análise comparativa dos aspectos teóricos sobre movimentos sociais presentes nos livros didáticos: “Tempos modernos, tempos de Sociologia” de Helena Maria Bomeny Garchet e Bianca Stella Pinheiro de Medeiros (2010) e “Sociologia para o ensino médio” de Nelson Dacio Tomazi (2010), escolhidos por serem os mais utilizados por professores nos últimos quatro anos. Observa-se a prevalência da interpretação weberiana da ação social racional com relação a fins, faltando uma interpretação mais problematizada a respeito do que desencadeia um movimento social. Todavia, os livros didáticos apresentam contribuições importantes para o ensino de Sociologia adaptado as condições do ensino médio, além do papel fundamental do professor na mediação do conteúdo que não deve limitar-se ao livro didático.

Fechando a coletânea, temos o trabalho de Márcio Silva de Melo e Vinícius Gabriel da Silva, “Reconstituindo o processo de escolha do livro didático de Sociologia no estado da Paraíba”. Baseado na análise das orientações curriculares para o ensino médio e entrevistas com professores de Sociologia, este artigo propõe a reconstituição do processo de escolha do livro didático no estado da Paraíba, levando em considerações suas particularidades. Constatou-se a falta de informação entre os professores quanto ao guia do livro didático. Muitos deles não chegaram a recebê-lo, ou desconheciam sua versão on-line. Outro obstáculo é a mínima participação da Secretaria da Educação na assessoria aos docentes, bem como a falta da problematização acerca da importância do livro didático, o que reflete na compreensão da política do livro didático como um atenuante de problemas maiores ligados a formação docente e a interação dos envolvidos no processo de escolha.

Seguindo o modelo de outras coletâneas que também vêm sendo publicadas sobre o tema em período recente, “Conhecimento escolar e ensino de Sociologia” reflete um esforço coletivo em direção ao debate sobre o ensino de Sociologia no Brasil. O fato de se originar de um evento acadêmico, assim como os livros que surgem a partir do ENESEB e de outros eventos mais locais, implica que as discussões que a obra traz refletem a agenda de um período, no qual a Sociologia

consolidava-se de forma significativa no ensino médio. Todavia, ainda que o cenário institucional tenha sido alterado substancialmente no período recente, com a retirada da obrigatoriedade da Sociologia do currículo escolar no contexto da Reforma do Ensino Médio em 2017, é interessante perceber que muitas das questões continuam pertinentes, sobretudo a necessidade de aprofundar o debate sobre o ensino de Sociologia a partir do que é anunciado desde o título: o conhecimento escolar.

Sem dúvida, a leitura da coletânea “Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: Instituições, práticas e percepções” é extremamente instrutiva e estimulante, principalmente para aqueles interessados no tema da Sociologia e do seu ensino em nível básico e superior. Na apresentação desta obra, os organizadores apontam para o desejo de que este livro fosse uma espécie de reflexão coletiva e intercâmbio de ideias entre docentes e estudiosos das Ciências Sociais preocupados com o tema da educação. Com certeza este propósito foi alcançado. Parece-nos também que todos os autores participantes da obra concordam, em algum nível, que a luta pela volta da Sociologia para o currículo e a promulgação da *lei 11.684/08*, de junho de 2008, criou uma nova conjuntura e também nova demanda para os profissionais da área, professores e/ou pesquisadores das Ciências Sociais. Com novo ânimo, e algum espaço a mais, o campo refletiu e estudou sobre o ensino de Sociologia para aperfeiçoá-lo, e também para defendê-lo. Agora, em 2017, com a Sociologia sob forte ameaça de regredir novamente à marginalidade do ensino brasileiro, caracterizando enorme perda de conquistas históricas dos profissionais da Sociologia, esta coletânea ganha novo significado e valor. Ela discute justamente essa batalha, as conquistas e o que ainda precisa ser conquistado, num prisma de debate coletivo e de engajamento político em defesa do ensino de Sociologia. Esta postura foi essencial, ainda o é, e cada vez mais será. Parabenizamos os organizadores e os autores, além de indicarmos a leitura desta obra a todos aqueles que desejam instrumentalizar e enriquecer sua postura como defensores do ensino de Sociologia e como pensadores desta disciplina e dos diferentes modos de transmitir pedagogicamente habilidades cognitivas e conhecimentos sociológicos para a população brasileira.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

TRINDADE, Tayná Teixeira Chaves; BINSFELD, Willian. Pensando e debatendo coletivamente a situação do ensino de Sociologia no Brasil. *Revista Café com Sociologia*. v.6, n.3, p. 294-26, 2017.

Recebido em: 17 de dez. 2017

Aceito em: 01 de mar. 2018